

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

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА  
СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ:  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

*Монография*

*Под редакцией Е.Л. Михайловой*

*Витебск  
ВГУ имени П.М. Машерова  
2024*

УДК 364-051:378.147  
ББК 60.9p31+74.484.4  
П84

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 30.10.2023.

Одобрено научно-техническим советом ВГУ имени П.М. Машерова». Протокол № 8 от 20.11.2023.

Авторы: **Н.Ю. Андрущенко, Е.Н. Бусел-Кучинская, Т.Д. Вакушенко, Л.В. Королькова, С.И. Михайлов, Е.Л. Михайлова, Т.В. Савицкая**

Под редакцией *Е.Л. Михайловой*

**Р е ц е н з е н т ы :**

профессор кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций Витебского филиала Международного университета «МИТСО»,  
доктор педагогических наук, доцент *Л.С. Васюкович*;  
профессор кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова,  
доктор исторических наук, профессор *В.А. Космач*

**П84** **Профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: традиции и инновации : монография / Н.Ю. Андрущенко [и др.] ; под ред. Е.Л. Михайловой. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2024. – 155 с.**  
ISBN 978-985-30-0118-1.

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 этнопедагогических основ формирования национального самосознания студентов в условиях регионального вуза и соответствующего научно-методического обеспечения.

Издание предназначено для специалистов социальной сферы и образования, преподавателей и студентов, а также всех, кто интересуется вопросами профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в аспектах истории развития данного направления, современного состояния и инноватики.

УДК 364-051:378.147  
ББК 60.9p31+74.484.4

ISBN 978-985-30-0118-1

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2024

## ПРЕДИСЛОВИЕ

*Памяти  
профессора А.П. Орловой посвящается*

Представленное научное издание – вторая коллективная монография, посвященная памяти заведующего кафедрой социально-педагогической работы, доктора педагогических наук, профессора Анны Петровны Орловой – основателя этнопедагогической школы в Беларуси, внесшего значительный вклад в развитие истории педагогики, в том числе истории социальной педагогики, автора многочисленных учебников, пособий, монографий, научных статей.

Этнопедагогика Анны Петровны Орловой всегда была наполнена добротой и заботой обо всех, кто был с ней рядом. Такими же мудрыми и светлыми были ее книги, как отражение души самого автора. Она умела окрылять своих учеников словом, похвалой, мягкой улыбкой, придавая им таким образом сил, чтобы трудиться, бороться, не сдаваться; умела и пожуричь, но без слов – взглядом. И это было очень действенно, но не ранило личность, не снижало самооценку, не заставляло опускать руки от бессилия! Мы все – ученики Анны Петровны, члены ее кафедры – рядом с ней чувствовали себя значимыми, талантливыми. Это был Профессор с огромным любящим сердцем и чистой душой!

Анна Петровна сама вырастила кафедру – дала путевку в науку и профессиональную педагогику шести ученикам, которые работают в alma mater, храня в сердце теплые воспоминания о своем Учителе. Под научным руководством нашего любимого Профессора мы когда-то начинали исследования в области этнопедагогики, истории социальной педагогики, специальной педагогики и истории образования Витебщины, которые продолжаем и по настоящее время.

Подготовка высококвалифицированного и конкурентоспособного специалиста – основная задача любого современного учреждения высшего образования. Однако важно не только сформировать профессиональные компетенции, но и воспитать личность, разносторонне развитую, нравственно зрелую, творческую, способную принести пользу своей Родине. Следовательно, система обучения и воспитания в вузе должна содействовать успешной социализации молодежи в обществе, подготовке их к самостоятельной жизни, продуктивной трудовой и профессиональной деятельности.

Реализация данной цели актуализирует осмысление историко-педагогических знаний в области социального воспитания в белорусских школах советского периода, а также духовно-нравственного и гражданского воспитания на Витебщине в начале XX века. Формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания детей невозможно без поликультурного воспитания. У студенческой молодежи необходимо

формировать национальное самосознание, прививать этнопедагогические ценности, развивать толерантное отношение к представителям других культур. Однако вместе с использованием лучшего воспитательного опыта наших предков и эффективных форм воспитания в учебных заведениях XX века важно внедрять инновации и уметь противостоять актуальным угрозам и рискам, отрицательно влияющим на формирование личности детей и молодежи.

Данная монография – это теоретико-эмпирическое исследование. Только сплав теории и практики, являясь методологической и методической основой образования, может обеспечить качественное обучение и воспитание. Книга состоит из четырех разделов.

Авторами раздела I «Развитие образования и школы в Беларуси: история и современность» являются: кандидат педагогических наук, доцент Н.Ю. Андрущенко – глава 1; кандидат педагогических наук, доцент Е.Н. Бусел-Кучинская – глава 2.

Раздел II «Формирование национального самосознания студентов в условиях регионального вуза: историко-этнопедагогический аспект», подготовленный с поддержкой БРФФИ (договор с БРФФИ № Г23ИП-017 от 02.05.2023 года, номер госрегистрации 20231014), представлен работами: кандидата педагогических наук, доцента Е.Л. Михайловой – главы 1–3; старшего преподавателя С.И. Михайлова – глава 2; кандидата педагогических наук, доцента Т.В. Савицкой – главы 2–4.

Раздел III «Тенденции развития образования в Беларуси в XXI веке» написан: старшим преподавателем Т.Д. Вакушенко – глава 1; старшим преподавателем Л.В. Корольковой – глава 2 и кандидатом педагогических наук, доцентом Н.Ю. Андрущенко – глава 3.

Алгоритм работы со студентами и его содержание в разделе IV «Научно-педагогическая школа “Этнопедагогика”: от теории к практике» раскрыла кандидат педагогических наук, доцент Е.Л. Михайлова – главы 1–2.

# РАЗДЕЛ I

## РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ШКОЛЫ В БЕЛАРУСИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

### Глава 1. Развитие социальной педагогики в Беларуси в 1920–1990-е годы: национально-исторический аспект

История социальной педагогики получила активное развитие в 1920–1930-е годы XX столетия. Реформирование государственной системы образования привело к появлению детского инспектората, детского приемного пункта, распределительно-наблюдательного пункта, комиссии по делам несовершеннолетних, института социального перевоспитания, института частного патроната, которые выполняли функции современной социальной педагогики (поддержка института семьи и детства, борьба с беспризорностью, профилактика правонарушений и преступлений среди молодежи). Социально-педагогические задачи решали школы-коммуны, детские городки, смешанные детские дома, детские дома без школы, детские дома для подростков с производственным уклоном, сельскохозяйственные коммуны [1]. Функционировали отделы правовой защиты несовершеннолетних, которые занимались правовой и имущественной защитой несовершеннолетних, а также установлением опеки; готовили документы в комиссию по делам несовершеннолетних; осуществляли прием и распределение несовершеннолетних преступников в зависимости от постановления КДН, наблюдали за воспитанием-исправлением в учреждениях правовой защиты [2].

В 1924 году в Витебске работали:

- дом для умственно отсталых детей (4 педагога, 20 детей);
- дом для трудновоспитуемых (3 педагога, 25 детей);
- распределительный пункт (4 педагога, 25 детей);
- школа для беспризорных мальчиков (2 педагога, 60 детей);
- школа-швейная мастерская для девочек (2 педагога, 36 девочек).

К тому же в этом городе было 2 школы для взрослых повышенного типа, 3 школы для малограмотных, 5 ликпунктов, 7 клубов, 4 библиотеки, 2 избы-читальни, а также 7 школ для подростков, в которых обучалось 380 человек и работали 78 педагогов [2].

По Витебскому уезду действовали 25 изб-читален, 2 Народных дома, 1 клуб, 11 библиотек, 1 дом крестьянина.

В Витебском педтехникуме обучалось 170 студентов и работало 15 преподавателей [2].

При Витебском педагогическом институте был организован центральный детский сад-очаг, в штат которого входили врач и профессор психологии. Следует отметить, что принципами работы в саду-очаге были:

- изучение индивидуальных особенностей ребенка;
- анализ среды, окружающей ребенка;

- организация всестороннего развития детей;
- работа с родителями (изучение семьи посредством обследования, посещения, бесед, родительских собраний);
- повышение педагогической культуры родителей;
- организация совместной работы родителей и детского сада [3].

Передовой опыт сада-очага нашел отражение в книге Прушницкой [4].

Одной из главных проблем системы социального воспитания в рассматриваемый период времени была детская беспризорность. План НКП Белоруссии на 2-е полугодие 1923–1924 учебного года включал мероприятия по борьбе с детской беспризорностью путем организации детских домов, колоний, мастерских, а также расширения деятельности института социального перевоспитания на территории всей Беларуси и перенесение его из города в деревню (одно из бывших имений) [5].

В центре внимания общества и государства находился женский вопрос. Работа была направлена на знакомство женщин с правами в области брачно-семейных отношений. В 1924 году состоялось 5-е Всероссийское совещание по охране здоровья детей и подростков. По его результатам была принята резолюция, согласно которой предлагалось усилить меры социальной профилактики (борьба с алкоголизмом, наркоманией), используя средства культурно-просветительской деятельности [6].

При учреждениях охраны материнства и младенчества появились советы социальной помощи, в состав которых входили профсоюзы, женотделы, представители отдела охраны труда, юристы [7].

Функции подотдела охраны материнства и младенчества были многообразны:

- разработка положения о конкурсе на лучший совет матерей при яслях;
- открытие при жакте яслей на 15 мест;
- обеспечение больных детей в возрасте до 2 лет манной крупой;
- организация на предприятиях комнат для кормления детей грудного возраста [8].

В Витебске помощь и поддержку семье и детям оказывали:

- дом ребенка на 34 мест;
- ясли при обществе «Друзья детей» на 30 мест;
- 3 детские консультации;
- консультация для беременных женщин [9].

Женскому вопросу уделяли внимание учреждения, организации культуры. Например, репертуар клуба «Субботник» включал спектакль «Шире дорогу женщине» [10].

Необходимо подчеркнуть, что в Беларуси активно развивалась практическая социально-педагогическая деятельность. В теоретическом плане социальная педагогика не имела полноценного развития. Отдельные проблемы социально-педагогической направленности получили теоретическое осмысление. Белорусские педагоги-практики обсуждали на страницах ве-

дущих педагогических журналов проблемы профилактики беспризорности и сиротства, работы с морально-дефективными детьми. Особое внимание уделяли социальному воспитанию. В указанный период данное понятие рассматривалось в широком и узком смыслах слова. Социальное воспитание в широком смысле слова означало всю систему образования. В узком смысле «социальное воспитание – одна из основных областей в системе народного образования... Социальное воспитание ставит своей задачей выработать новый тип физически здорового, вооруженного необходимыми знаниями и навыками» [11].

Становлению социальной педагогики способствовала и белорусизация. В 1920-е годы она была одним из приоритетных направлений образовательной политики. В 1921 году при Народном комиссариате просвещения был создан белорусский отдел.

В Минске в 1925 году на съезде заведующих отделами народного образования обсуждались вопросы реализации в республике национальной политики [12].

На заседании комиссии окрполитпросвета речь шла о постепенном переходе учреждений и переводе делопроизводства на белорусский язык [13].

Пленум Витебского окружного исполнительного комитета (1925 год) принял решение о создании при райисполкомах кружков по изучению белорусского языка [14].

В Минске организовывались Высшие курсы белорусоведения. Согласно плану, от Оршанского округа должны были присутствовать 6 человек, Борисовского – 4, Бобруйского – 6, Витебского – 8, Менского (Минского) – 2, Полоцкого – 8, Слуцкого – 4 [15].

Циркуляр Наркомпроса предписывал при распределении детей, которые будут поступать в новом учебном году в школы, обязательно придерживаться принципа распределения на основе их родного языка [16].

Учителя повышали квалификацию на различного рода курсах. Так, программа летней школы для учителей I ступени предполагала изучение следующих предметов: труд, обществоведение (история местности, частушки, песни, сказки, собрания местности) [17].

В Витебске широко отметили 400-летие белорусской печати. Было принято решение о присвоении Витебскому музею имя Франциска Скорины [18].

Была поставлена задача обеспечить школы, библиотеки литературой на белорусском языке. Однако ее не хватало. Например, Витебское окроно просило Наркомпрос прислать для школ учебники Некрашевича «Родное слово» [19].

К концу 1920-х – началу 1930-х годов процесс белорусизации постепенно сворачивался.

В 40–50-е годы XX столетия акцент в социально-педагогической работе был сделан на воспитательной работе с детьми. Была поставлена задача обобщения опыта, накопленного школами, родителями и обществен-

ностью по воспитанию подрастающего поколения. Принимались меры по усилению связи школы и семьи. Учреждения образования в обязательном порядке должны были тесно взаимодействовать с родителями [20].

В рамках учебно-воспитательного процесса обращали внимание на усиление дисциплины учащихся посредством организации внешкольного времени детей. Открывались детские комнаты, спортивные площадки при домоуправлениях, общежитиях, домах культуры. На педагогов и родителей была возложена ответственность за качество проводимой ими воспитательной работы [21].

Связующим звеном между школой и родителями должны были стать классные руководители. В их обязанности входило постоянное взаимодействие с родителями и информирование об успеваемости детей, посещение на дому, проведение индивидуальных бесед, организация родительских собраний [22].

Теоретическое осмысление вышеобозначенных проблем было представлено в учебной литературе. Так, в учебнике «Педагогика» (автор И.Т. Огородников) рассматривались вопросы соотношения среды и воспитания в формировании ребенка, взаимодействия школы и семьи в воспитании детей, а также понятия «среда и воспитание», «социальное развитие».

В учебнике по педагогике (автор П.Н. Шимбирев) были освещены проблемы взаимодействия семьи и школы в развитии личности. В данной редакции учебника появилась новая глава «Семья и школа». Анализировался вопрос о влиянии социальной среды на детей [23]. Ранее в учебниках по педагогике темы, касающейся социальной среды и развития ребенка, не было [24].

В 1960–1970-е годы актуализировался интерес к социуму и его роли в становлении человека. Педагогическое сообщество начало трактовать воспитание как единство усилий школы, семьи и общества. Значимость проблемы взаимодействия различных институтов в воспитании подтверждает тот факт, что на заседании Академии педагогических наук СССР было отмечено: «В 1974 году усилия академии были сосредоточены на решении вопросов педагогической теории и практики, а именно: повышение воспитательной функции школы, укреплении связей школы, семьи и общественности в решении этой задачи» [25].

Началась научная разработка проблем педагогизации среды; «педагогика микрорайона». Получило развитие новое направление – системный подход в воспитании. Были поставлены задачи:

– «изучить современную среду как системное образование, включающее такие подсистемы, как биосфера, техносфера, ноосфера, семейно-бытовая сфера, с целью установления тех факторов, которые могут влиять на процесс воспитания подрастающего поколения;

– выявить важнейшие пути педагогизации социального компонента среды, повышения ее воспитательного потенциала» [26].

В это время социально-педагогическая деятельность начала развиваться в рамках организации воспитания и досуга детей по месту жительства. В частности, И.Д. Чернышенко писал о социальном и трудовом воспитании, перевоспитании «трудных» подростков в коллективе. Свои идеи педагог реализовывал на практике в школах Витебска и Витебской области [27].

Проблему перевоспитания трудных подростков решал А.И. Кочетов [28].

В конце 1970-х годов появились работы, в которых предметно анализировались вопросы социальной педагогики. Под редакцией В.Д. Семенова вышел коллективный труд «Социально-педагогические проблемы управления учебно-воспитательным коллективом». Он объединил в себе теоретические и практические разработки в области социальной педагогики. В частности, уделялось внимание сущности, содержанию и роли социально-педагогического комплекса в воспитании молодежи [29].

Отдельные аспекты социальной педагогики обсуждались в периодике. Например, в журнале «Советская педагогика» вышла статья Г.Н. Филонова, в которой автор анализировал факторы социализации [30].

Р.Г. Гурова подчеркивала целесообразность социолого-педагогических исследований, направленных на изучение преодоления отрицательных влияний социальной среды на развитие ребенка [31].

С.А. Умрейко охарактеризовал работу педагогических коллективов школ, семьи и общественности в воспитании молодежи [32].

В журнале «Воспитание школьников» педагогам предложили план социально-педагогического изучения микрорайона школы [33].

Ряд статей был посвящен педагогической запущенности и профилактике правонарушений среди несовершеннолетних [34].

В 60–70-е годы XX столетия информатизация населения стала шире за счет телевидения и СМИ, что обсуждалось в 1973 году на Всесоюзной научной конференции «Телевидение и дети» [35].

Важная роль в социализации молодежи отводилась организатору внеклассной и внешкольной воспитательной работы с детьми. Данный специалист выполнял функции современного социального педагога.

Связующим звеном во взаимодействии школы, общественности и родителей являлся классный руководитель, который не только осуществлял организацию свободного времени детей, но и тесно сотрудничал с родителями.

В 1980-е годы предметная область социальной педагогики расширилась. В поле зрения педагогов попали факторы социального развития личности, комплексный подход в воспитании, асоциальное поведение несовершеннолетних.

Педагогическим сообществом обсуждались новые перспективы развития воспитательной работы, а именно:

- гуманизация педагогического процесса;
- преодоление замкнутости воспитательной школьной среды;
- реализация воспитательного потенциала общества [36].

Вышеобозначенные проблемы нашли отражение в научном сборнике «Педагогика» (издавался в Минске) [37].

Различным аспектам комплексного подхода был посвящен цикл статей в журнале «Воспитание школьников» [38].

Комплексный подход в воспитании во многом послужил стимулом для создания в 1980-е годы социально-педагогических комплексов. Они были призваны «скоординировать деятельность школы, внешкольных учреждений, трудовых коллективов. Полнее использовать их воспитательные возможности, значительно укрепить материальную базу внешкольных учреждений, привлечь к воспитательной работе широкую общественность» [39].

Один из первых социально-педагогических комплексов в Беларуси появился в Дрогичине.

Вопросы общественной и социальной среды школьника поднимал в своих трудах известный белорусский ученый Д.И. Водзинский [40].

Р.Г. Гурова отмечала, что педагогика – наука социальная. Поэтому целесообразно изучать социальную детерминированность и социальные функции воспитания. Р.Г. Гуровой совместно с Е.И. Макаровой было подготовлено пособие «Педагогические проблемы социального формирования выпускников средних школ» [41].

Педагогику среды изучал В.Д. Семенов. Ученый акцентировал внимание на методах исследования педагогики среды, воспитательных связях коллектива с социальной средой [42].

Для усиления связи школы и семьи повышалась педагогическая культура родителей. В журнале «Воспитание школьников» была создана специальная рубрика «Педагогические знания – родителям».

Издавалось достаточно много литературы, касающейся семейного воспитания. Так, В.Г. Сенько была подготовлена книга для педагогов «Учителя и родители» [43].

В.В. Чечет предложил методические разработки по организации общения родителей с детьми [44].

Проблему воспитания «трудных» подростков стремились решить А.И. Кочетов, Н.Н. Верцинская. Учебники «Работа с трудными детьми: книга для учителя», «Индивидуальная работа с учащимися» посвящены профилактике и методам преодоления трудновоспитуемости [45].

### *Потребность в профессиональных социально-педагогических кадрах*

В конце 1980-х – начале 1990-х годов вернулись к вопросу национальной школы. Данная проблема обсуждалась на коллегии управления народного образования Витебского облисполкома. В Витебске в 5 школах были открыты 1-е классы с белорусским языком обучения, еще в 4 школах введено углубленное изучение родного языка и литературы. В 23 детских садах работали группы, где дети в игровой форме овладевали белорусским языком [46].

Большое внимание уделялось проведению народных праздников и мероприятий, посвященных истории и культуре Беларуси. Росло число фольклорных коллективов, школьных литературных музеев. Повсеместно праздновали дни славянской письменности и культуры, приуроченные к 500-летию рождения Франциска Скорины [47].

Таким образом, в 1920–1930-е годы активно развивалась практика социально-педагогической деятельности. Были созданы учреждения, которые оказывали всестороннюю помощь женщинам и детям. Белорусские педагоги-практики изучали проблемы социального воспитания, публикуя статьи в периодической печати. Одновременно происходило возрождение национальной школы.

В 1940–1950-е годы педагогическое сообщество активно обобщало опыт воспитания в школе и семье. Теоретическая разработка проблем социально-педагогического характера нашла отражение в учебниках по педагогике.

В 1960–1970-е годы в образовании превалировал личностно ориентированный подход. Социальная среда была признана существенным фактором воспитания. Это детерминировало теоретическое осмысление проблем социально-педагогической направленности. Социально-педагогическая деятельность осуществлялась фрагментарно.

В 1980–1990-е годы реформа школьного образования предполагала целостный подход к воспитанию. Получили развитие социально-педагогические комплексы. Практическая социально-педагогическая деятельность была сконцентрирована на решении вопросов социального сиротства, асоциального поведения, профилактики правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних. Началась профессиональная подготовка социально-педагогических кадров. Активизировался процесс повсеместного внедрения белорусского языка, национальной культуры в систему образования.

Список использованных источников:

1. Циркуляр № 18 во все Губсоцвоссы // Государственный архив Витебской области (далее ГАВт). – Ф. 170. Оп. 1. Д. 8. Л. 1.
2. Обоснование штатов // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 8. Л. 12–13об.
3. Принципы работы детского очага при Витебском пединституте // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 8. Л. 123–124об.
4. В Наркомпрос Белоруссии // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 8. Л. 116.
5. План работы НКП Белоруссии // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 8 Л. 33.
6. Андрущенко, Н.Ю. Охрана материнства и детства в Беларуси (20–30-е годы XX столетия) / Н.Ю. Андрущенко // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2023. – № 208. – С. 44–51.
7. Положение о Советах социальной помощи при учреждениях охраны материнства и младенчества // ГАВт. – Ф. 376. Оп. 1. Д. 163. Л. 3.
8. План проведения мероприятий в области охраны материнства и младенчества // ГАВт. – Ф. 376. Оп. 1. Д. 196. Л. 80.
9. Отчет о деятельности учреждений Охраны материнства и младенчества с 01.01.1926 г. по 01.01.1927 г. // ГАВт. – Ф. 376. Оп. 1. Д. 187. Л. 5.
10. Протокол заседания репертуарной комиссии 06.03.1925 // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 439. Л. 7.
11. Андрущенко, Н.Ю. Социальное воспитание подрастающего поколения в Беларуси (20–30-е годы XX столетия) / Н.Ю. Андрущенко // Веснік ВДУ. – 2013. – № 2(74). – С. 78–81.
12. Примерная схема для доклада на съезде заведующих отделами народного образования // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 8. Л. 429–431.
13. Протокол заседания комиссии по проведению национальной политики от 06.02.1925 // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 357. Л. 9.
14. Выписка из протокола № 9 заседания Пленума Витебского окружного исполнительного комитета от 03.05.1925 // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 357. Л. 11.
15. Правила приема на Высшие курсы белорусоведения // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 58. Л. 38об.
16. Циркуляр // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 8. Л. 260.
17. Программа летней школы I ступени // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 8. Л. 119.
18. Переписка с редакцией газеты «Заря Запада» об опубликовании материалов о проведении в Витебске 400-летия белорусской печати // ГАВт. – Ф. 118. Оп. 1. Д. 671. Л. 6.
19. В Наркомпрос // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 8. Л. 408.
20. Інструкцыйна-метадычныя ўказанні аб рабоце класнага кіраўніка ў школе // У дапамогу настаўніку. – 1954. – № 2. – С. 68–80.
21. Палажэнне аб метадычнай рабоце ў школе // У дапамогу настаўніку. – 1949. – № 6. – С. 16–22.

22. Палажэнне аб класным кіраўніку // У дапамогу настаўніку. – 1954. – № 3. – С. 65–67.
23. Шимбирев, П.Н. Педагогика / П.Н. Шимбирев. – М.: Учпедгиз, 1940. – 338 с.
24. Педагогика / под ред. проф. П.Н. Груздева. – М.: Учпедгиз, 1940. – 624 с.
25. О некоторых итогах работы Академии педагогических наук СССР в 1974 году // Советская педагогика. – 1974. – № 7. – С. 3–13.
26. Системный подход в воспитании: сб. науч. тр. / под ред. Л.И. Новиковой, А.Т. Куракина. – М.: Педагогика, 1979. – 78 с.
27. Чернышенко, И.Д. Воспитание учащихся по месту жительства / И.Д. Чернышенко. – Минск: Народная асвета, 1972. – 110 с.
28. Кочетов, А.И. Перевоспитание подростка / А.И. Кочетов. – М.: Педагогика, 1972. – 120 с.
29. Социально-педагогические проблемы управления учебно-воспитательным коллективом / под ред. В.Д. Семенова. – Свердловск: СГПИ, 1979. – 77 с.
30. Филонов, Г.Н. О сущности комплексного подхода к воспитанию / Г.Н. Филонов // Советская педагогика. – 1977. – № 1. – С. 2–10.
31. Гурова, Р.Г. Педагогика и социология / Р.Г. Гурова // Советская педагогика. – 1974. – № 8. – С. 77–86.
32. Лекции по педагогике / под общ. ред. С.А. Умрейко. – Минск: БГУ, 1970. – 279 с.
33. Борухов, И. Анализ воспитательных возможностей школы / И. Борухов // Воспитание школьников. – 1978. – № 1. – С. 27–30.
34. Мороз, Э. Ошибки можно исправить / Э. Мороз // Воспитание школьников. – 1972. – № 2. – С. 19–20.
35. Сельванюк, Р. Телевидение и дети / Р. Сельванюк // Советская педагогика. – 1973. – № 8. – С. 152–154.
36. Журавлев, В. О программе развития личности школьников / В. Журавлев // Воспитание школьников. – 1989. – № 3. – С. 3–8.
37. Педагогика. Вып. 15: Нравственное воспитание учащихся: респ. межвед. науч. сб. / Мин. гос. пед. ин-т им. М.А. Горького; [редкол.: Л.Н. Дрозд и др.]. – Минск: Нар. асвета, 1980. – 79 с.
38. Богданова, В. Комплексный подход к делу воспитания и планирования работы педагогического коллектива / В. Богданова // Воспитание школьников. – 1980. – № 4. – С. 26–29.
39. Воспитательная деятельность внешкольных учреждений: сб. науч. тр. / редкол.: М.Б. Коваль, М.П. Чумакова (отв. ред.), Б.Е. Ширвиндт. – М.: АПН СССР, 1985. – 106 с.
40. Водзинский, Д.И. Научные основы нравственного воспитания школьников / Д.И. Водзинский. – Минск: Высш. школа, 1982. – 176 с.

41. Гурова, Р.Г. Педагогические проблемы социального формирования выпускников сельских школ / Р.Г. Гурова, Е.И. Макарова. – Иркутск, 1980. – 89 с.
42. Семенов, В.Д. Педагогика среды в условиях развитого социализма: учеб. пособие / В.Д. Семенов. – Свердловск, 1980. – 70 с.
43. Сенько, В.Г. Учителя и родители: кн. для учителя / В.Г. Сенько. – Минск: Нар. асвета, 1988. – 111 с.
44. Чечет, В.В. Умеем ли мы общаться с детьми / В.В. Чечет. – Минск: Нар. асвета, 1987. – 144 с.
45. Кочетов, А.И. Работа с трудными детьми: кн. для учителя / А.И. Кочетов, Н.Н. Верцинская. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
46. Протоколы заседаний коллегии и материалы к ним // ГАВт. – Ф. 2797. Оп. 17. Д. 47. Л. 22–23.
47. Протоколы заседаний коллегии и материалы к ним // ГАВт. – Ф. 2797. Оп. 17. Д. 124. Л. 5.

## **Глава 2. Аспекты духовно-нравственного и гражданского воспитания в теории и практике Витебщины начала XX века**

Современное понимание духовно-нравственного воспитания предполагает формирование духовно-нравственной культуры личности, в первую очередь закладываются ценности человеколюбия, гуманизма, милосердия, сострадания, стремления следовать высоким духовным идеалам, основанным на христианских заповедях. В неразрывной связи с духовно-нравственным выступает гражданско-патриотическое воспитание, которому присущи любовь к Родине, формирование патриотических чувств, уважения к традициям, языку, культуре своего государства, а также правам и свободам других граждан, следование букве закона, соблюдение общественного порядка. Гражданская культура личности связана с проявлением активной гражданской позиции, участием в социальной, культурной и политической жизни своей страны. В самых общих чертах такое понимание духовно-нравственного и гражданского воспитания на белорусских землях существовало уже в начале XX века. Однако были особенности, которые мы выявили в ходе проведенного исследования. Так, анализ дореволюционных материалов (до 1917 года) позволяет сделать вывод, что духовно-нравственное воспитание базировалось на христианских ценностях, а высшими идеалами гражданского воспитания были воспитание веры в Бога и готовность самоотверженно служить Отечеству. Вместе с тем существовали различия в воспитании юношей и девушек. В дореволюционный период задачи духовно-нравственного воспитания наиболее полноценно реализовались именно в русле женского образования.

### *Женское образование в духовно-нравственном просвещении народа*

В последние десятилетия внимание исследователей привлекают вопросы развития женского образования конца XIX – начала XX века. Этот интерес неслучаен, поскольку в обозначенный период на белорусских землях под влиянием ряда факторов происходили глубинные изменения в социуме, трансформация общественного сознания в отношении гендерной роли женщины. Как известно, «доступность образования для женщин рассматривается как показатель культуры и духовной жизни государства» [1, с. 252].

Российский историк педагогики Н.М. Федорова в совместной статье [2] подчеркивает, что женское образование в Российской империи на рубеже XIX–XX веков являлось примером сословного подхода в образовании. Во второй половине XIX века существовали 4 разряда женских учебных заведений. 1-й и 2-й разряды (институты благородных девиц и дома трудолюбия) давали образование, в общих чертах соответствующее уровню мужских гимназий. Училища 3 разряда (мещанские институты и городские училища для бедных девиц) были близки к уездным училищам и дополнялись женскими ремеслами, рукоделием и домоводством. Наконец, элементарное начальное образование обеспечивали училища 4 разряда: приюты и сиротские дома.

Санкт-Петербург как столица империи и Санкт-Петербургский учебный округ являлись для других учебных округов примером в организации воспитания, обучения и во введении новаций в различных областях. Одним из таких знаковых и не имевших аналогов в мировой истории было Ведомство учреждений императрицы Марии Федоровны (ВУИМФ), которое объединило в своем составе целый ряд существовавших ранее и вновь созданных благотворительных, воспитательно-образовательных, производственных учреждений. В воспитательно-образовательных учреждениях ведомства зародилось женское, педагогическое, а также дошкольное и дефектологическое образование, велась подготовка учителей французского языка, ручного труда, народных школ, гимнастики и танцев, музыки, гувернанток и домашних наставниц. Вершиной развития педагогической теории и практики в данном аспекте стало открытие на базе женских педагогических курсов в 1903 г. первого в России Императорского женского педагогического института [2, с. 158–159].

На белорусских землях в дореволюционный период существовали два основных канала развития женского образования, принадлежавшие Министерству народного просвещения и ведомству Святейшего Синода. Учебные заведения для девочек, подчинявшиеся Ведомству учреждений императрицы Марии Федоровны, были относительно немногочисленны. Так, в 1864 г. было основано Полоцкое женское епархиальное (духовное) училище, которое изначально находилось под покровительством императрицы Марии Александровны, а затем – Марии Федоровны. В 1866 г. учредили Витебскую Мариинскую гимназию. Эти заведения обеспечивали воспитанницам образование, приближенное к уровню мужских гимназий.

Кроме этого, на начало XX столетия известно о Лепельском Мариинском 4-классном женском училище с профессиональным отделением. Воспитанницы, помимо общеобразовательной, получали профессиональную педагогическую подготовку. Первый выпуск состоялся в 1909 году (рис. 1).



Рисунок 1 – Первый выпуск учениц  
Лепельского Мариинского 4-классного женского училища [3]

На рубеже веков образцом женского духовно-нравственного воспитания было воспитание, осуществлявшееся в заведениях церковного ведомства. В целом образование, получаемое в этих учреждениях, отличалось консервативностью. Однако с конца XIX века под влиянием обострившихся социально-классовых противоречий, оживления национально-демократического движения, экономических, политических и других факторов взгляды православного духовенства по отношению к основным целям женского образования и женской миссии в народном просвещении претерпевают изменения.

В начале XX столетия официальное церковное слово по-прежнему занимало достаточно консервативную позицию в отношении женской роли в семье и обществе. Ссылаясь на тексты Священного Писания, «особые

качества женского ума» и «природные инстинкты», духовные деятели подчеркивали, что «естественное назначение женщины сосредотачивается в семействе» [4, с. 1151]. При этом она не может и не должна чуждаться интересов общества и государства, но в границах «предназначения». Следовательно, женское образование должно вестись «в особом направлении, существенно отличном от образования мужского», в образовании девиц главной целью выступает не развитие свойств ума, а нравственное настроение и воспитание правильного мирозерцания. Социальная роль и сила женщины состоит в нравственном влиянии на мужа и детей, а через них – на все общество [4, с. 1154].

В целях духовного оздоровления народа, укрепления в нем православной веры и любви к труду, а также «отучения от пагубных наклонностей и порочной жизни» в церковной печати стали появляться призывы к развитию народного женского образования, в частности, учреждению школ повышенного типа для крестьянских девочек. Так, «торжеству открытия» второго класса женской церковно-приходской школы в Городке была посвящена соответствующая заметка в издании «Полоцкие епархиальные ведомости» [5, с. 22]. Несколько позже в упомянутых «Ведомостях» вышла рецензия «Думы передового батюшки» [6], подготовленная на статью религиозного философа и публициста В.В. Розанова «Армия спасения на русский лад». Высоко оценив публикацию и сделав отсыл к изречению народной мудрости, автор обосновывает необходимость целенаправленного обучения и воспитания простой женщины: «Какова мать, такова и семья, таков и народ». «Передовой батюшка», пожелавший остаться анонимным, писал, что крестьянка-мать должна быть «не только просвещенной светом Христовым», но и свободной от предрассудков и невежества, сведущей в правилах санитарии и гигиены, опытной в отраслях сельского хозяйства. Именно женщине, выступающей «зиздущей силой семьи», следует быть грамотной и образованной. В деле народного просвещения основную заботу требуется проявлять в отношении крестьянских девочек. Для взрослых девиц необходимо открывать практические училища, являющиеся «вторым ярусом школ, стоящих над элементарными». Исходя из мысли В.В. Розанова, в них предполагается «создание общин сестер милосердия в широком культурном и духовном смыслах». Община может включать школы воспитания, обучения уходу за больными, практического сельского хозяйства и ремесла [6, с. 870, 872].

Начиная с 1898 года, в здании Полоцкой духовной семинарии периодически устраивались курсы для учительниц церковно-приходских школ. Например, подобные были организованы летом в 1900 году и продолжались 5 недель. Женщины, занимавшие учительские должности, проявили заинтересованность в том, чтобы повысить свою квалификацию. По сохранившимся сведениям, курсы посетили более 70 курсисток, причем многие приезжали на учебу исключительно по собственному желанию.

По меркам своего времени программа курсов была достаточно насыщенной и предусматривала углубленное изучение дидактики, русского языка, арифметики, чистописания, основ медицины, а также пения и игры на скрипке. На закрытии педагогических курсов прозвучало красноречивое выступление инспектора и епархиального наблюдателя Нила Серебренникова: «...Но если темен вообще наш народ, то женщина в среде его еще темнее ... на долю этой рабыни рабов выпало двойное ярмо; в борьбе за существование, за насущный кусок хлеба она несет тяжелый труд наравне с мужем и покорно сносит перевес его грубой силы, которая любит давать свои уроки слабым. Кроме этих уроков да уроков горькой нужды рабочая женщина до сих пор почти не знала никаких других ... могла быть только кормилицей, не всегда умеющей выбрать здоровую пищу для своего ребенка и доброй, но неразумной няней, поющей грустные песни и небылицы, заражающие его душу суевериями и предрассудками». Церковный деятель также упомянул о влиянии жен на своих мужей и призвал народных учительниц дать «разумное направление» ему (влиянию) путем надлежащего образования [7, с. 654].

Внимания церковной печати были удостоены женские епархиальные училища, точнее, альтернативные взгляды на их устройство. Вплоть до начала XX века основной целью подобных училищ выступала подготовка будущих жен священнослужителей. Получаемое образование в основных чертах соответствовало уровню среднего женского образования, однако во многом уступало светским гимназиям. В одном из номеров «Полоцких епархиальных ведомостей» анонимный автор осторожно критикует образовательное наполнение в училищах духовного ведомства, в частности, недостаток знаний в области эстетики, искусства, языков и естественных наук. По его мнению, епархиальные училища воспитывают не «матушку с отзывчивой и развитой душой», а ограниченную «попадью» [8].

Дискуссия в отношении характера и миссии жен священнослужителей продолжилась в статье Владимира Кузьмина «Спутницы». Последние, по мнению автора, делились на пять типов. Внешне дородная матушка первого типа хозяйственна, властна, живет сплетнями и пересудами. Матушка второго типа, напротив, смиренна и покорна, однако имеет узкий кругозор в силу недостаточной образованности. Третий тип представляли кокетливые, легкомысленные особы «с чисто буржуазными интересами в жизни». Матушки четвертого типа развиты, начитанны, образованны, однако с безразличием относятся к службе своих мужей. Тем не менее священнослужители ни в коей мере не должны препятствовать интеллектуальному развитию жен, поскольку «истинно народная» матушка пятого типа нередко хорошо знакома не только с религиозной, но и светской литературой, имеет соответствующее образование. Являясь настоящей союзницей своему мужу, она правильно воспитывает детей и стремится вложить в них «навыки деятельной христианской любви и искреннего благочестия» [9, с. 232]. Много делающая, много

читающая и думающая, матушка поддерживает начинания своего мужа в деле народного просвещения. И в этом, по мнению автора, заключается ее истинная народная миссия.

Возвращаясь к вопросам организации ремесленных училищ, необходимо отметить статью «Несколько слов о женских сельскохозяйственных школах» [10]. Автор призывает к открытию подобных учебных заведений для девочек в разорившихся, выставленных на продажу барских усадьбах. Сельскохозяйственные знания обещают стать существенным подспорьем для крестьянки. Супруги миссионеров, обладающие правом преподавать в народных училищах, имеют возможность обучать деревенских девочек азам садоводства, огородничества и прочим «премудростям», тем самым внося ростки просвещения «в паству» своего супруга. С другой стороны, народные учительницы, изможденные от напряженного труда, смогут отправиться в такую школу-колонию на оздоровление. Свежий воздух и смена деятельности обещают стать лучшими процедурами в борьбе с профессиональными недугами и болезнями.

Уже в первое десятилетие XX века официальное церковное слово признавало безусловную ценность женского труда на ниве народного образования. В указанный период времени на страницах духовной прессы этому отводилось должное место: в «Полоцких епархиальных ведомостях» писалось про летнюю школу, открытую помещицей А.А. Безперчовой, бесплатную женскую школу в Полоцке, находившуюся на содержании католической дворянки Ж.А. Фирсовой, школу рукоделия в с. Старое Село, которой руководила жена священника Н.И. Покровская и т.п. [11–13]. Отдельного внимания заслуживает артикул 1912 года, отведенный юбилею Анастасии Антоновны Фалютинской, учительницы Барсучинской школы Городокского уезда. Из статьи следовало, что бывшие ученики Анастасии Антоновны учатся в средних и высших учебных заведениях, состоят на военной и полицейской службе, работают на учительских должностях, занимаются медицинской практикой [14].

Важная миссия на поприще народного образования также отводилась выпускницам женских духовных училищ. В 1912 г. в речи инспектора классов Полоцкого женского училища П.В. Пороменского, прибывшего из Санкт-Петербурга, прозвучали слова: «В ваших руках духовное здоровье и счастье подрастающего молодого поколения нашей родины, которое вы будете воспитывать, следовательно, наше будущее, будущее нашей родной земли» [15, с. 540].

В том же году съезд духовенства Полоцкой епархии слушал доклад об утверждении при православных храмах «союза благочестивых женщин». Поскольку подобное являлось новшеством, изначально было решено «ко введению его в приходских церквях относиться с величайшею осторожностью и не ставить в обязанность священникам учреждение этих союзов». Однако полоцкий архиерей Никодим, напротив, потребовал

поощрять священников, учреждающих подобные союзы, и порицать тех, кто препятствует их учреждению. Фактически в приходах Полоцкой епархии создавались так называемые «кружки сестриц» (например, при церквях в с. Сарей, Освеи и Церковнянском приходе Витебской губернии) [16; 17]. Справедливо заметить, что подобные союзы и кружки духовенством рассматривались, прежде всего, в качестве меры борьбы с пропагандой католицизма и протестантизма. Помимо «стояния на страже православия» в их задачи входило поддержание чистоты храма, активное участие в церковных торжествах, организация благотворительности в приходах, включая сборы пожертвований, привлечение односельчан к оказанию трудовой помощи нуждающимся и т.п., а также обучение детей первоначальным молитвам. Ко всему прочему допускалось участие сестер в «отрезвлении деревни», а также отвлечении молодежи от вредных привычек и «нескромных гуляний». Говоря современным языком, православные женские общества, наравне с другими благотворительными товариществами начала XX века, предполагали организацию нравственно-просветительской и социальной работы с детьми, молодежью, малоимущими и обездоленными.

Таким образом, в начале XX века под влиянием ряда факторов изменялась гендерная роль женщины в семье и социуме. Реалии непростого времени вынуждали государственных деятелей пересмотреть официальную политику в отношении женского обучения и воспитания. Посредством правильного просвещения простолюдинок, через их влияние на мужей и детей виделось духовно-нравственное оздоровление народа. В женских церковных школах и училищах предполагалось не просто воспитание будущих жен священнослужителей, но и профессиональная подготовка народных учительниц. Именно на них возлагалась высокая миссия служения просвещению белорусского народа на землях Полоцкой епархии. Своеобразным новшеством в епархии было создание христианских женских обществ. Их основным назначением являлось, помимо «стояния на страже православия», содействие в организации просветительской, духовно-нравственной и социальной работы в общине. Традиции, заложенные более столетия назад, так или иначе находят воплощение в деятельности женских общественных и волонтерских объединений и сегодня.

#### *Гражданское воспитание в русле охраны материнства и младенчества*

После Октябрьской революции 1917 года на политической карте мира возникла новая республика с социалистическим строем – РСФСР, Западную область (коммуну, район) которой вплоть до марта 1924 г. составляли восточные земли Беларуси [18]. Первые послереволюционные годы – это время коренных преобразований, которым с позиции современности иногда сложно дать однозначную оценку. Построение социалистического общества и одновременно формирование человека нового типа, гражданина молодого пролетарского государства, подразумевало ломку устоявшихся традиций во всех областях социально-культурной жизни. Гражданское

воспитание в указанные годы было тесно связано с идейно-политическим. Понимание гражданственности подразумевало классовую борьбу, коммунистическую мораль, коллективизм, отказ от собственнических побуждений, глубокую идейность, готовность самоотверженно участвовать в строительстве новой Родины, а также интернациональную пролетарскую солидарность. Так, именно в этом духе звучал знаменитый лозунг: пролетарии всех стран, объединяйтесь! Необходимым условием воспитания у подрастающего поколения гражданственности был всеобъемлющий государственно-общественный надзор за жизнью формирующегося гражданина, начиная с организации быта. Под контролем государства оказывалась не просто сфера семейного воспитания как таковая, но и отношений, складывающихся внутри традиционной патриархальной семьи. Освобождение женщины-матери от «семейной кабалы» [19, д. 227, л. 36], согласно красноречивому изречению одной из активисток женского движения, преследовало задачи полного равноправия мужчин и женщин, наделения последних экономическими и политическими правами, а также активного вовлечения в построение государства нового типа. Одним из лидеров женского движения в Советской России, как известно, являлась А. Коллонтай. Так, еще на 1-м Всероссийском женском съезде, организованном в Санкт-Петербурге в 1908 году, ее выступление прозвучало в поддержку закрепления охраны женского труда на законодательном уровне, включая требования улучшить санитарно-гигиенические условия работы на предприятиях, а также «воспрещение таких способов труда, которые вредны или опасны для матери и потомства» [20]. Охрана материнства, по словам А. Коллонтай, предполагала: оплачиваемый из касс государственного страхования 16-недельный отдых по беременности и родам; бесплатную медицинскую и акушерскую помощь; установление на рабочих местах получасовых перерывов, предназначенных для грудного вскармливания младенцев в специально отведенных помещениях; организацию яслей и курсов для обучения матерей уходу за детьми и т.п. Нельзя не отметить, что эти предложения были довольно прогрессивными, рациональными и, по сути, легли в основу советской и современной модели социальной политики в отношении защиты прав матери и ребенка, что развивается и по сей день. Вместе с тем идеи А. Коллонтай подрывали традиционные семейные ценности.

В 1917 году при Народном комиссариате государственного призрения РСФСР были созданы подструктуры охраны матери и грудного ребенка. В 1918 году последний был подведомственен Народному комиссариату социального обеспечения, а в 1921 году реорганизованные отделы охраны материнства и младенчества входили в ведомство учреждений Народного комиссариата здравоохранения РСФСР.

Еще раз заметим, что после Октябрьской революции 1917 и вплоть до марта 1924 года Витебская губерния находилась преимущественно

в составе Западной области РСФСР. В это время создаются губернские и уездные органы охраны материнства и младенчества, или матмлада, как тогда писали в печати и прессе [21, с. 54]. В тесной связи с указанными органами сотрудничали женские секции, организованные при центральных и местных отделах РКП(б). Именно Витебская губерния явилась регионом, в котором в одном из первых при губернском комитете РКП(б) по инициативе небольшой группы коммунистов была создана женская секция. Произошло это в феврале 1918 года [22, д. 157, л. 72об.–75об.]. В то же время на общегосударственном уровне комиссии по пропаганде и агитации среди женщин учредили лишь к концу года, после Первого Всероссийского съезда работниц и крестьянок, состоявшегося в Москве в ноябре 1918 года [23, с. 51]. В 1919 году в РСФСР при ЦК РКП(б) был создан женотдел, который изначально возглавила И. Арманд, а в 1920–1921 годы – упомянутая выше А. Коллонтай. Основные задачи женотделов, наравне с борьбой за равноправие между женщинами и мужчинами, состояли в борьбе с безграмотностью и широкой агитационно-пропагандистской и политико-просветительской работе среди женского населения.

В соответствии с Положениями об отделах охраны материнства и младенчества, в число их задач входило создание для трудящихся женщин условий, облегчающих им труд материнства, дающих возможность принимать участие в хозяйственной жизни страны без ущерба для ребенка, а также обучение матерей рациональному уходу за ребенком для его правильного развития [24, д. 418, л. 9об.]. В помощь женщине организовывались молочные кухни, дома матери и ребенка, ясли, приюты для грудных детей и детей до 3-летнего возраста. Было даже решено выдавать беременным женщинам специальные удостоверения об их правах и привилегиях [24, д. 418, л. 9об.]. К сожалению, в архивах нам не удалось обнаружить сведения, как это могло быть реализовано на практике.

В уездах Витебской губернии в 1921 году дома матери и ребенка функционировали в Полоцке, Городке и Сенно, была организована кампания по созданию летних полевых яслей, а в имении Телятники Витебского уезда открылся санаторий для детей, больных рахитом [24, д. 419, л. 8–9]. В том же году в Витебский губздравотдел поступило предложение от Центрального комитета по работе среди женщин «использовать 4-месячное пребывание в домах матери и ребенка для поднятия политического и культурного уровня женщин» [24, д. 418, л. 77]. Для будущих матерей и родильниц на период нахождения в учреждении матмлада предлагался цикл бесед по следующей тематике: советская власть и трудящаяся женщина, охрана материнства и младенчества, женский труд и охрана его в Советской России, семья в прошлом, настоящем и будущем, а также социальное воспитание в Советской России и др. 10 февраля 1922 года было принято решение об открытии в Витебске Дома матери и ребенка для работниц и служащих, куда направлялись беременные женщины, начиная с 8-го меся-

ца беременности, а также кормящие матери с новорожденными и детьми до 2-месячного возраста. Женотделы Витебской губернии, по поручению вышестоящих органов, «широко популяризовали» идею вступления в Дом матери и ребенка среди работающих женщин [24, д. 574, л. 28–29].

Другими направлениями деятельности губернского и уездного женотделов в Витебской губернии были: работа по организации общественных воспитательных учреждений (детских домов, колоний, яслей), борьба с женской и детской проституцией, организация недели и месяца помощи больным, беспризорным детям и т.п. [19, д. 227, л. 44], [22, д. 157, л. 31; д. 159, л. 3], [24, д. 730]. Например, в 1921 году, объявленном Годом борьбы с голодом на Поволжье, активистки губернского и уездных женотделов были призваны агитировать трудящихся предприятий оказывать помощь детям голодающих районов, а также содействовать в организации домов и садов для детей-«поволжан» [24, д. 236, л. 22–22об.].

Помимо этого, женотделы сотрудничали с отделами народного просвещения, занимаясь вопросами ликвидации «технической» и политической безграмотности среди женщин, а также организации и подготовки специалистов социального воспитания. Так, 16 августа 1920 года на заседании Президиума Витебского губернского женотдела было принято решение об организации курсов по социальному воспитанию, рассчитанных на 40–50 слушательниц. В первом полугодии на курсах планировались занятия по общеобразовательным дисциплинам – русскому языку, литературе, математике, истории, географии, мироведению, рисованию, пению и др. Во втором полугодии курсистки должны были постигнуть азы политического образования, политической экономии, теории и программы партии, а также методики преподавания общеобразовательных дисциплин [22, д. 157, л. 33].

Совместно с органами матмлада активистки содействовали привлечению женского контингента к обучению на профессиональных курсах по уходу за детьми: «вербовали» девушек на московские курсы по подготовке инструкторов по детскому обеспечению (Москва, 1920) [22, д. 156, л. 11], сестер-воспитательниц (Москва, 1920), а также губернские краткосрочные курсы по организации персонала для работы в учреждениях охраны материнства и младенчества (октябрь 1920), полевых яслей (1921), патронажных медицинских сестер (1921 год) и др. [24, д. 418, л. 101]. В целом в первые послереволюционные годы в Витебской губернии значительно возросло количество государственных учреждений, созданных в поддержку беременных женщин и родильниц, а также детей младенческого, раннего и дошкольного возраста. По имеющимся сведениям, в 1921 году в регионе насчитывалось 9 учреждений «закрытого призрения» и 5 яслей («полузакрытого призрения») отдела матмлада [24, д. 419, л. 3]. Велась работа по открытию 11 полевых яслей в уездах. В том же году на Витебщине функционировали 111 детских садов и 44 детских дома [24, д. 413, л. 20].

Вместе с тем дальнейшее развитие учреждений охраны материнства и младенчества осложнялось сокращением бюджетных средств [24, д. 420, л. 25; д. 573, л. 94; д. 744, л. 22, 176]. В 1922 году в условиях новой экономической политики практически все заведения матмлада губернии, за редким исключением, были полностью сняты с государственного обеспечения и переведены на средства местных бюджетов. Это привело к уменьшению количества данных учреждений почти вдвое [24, д. 574, л. 28; д. 744, л. 176]. Относительно недолго просуществовал упомянутый выше Дом матери и ребенка: открытый в феврале 1922 года, в июле того же года он был закрыт [24, д. 573, л. 94]. К сожалению, сокращение сети не решало вопросы продовольственного и материально-бытового обеспечения учреждений охраны материнства и младенчества. Женщины и их дети, находящиеся в стационарах и полустационарах, могли получить только скудную пищу и очень редко что-нибудь из одежды или обуви. В первые послереволюционные годы в заведениях матмлада Витебской губернии в дефиците были не только продукты питания и предметы хозяйственно-бытового, но и санитарно-гигиенического назначения, а также медикаменты [24, д. 419, л. 3]. В последующие годы упор был сделан на содержание в стационарах, полустационарах и интернатах различных ведомств круглых сирот, отказников и «подкидышей», а также детей из голодающих регионов Поволжья. Однако женсоветы продолжили проводить политико-разъяснительную и агитационно-пропагандистскую работу среди женщин как полноценных, равноправных строителей нового государства, организаторов нового быта в сфере семьи, а также, изъясняясь языком современной педагогики, агентов первичной социализации будущих граждан советского государства.

#### *Формирование гражданственности в русле социального воспитания детей-сирот*

Итак, практически с первых дней установления советской власти воспитание подрастающего поколения в духе коммунистической морали, как и формирование человека нового типа, объявлялось приоритетной задачей государства. 9 ноября 1917 г. в Петрограде была создана Государственная комиссия по просвещению, которую возглавили народный комиссар А.В. Луначарский и председатель Совета Народных Комиссаров В. Ульянов (Ленин). В комиссию входило 15 отделов, среди которых был Отдел дошкольного воспитания и помощи детям. Основным вектором деятельности Комиссии виделось «сотрудничество педагогов и сил общественных...» [25]. 16 октября 1918 г. был принят знаменитый декрет «О единой трудовой школе РСФСР», обусловивший дальнейшие направления образовательной практики государства. Ведущим началом школьной работы объявлялось трудовое; труд должен был стать творчески радостным, свободным от приемов насилия над личностью и социально организованным. Школа преобразовывалась в школьную коммуну, тесно связанную с окружающей ребенка общественной жизнью [26]. Таким образом,

в приоритет выдвигалось так называемое «социальное воспитание», основной целью которого, по сути, становилось формирование гражданской ответственности в понимании того времени. Причем только индивид, глубоко вовлеченный в дела трудового (ученического) коллектива, общества и, в конечном итоге, государства, мог стать полноценным советским гражданином. Иными словами, общественная вовлеченность рассматривалась как необходимое условие формирования гражданской ответственности [27, с. 58].

Следует подчеркнуть, что социальное воспитание по большей части противопоставлялось семейному. Последнее нередко объявлялось враждебным для формирования человека нового типа. Справедливо заметить, что в 1920-е годы сфера семейного воспитания переживала кризис, во многом обусловленный объективными причинами социально-экономического и политического характера. Полемика в отношении роли семейного воспитания разгорелась на VIII Всероссийском Съезде Советов 1920 года, где прозвучали констатирующие реальность тезисы: «Семья в России разрушается с огромной быстротой, дети выбрасываются на улицу или в те приемники, куда их просто приводят и говорят: берите детей, нам с ними не справиться» [28, с. 73]. К сожалению, в условиях голода, безработицы и прочих неблагоприятных факторов кризиса послереволюционного времени сами родители добровольно «сдавали» своих детей в детдома [24, д. 236]. Детский дом провозглашался «целесообразной и социально обусловленной альтернативой семье старой формации», жизненно необходимой для построения молодого пролетарского государства. В планах большевиков были повсеместная организация таких домов и полное государственное обеспечение и воспитание советских детей [28, с. 73]. Понятие «детский дом» рассматривалось в довольно обобщенном смысле. Так, под детскими домами подразумевали заведения для детей дошкольного (дома ребенка и дошкольные колонии) и школьного (детские дома, коммуны, приюты, колонии, дома юношества и т.п.) возраста [29, с. 45]. Отдельную группу составляли дома для «дефективных» детей, коллекторы-распределители и распределительные пункты.

14 июня 1921 г. Наркомпрос СССР выработал «Примерный устав домов для подростков 15–17 лет», а 16 декабря – «Примерный устав детского дома для детей школьного возраста 7–15 лет». Подобные заведения предназначались для здоровых в физическом, психическом, интеллектуальном и нравственном отношении детей. Подобное выявлялось на коллекторах-распределителях, через который должны были пройти дети. Заключение о помещении ребенка в тот или иной детский дом выносили врач и члены специальной комиссии, исследовавшей социальный и семейный анамнез подопечного. В рассчитанном до 60 детей заведении проектировались спальные комнаты, столовая, изолятор для больных, классные кабинеты, а также помещения для хозяйственных нужд и квартиры для персонала. Воспитанники делились на группы до 20 человек, за которые

несли ответственность возглавлявшие их педагоги-воспитатели. Предполагалось, что детдомовцы будут посещать ближайшую к ним школу. Воспитательная работа базировалась на принципах связи детского дома со школой и окружающей жизнью. Труд рассматривался как ведущее средство воспитания. Последнее предполагало правильную организацию самообслуживания, а также решение задач по формированию нравственности и идейно-политического мировоззрения. На базе учреждения открывался клуб с библиотекой или читальней. В зависимости от интересов все без исключения воспитанники вовлекались в деятельность кружков – драматических, литературных, художественно-графических, краеведческих, рукоделия и др. [30, д. 204, л. 7об.].

В 1920-е годы была разработана «Инструкция о связи детского дома с подростками, выпускаемыми из детских домов». По сути, ее отдельные положения легли в основу современного постинтернатного сопровождения. В соответствии с документом, лица в возрасте 17 лет покидали детский дом, который, в свою очередь, должен был обеспечить их комплектом белья, одежды и обуви, а также оказать содействие в устройстве на службу, производство или поступлении в учебное заведение. Особенное внимание уделялось подросткам, имеющим сложность в социальной адаптации: «мало подготовленным и приспособленным к жизни или со слабой волей, нуждающимся в руководстве и поддержке» [30, д. 204, л. 7об.]. Патронаж осуществлялся в течение последующих двух лет посредством личной переписки, организаций встреч, а также посещения места жительства и службы выпускников детского дома. В этот период выпускник имел право до двух месяцев в нем проживать, а также участвовать в торжественных и праздничных мероприятиях.

История детских домов Витебщины довольно длительная. Документальные упоминания о сиротских учреждениях региона, находящихся в ведомстве государственных, религиозных или общественных органов, а также на попечении частных лиц, относятся к началу XIX века. После событий Октябрьской революции 1917 года детский дом стал достаточно массовым явлением, поскольку был объявлен не просто «наиболее рациональной» и «единственно правильной» формой государственного устройства детей-сирот, но и «рассадником» коммунистического воспитания. Нами исследована практика социального воспитания на западных рубежах РСФСР в 1920-е годы на примере Петрограда и Витебской губернии [31]. Безусловно, во времена «перемен и ломки устоявшихся традиций» площадкой для педагогических экспериментов выступали крупные города как мощные культурные и педагогические центры государства. Н.М. Федорова [31] приводит сведения об организованных в Петрограде знаменитых ШКИД под руководством В.Н. Сорока-Росинского, а также колонии «Красные Зори», созданной В.И. Иониным.

В Витебской губернии базой для размещения детских домов послужили бывшие усадьбы, частные квартиры и даже монастырские комплексы. Например, есть сведения о детских домах, организованных в кельях монастырей близ Орши, Полоцка, м. Тадулино и др. Как указывалось ранее, во второй половине 1921 года в Витебской губернии находилось 44 детских дома, причем из них 21 размещался в Витебске. Заметим, что в документе [24, д. 413, л. 20] отсутствуют сведения по Оршанскому уезду, который в ноябре 1920 года был передан Витебской губернии из Гомельской. Следовательно, информация могла быть неполной. Исходя из документа, в детских домах региона содержалось 1903 мальчика и 2077 девочек. Кроме этого, для подростков были созданы еврейская и русская школы металлистов и 2 школы кожевников, а несколькими годами позже – Первый дом юношества [30, д. 327, л. 11, 67, 70].

Отдельную группу составляли учреждения, подведомственные отделу правовой защиты несовершеннолетних: школа-интернат для глухонемых, школа-интернат для умственно отсталых, дошкольный детский дом, «распредпункт» и Селютская колония. В 1921 году в них содержалось 122 воспитанника, с которыми работали 80 человек персонала [24, д. 413, л. 15, 20]. Одновременно в ведомстве органов охраны материнства и младенчества находились 9 учреждений «закрытого призрения», предназначенных для детей до 3-х лет [24, д. 419, л. 3].

На белорусских землях одним из первых государственных учреждений, реализующих задачи социального воспитания детей-сирот, стала основанная в Полоцке осенью 1919 г. школа-коммуна. Ее открытие инициировал видный военачальник времен гражданской войны, латышский красный стрелок Иоаким Иоакимович Вацетис. В коммуне преподавали сестры Ефросинья, Евгения и Серафима Скобелевы, имеющие гимназическое образование. На их попечении находилось 15 воспитанников. Однако вследствие польской интервенции коммуны срочно эвакуировали в Невель. В марте 1921 года в эвакуированной коммуне воспитывалось 17 сирот.

По инициативе заведующего отделом народного образования Невельского уезда М.А. Бобкова в 1922 году в Невеле открылся «Красный детский приют имени Мировой революции». Вероятно, он располагался в имении, некогда принадлежавшем помещику Гагрину. Под руководством Е.Б. Тарабановой в Гагринском саду воспитанники приюта постигали азы агрономической деятельности [32, с. 45]. А в следующем году зав. отделом Витебского губоно В.С. Щевелев представил отчет о детских домах Витебской губернии, где в наилучшем свете выглядел именно Гагринский детский дом, находившийся в 1,5–2 верстах от города Невеля [30, д. 204, л. 74об.]. Учреждение занимало 3 десятины земли и включало 2 корпуса, прачечную и баню. В одном из корпусов размещался интернат, в другом – хозяйственные помещения. Заведовала домом некая Бородич «с пансионным образованием и стажем работы 9 лет». Также на службе состояли

«2 опытные воспитательницы», имевшие стаж работы 20 и 8 лет соответственно, и 5 человек обслуживающего персонала. На попечении детского дома находилось 60 детей в возрасте от 2 до 9 лет мужского и женского пола, в том числе 4 «дефективных» ребенка – «2 рахитика и 2 умственно отсталых». С детьми школьного возраста (таковых было 12) проводились занятия по школьной программе. Все дети занимались пением и физкультурой. Коллектив воспитанников детского дома, следуя принципам самоуправления, придерживался строгого распорядка дня: подъем в 9.00, в 10.00 – легкий завтрак, с 10.00 до 14.00 – занятия и игры, с 14.00 до 17.00 – обед, прогулка и отдых, с 17.00 до 20.00 – повторительные занятия, в 20.00 – ужин. В.С. Щевелев отметил, что детский дом содержался в порядке, в спальнях соблюдался режим проветривания, постели опрятные и чистые. На момент обследования дети были в аккуратной одежде, «руки и лица [у них были] чистые, держали себя непринужденно и весело» [30, д. 204, л. 74об.] (рис. 2).



Рисунок 2 – Невельский детский дом до начала Великой Отечественной войны [33]

После событий марта 1921 года (подписание Рижского мирного договора) детские дома вновь были возвращены в Полоцк. Так, спустя два года, в марте 1923-го, в окрестностях Полоцка функционировало 6 детских домов. 4 дома находилось в самом городе, 1 детский дом в деревне Булавки

в 12 верстах от Полоцка, в Спасском монастыре также располагался детдом – имени Третьего Интернационала [30, д. 102, л. 192].

К сожалению, в указанные годы благополучное материальное положение детских домов было скорее исключением, чем правилом. Например, в соседнем Себежском уезде Харлаповский детский дом, также размещенный в барской усадьбе неподалеку от города, представлял собой «образец скверного приюта» [30, д. 204, л. 74об.]. В условиях тесноты, скученности, недостатка спальных мест, отсутствия элементарных санитарно-гигиенических средств и должной медицинской помощи дети массово болели педикулезом, чесоткой и прочими инфекционными заболеваниями. В подвале бывшего барского дома был открыт Низголовский детский дом Лепельского уезда. В помещении, явно не приспособленном, спали, жили и обучались грамоте и ремеслам дети в возрасте от 8 до 18 лет. Общее количество воспитанников достигало 41, из них 12 детей имели серьезные проблемы со здоровьем, включая пороки сердца, легочные заболевания, эпилепсию, умственную отсталость и др. Дети с острыми симптомами размещались в лазарете, который обслуживала сестра милосердия. Однако из-за отсутствия должных медикаментов лечение вряд ли было эффективным [30, д. 102, л. 6–6об.]. Нередко крышу над головой вместе с детьми разделяли посторонние лица. Например, в Колонии для детей красноармейцев, расположенной в бывшей архиерейской даче под Витебском, ночевали батраки [30, д. 94, л. 120], а в Детском доме имени Октябрьской революции проживало 40 коммунаров-комсомольцев и располагался спортивный клуб [30, д. 102, л. 15]. Нарушение санитарно-гигиенических норм, отсутствие медикаментов, хозяйственно-бытовых и постельных принадлежностей наблюдались практически повсеместно [30, д. 102]. За недостатком спальных мест дети были вынуждены спать вдвоем и втроем на одной кровати, из-за чего, как констатировали в своих отчетах служащие, у воспитанников «развиваются болезни и дурные половые привычки» [30, д. 94, л. 119].

Подобные санитарные и материальные условия тормозили проведение с детьми воспитательной работы. Тем не менее губернское руководство предпринимало меры по решению этих проблем. Например, для руководителей детских домов организовывались методические конференции, которые были призваны рассмотреть вопросы управления и самоуправления в детских домах, психологического обследования воспитанников, полового и атеистического воспитания и т.п. [30, д. 199, л. 7].

Анализ архивных материалов позволяет сделать выводы, что в сложившихся условиях порядок и благополучие в делах детского дома во многом определялись личной инициативой руководителя, его добросовестным и даже самоотверженным отношением к делу. Так, в указанные годы в Лепельском уезде функционировала Михайловская трудовая колония для польских детей (первое упоминание датируется декабрем 1922 г.)

[30, д. 331, л. 1; д. 84]. Исходя из материалов дела, назначенный в начале 1923 года заведующий за счет собственных средств привел санитарно-бытовые условия в надлежащее состояние, вылечил детей («выведена нечистота и среди детей вылечена чесотка») и открыл столярно-плотницкие мастерские [30, д. 331, л. 11]. Судя по всему, в колонии на должном уровне были налажены трудовое воспитание и самообслуживание.

По сведениям 1923 года, благодаря усилиям воспитателей и воспитанников Селютинской трудовой колонии-коммуны (изначально заведение предназначалось только для морально-дефективных детей, однако в 1922 году к колонии присоединили IV детскую коммуны) улучшилась хозяйственно-бытовая часть и грамотно выстроилось трудовое воспитание. При колонии имелся обустроенный участок земли с садом и огородом, а также школа, где дети занимались животноводством и земледелием, изучали швейное, столярное и кузнечное дело, постигали азы публицистической деятельности посредством выпуска журнала «Луч», вовлекались в культурно-досуговую работу [30, д. 102, л. 94–95]. Предположительно, после марта 1924 года (первое укрупнение БССР) детский дом был переименован в школу-коммуны имени М.И. Калинина, которой на протяжении 20 лет руководил Александр Фомич Шипуло. Семилетнюю школу, открытую при коммуны, посещали сами воспитанники, а также дети соседних деревень. Среди них – известные в будущем ученые Афанасий Андреевич Ахрем, Григорий Степанович Мастыко, Герой Советского Союза Иван Павлович Соболев, летчик-истребитель, генерал Павел Иванович Друзенков и другие. Долгое время школа-коммуны имени М.И. Калинина входила в пятерку образцово-показательных учреждений образования региона.

Необходимо отметить детский городок, расположенный в двух верстах от Орши на территории бывшего Кутеинского монастырского комплекса. В городке были открыты школа и музей детских работ, где выставлялись рисунки, керамика, рукоделие, поделки из природных материалов, а также коллекция минералов, гербарий, карты и планы местности, собранные и созданные воспитанниками на учебных занятиях и кружках во внеурочное время. Было организовано профессиональное обучение при мастерских, где дети приобретали навыки сапожного, слесарного, переплетного и швейного мастерства. Кроме этого, на территории городка развивалось сельскохозяйственное производство, которое с 1923 года стало образцово-показательным [30, д. 90, л. 91; д. 102, л. 93; д. 117, л. 1]. Иными словами, в детском городке на должном уровне осуществлялось трудовое воспитание и обучение, на принципах которого базировалась советская общеобразовательная школа. Еще раз подчеркнем, что в представлениях того времени именно через труд и вовлеченность воспитанника в коллективную деятельность формировалось такое качество личности, как гражданственность.

В 1920-е годы учреждения социального воспитания принимали детей из голодающего Поволжья, массово прибывающих в Витебскую губернию (рис. 3).



Рисунок 3 – Эвакуированные в Беларусь дети Поволжья [34]

Первые упоминания о домах для детей Поволжья встречаются в документах 1921 года. Так, в этом году в одном только Витебском уезде располагалось 2 таких дома с 903 воспитанниками [35, д. 124, л. 99]. Впоследствии дети-поволжане распределялись по всем домам региона, включая те, о которых мы уже писали.

По прибытии в губернский город дети направлялись в дом-приемник, находившийся в районе Марковщины города Витебска. Дом-приемник, требующий небольшого ремонта, занимал помещение одного из рабочих барачков. Здание имело паровое отопление от местной ТЭЦ. Для детей отводилось 3 помещения, включая изолятор, спальню и столовую. В доме работали 8 человек персонала, в том числе врач и сестра милосердия. Прибывших детей «сортировали»: передавали родителям, если они приезжали вместе, относительно здоровых направляли в детские дома, «дефективных» – на соответствующую комиссию, больных помещали в лазарет. К несчастью, смертность таких детей была очень высокой. Например, из 492 несовершеннолетних, прибывших 11 января 1922 г. в Витебск, в течение месяца умерло 36, причем 19 из них умерло еще в поезде, 17 – в лазарете [30, д. 221, л. 34–34об.].

К концу 1921 года Наркомпросом РСФСР были выработаны правила частного патроната детей-сирот. Для этого требовалось согласие родителей, опекунов или ближайших родственников ребенка, не достигшего 14 лет, либо согласие самого опекаемого, достигшего 14-летнего возраста. На каждого подопечного заводилась специальная книга. Граждане, изъявившие желание взять на свое иждивение одного или нескольких детей, заполняли 2 анкеты, причем одна оставалась в уездном отделе народного образования, другая посылалась в губернский. Лица, занимающиеся кустарничеством или торговлей, получить детей не могли [30, д. 211, л. 48]. Гражданин, пожелавший взять к себе на воспитание несовершеннолетнего, становился его временным опекуном. В случае невыполнения им опекунских обязанностей назначался опекун из числа местных педагогов или других подходящих лиц. Наблюдение за патронатной семьей осуществляли школьные работники данной местности. В поле зрения так называемого «коллективного опекуна» могло находиться до 20 несовершеннолетних, которых он обязывался раз в неделю посетить на дому и сделать отметки в книге подопечного [30, д. 211, л. 51].

К сожалению, обострение финансового и продовольственного кризиса вынуждало индивидуальных опекунов возвращать подопечных в учреждения соцвоса. Например, в январе 1922 года гражданин Высочанской волости Михаил Соловьев взял из приюта 10-летнего мальчика Михаила Дарюшина, но в декабре того же года вернул ребенка, поскольку «материальное положение его значительно пошатнулось, и он не мог далее содержать у себя означенного мальчика» [30, д. 220, л. 50]. Должностные лица были встревожены нелюбезным явлением: крестьяне, приняв ребенка на лето, использовали его в качестве бесплатной рабочей силы, «эксплуатировали», а после окончания полевых работ привозили в город и оставляли прямо на улице. Чтобы пресечь подобное, был возбужден ряд уголовных дел [30, д. 221, л. 50, 74].

Кроме этого, детей Поволжья передавали на общественный патронат, который предполагал их устройство в совхозы, коммуны и артели. К концу 1922 года в одном только Витебском уезде значилось 35 хозяйств, которые приняли более 200 детей из голодающих губерний [30, д. 221, л. 49].

Для детей Поволжья на Витебщине был открыт ряд специализированных домов. В основном в них содержались дети дошкольного возраста 3–7 лет, которых сложнее было передать на патронат частным лицам [30, д. 209, л. 68]. К 1922 году известно о сети таких учреждений, размещенных в Витебском, Велижском, Городокском, Оршанском, Полоцком и Сенненском уездах. Сохранился отчет директора за личной подписью 7-го Интерната детей Поволжья, располагавшегося в Витебском уезде. В интернате царил атмосфера заботы и тепла, о чем говорилось в документе: «...все, начиная от воспитательницы и кончая няней, к детям относятся с любовью, просто, ласково и сердечно» [30, д. 222, л. 13об.]. Воспитание опира-

лось на принципы природосообразности и индивидуального подхода. По сведениям, в интернате воспитывалось 27 детей 5–11 лет, прибывших из голодающих губерний. Большинство из них имели ослабленное здоровье и страдали кожными заболеваниями. В интернате устанавливались щадящий режим сна и отдыха (дети могли спать с 9 часов вечера и до 10 часов утра) и 4-разовое питание. С 10.30 и до 14.00 с детьми школьного возраста проводились занятия, включая изучение азбуки, чтение, письмо, арифметику и др. Дошкольники рисовали, лепили из глины, раскрашивали картинки, вырезали и занимались рукоделием. После обеда организовывались подвижные игры и пение. Ближе к вечеру воспитанникам читались либо пересказывались сказки и рассказы. В интернате было налажено самообслуживание, здоровые дети ежедневно дежурили в столовой и спальне [30, д. 222, л. 13–13об.]

В начале 1920-х годов на Витебщине определенную помощь детским домам и приютам оказывали иностранные организации АРА, ДЖОЙНТ, а также местное Еврейское общество, общество Красного Креста, Комитет содействия тубдиспансеру и т.п. Кроме этого, в Витебскую губернию из Москвы был назначен уполномоченный по улучшению быта детей при ВЦИК, в обязанности которого входило перераспределение средств между детскими учреждениями различных ведомств [19, д. 413, л. 35]. По причине отсутствия финансирования и взносов в 1923 году деятельность иностранных обществ была фактически прекращена [19, д. 227, л. 37]. В апреле 1923 года в общегосударственном масштабе, включая Витебскую губернию, была организована «Неделя помощи больному и беспризорному ребенку», которая прошла довольно успешно: за период проведения акции в помощь обездоленным детям поступило пожертвований на сумму «около 4500 рублей золотом ... по тому времени небывалую» [19, д. 413, л. 35]. Однако к зиме собранные средства были израсходованы. В декабре 1923 года в Москве было учреждено общество «Друзья детей». Одновременно в Витебске состоялось первое заседание инициативной группы по созданию аналогичного общества [19, д. 413, л. 12]. Вопреки целому ряду сложностей, среди которых – обширность и, вместе с тем, непосильность решений поставленных задач, изыскание финансовых средств, несовершенство организационной структуры, конкуренция с другими подобными формированиями (например, Лигой помощи) [19, д. 227, л. 12об.] и т.п., уже к середине 1920-х годов деятельность общества «Друзья детей» имела определенные результаты. В 1924 году в него было «завербовано» 1900 рабочих и служащих – ремесленников, партийных работников, представителей просвещения, искусства и т.п. [19, д. 227, л. 37]. Членом общества мог стать любой гражданин, достигший 18 лет. Правление общества развернуло масштабную работу среди всех слоев населения, благодаря чему на 1 января 1925 года Витебское окружное общество «Друзья детей» имело в своем составе 3480 человек [19, д. 413, л. 37–38]. Целью общества

«Друзья детей», как следовало из устава, являлось «оказание всемерной всесторонней помощи детям». Основными задачами выступали: материальная поддержка существующих детских учреждений, а также содействие в открытии новых; учреждение детских столовых, питательных пунктов, молочных кухонь для грудных детей, мастерских и общежитий для беспризорников; пропаганда идей охраны материнства и младенчества, защиты детства и прав несовершеннолетних среди широких народных масс путем организации лекций, митингов, диспутов и пр. [19, д. 413, л. 36].

К 1925 году организация «Друзья детей» открыла приемник для беспризорников имени Первого мая. В рассчитанном на 30 человек приемнике содержалось 60 детей, в основном круглых сирот, от 8 до 14 лет. Общество также организовало столовую, изначально рассчитанную на 100 человек. Впоследствии столовая обслуживала 125 детей, преимущественно полусирот и сирот. В докладной записке общества было отмечено, что в столовой с детьми ведется воспитательная работа и запланировано создание пионерского отряда. С декабря 1924 года на полное содержание общества была передана швейно-трикотажная мастерская, входившая в ведомство учреждений отдела народного образования. В 1925 году в мастерской швейному делу обучались 35 подростков, большинство из которых утратили одного или обоих родителей [19, д. 413, л. 38]. В 1925 году общество оказало материальную помощь в размере 1714 руб. 80 коп. существующим в Витебске детским домам и Дому юношества, находящимся в ведомстве народного образования, а также распределительному пункту, интернату умственно отсталых детей, подведомственным отделу правовой защиты несовершеннолетних [19, д. 245, л. 2; д. 413, л. 38], [24, д. 413, л. 15]. Кроме этого, в Витебске общество открыло консультацию для младенцев и детей раннего возраста. При консультации имелись ясли, рассчитанные на 30 человек. За отсутствием помещения расширить ясли не представлялось возможным, в качестве компенсации матерям выдавался сухой паек. Содержание консультации и яслей обществу обошлось в 2867 руб. 90 коп. Финансовая помощь была также оказана на открытие яслей в сельской местности [19, д. 228, л. 113об.]. Общество «Друзья детей» проводило определенную работу по предупреждению социального сиротства. В целях профилактики «подкидывания» младенцев организация выделяла средства для одиноких матерей, на что за весь период существования общества было потрачено 936 руб. [19, д. 413, л. 40].

Общество «Друзья детей» оказывало финансовую помощь детским учреждениям ведомства здравоохранения, включая дом младенца, Первую детскую консультацию, туберкулезный детдом, туберкулезный детский санаторий «Черницы», а также содействовало реэвакуации беспризорных детей-поволжан на родину, выделив для этого средства на сумму 1490 руб. 15 коп. Всего в 1925 году общество «Друзья детей» дало приют и содержание 90 детям, обучало ремеслу 35 юношей и девушек, предоставляло

обеда 125 сиротам, полусиротам и беспризорникам, итого 250 детей получали от общества поддержку в той или иной форме. К сожалению, в указанный период времени организация не могла удовлетворить потребности всех обездоленных детей. Согласно отчетам самого общества, около 100 заявлений о приеме детей в детдома и столовую не были удовлетворены за отсутствием средств [19, д. 413, л. 38–40].

Таким образом, в середине 1920-х годов общество «Друзья детей» сыграло положительную роль в борьбе с детской беспризорностью и оказании помощи детям Витебщины. Деятельность общества заключалась в финансировании детских сиротских учреждений, консультаций и яслей, организации питания и реэвакуации на родину беспризорников, а также поддержке одиноких матерей. Благодаря обществу часть детей была спасена от голодной смерти, обрела кров и приют, а также возможность получить элементарное образование и социализироваться.

Всё вышесказанное позволяет по-новому переосмыслить драматические события, развернувшиеся на белорусских землях в первой четверти XX века, в частности, на Витебщине, затронув отдельные аспекты духовно-нравственного и гражданского воспитания в сложившихся условиях. На фоне социальной нестабильности и обострения внешнеполитической ситуации в дореволюционный период перед государством вставали задачи консолидировать и сплотить общество, что представлялось возможным посредством образования, поскольку последнее призвано выполнять охранно-защитную функцию в социуме и государстве. В этой связи основной упор делался на духовно-нравственное просвещение широких народных масс. Как известно, в начале прошлого столетия церковь не была отделена от государства. Прежде всего, учреждения ведомства Святейшего Синода решали задачи духовного и нравственного воспитания. Неслучайно внимание церкви было обращено к женскому образованию, поскольку в силу гендерной асимметрии, существовавшей в начале прошлого века во всех без исключения обществах, именно на женские плечи возлагалась важнейшая миссия по воспитанию детей в семье. То есть мать была призвана заложить основы нравственности в своих детях. За пределами семьи образованная женщина несла «благословенный знаний свет» в широкие народные массы, обучая и воспитывая детей и взрослых в народных и профессиональных училищах, школах грамоты и т.п. Базовыми ценностями духовно-нравственной культуры, наравне с христианскими (вера в Бога, любовь к ближнему, милосердие, сострадание, скромность, степенность, благочестие и т.п.), были также любовь и преданность Отечеству, служение своему народу и государству, то есть гражданственность и патриотизм в понимании того времени. Следовательно, облик гражданина в дореволюционный период закладывался, прежде всего, в семье. Ответственность за его формирование изначально несла мать, а после эти функции, наравне с педагогами-мужчинами, выполняла народная учительница,

приходская матушка или другая истинно верующая «благочестивая прихожанка». Таковыми были взгляды церковных деятелей на роль женщины в духовно-нравственном просвещении народа.

Послереволюционный период известен в истории отечественного образования и педагогической мысли как время коренных преобразований и ломки устоявшихся традиций. Объявленное равенство мужчин и женщин позволяло рассматривать последних не только как полноценных членов общества, наделенных теми же правами, что и мужчины, но в качестве активных строителей нового государства. А для этого женщину необходимо было «вывести» из семьи. Последняя объявлялась «индивидуалистическим пережитком». Воспитать советского гражданина представлялось возможным только через социум. Под громкими лозунгами новаторской педагогики развивались идеи социального воспитания. В его русле предполагалась повсеместная организация детских домов-коммун для всех, без исключения, советских детей, дабы оградить их от индивидуалистического влияния семьи старой формации. Справедливо заметить, что подобные радикальные взгляды просуществовали в советской педагогике и воспитательной практике относительно непродолжительное время. К концу 1920-х годов от идеи детского дома как «единственно правильной» формы устройства детей педагоги и государственные деятели отказались вовсе. Но детский дом оставался как необходимая форма государственного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

На протяжении послереволюционного периода формирование гражданственности осуществлялось в русле классовой борьбы, глубокой идейности, приверженности ценностям коммунистической морали, коллективизма, преданности идеалам пролетарской революции, интернационализма. Такое понимание гражданственности пропагандировалось активистками женского движения, которые осуществляли идейно-просветительскую деятельность среди работниц учреждений и предприятий, учащейся молодежи, беременных женщин. Воспитывать будущего гражданина важно было с рождения под пристальным надзором государственно-общественных органов, а до его рождения – сформировать соответствующие взгляды у будущей матери.

Отдельное внимание предполагалось уделять детям-сиротам и беспризорникам, число которых на территории Витебской губернии было довольно внушительным. По мере возможностей данный контингент размещался в детских домах, где в условиях коллектива воспитанников посредством труда, самообслуживания, дисциплины и самодисциплины, самоуправления и вовлеченности в дела детского учреждения закладывались и развивались гражданские качества личности нового типа. Помощь государственным органам оказывали различные общественные формирования, национальные и иностранные, включая АРА, ДЖОЙНТ, «Друг детей» и др. Невозможно было сформировать гражданина без личного участия

и примера наставника. И мы с уверенностью можем говорить, что во многом благодаря самоотверженному труду педагогов и воспитателей, их глубокой идейности и преданности своему делу удалось спасти, воспитать, дать путевку в жизнь и, в конечном итоге, социализировать огромное количество обездоленных, осиротевших детей. Как справедливо отметила российский ученый-педагог Н.М. Федорова, новаторство и поиск сопровождали весь период развития отечественной школы и педагогики в 20-е годы XX века, чему способствовала государственная образовательная политика указанного периода [36]. Педагогами-практиками и теоретиками, по сути, была создана инновационная система работы с детьми, оставшимися без попечения родителей, которая легла в основу современной социальной защиты несовершеннолетних в случаях сиротства и семейного неблагополучия. Наконец, какие бы ценности ни закладывались в основу гражданского воспитания, его целью неизменно выступает формирование высоконравственной личности гражданина, который любит и готов защищать свою страну, уважает ее историю и традиции, а также трудится во благо Родины.

#### Список использованных источников:

1. Ковалева, Т.Л. Социально-философские проблемы женского образования в Беларуси в начале XX века / Т.Л. Ковалева, М.Г. Волнистая // Научные труды Республиканского института высшей школы. – 2017. – № 16. – С. 251–259.
2. Федорова, Н.М. Женское образование в Российской империи на рубеже XIX–XX вв.: опыт столицы и белорусских земель (на примере Витебской губернии) / Н.М. Федорова, Е.Л. Михайлова, Е.Н. Бусел-Кучинская // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: в 2 ч. Ч. 1. – Минск: РИВШ, 2020. – С. 158–166.
3. Витебский областной краеведческий музей. НВ. 9584. Первый выпуск учениц Лепельского Мариинского 4-классного женского училища. 1909.
4. Архимандрит Кирилл. Слово в день рождения Ее Императорского Величества Государыни Императрицы Марии Федоровны / Ректор семинарии Архимандрит Кирилл // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1901. – № 22. – С. 1151–1155.
5. Торжество открытия второго класса женской церковно-приходской школы в Городке / Уездный наблюдатель церк. школ П. Д. I // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1902. – № 1. – С. 22–24.
6. Думы передового батюшки // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1903. – № 23. – С. 864–872.
7. Серебренников, Н. Открытие педагогических курсов для учительниц церковно-приходских школ в г. Витебске / Н. Серебренников // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1900. – № 13. – С. 654–659.

8. Мечты и действительность. Из жизни епархиальных женских училищ // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1907. – № 1. – С. 16–23.
9. Кузьмин, В. Спутницы / свящ. В. Кузьмин // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1911. – № 14. – С. 224–232.
10. Несколько слов о женских сельскохозяйственных школах // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1907. – № 5. – С. 176–183.
11. Донов, Ал. Летняя школа грамоты / Ал. Донов // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1903. – № 15. – С. 584–586.
12. Летопись ведомостей // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1903. – № 19. – С. 739–741.
13. Шостак, О. Что может сделать в приходе сельская матушка (под впечатлением от посещения церковной школы Старого Села) / свящ. Онуфрий Шостак // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1908. – № 1. – С. 21–23.
14. Высоцкий, К. Школьный юбилей / свящ. К. Высоцкий // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1912. – № 16. – С. 284–287.
15. Пороменский, П.В. Речь инспектора классов Полоцкого жен. уч. дух. вед., сказанная на выпускном акте воспитанниц 17 июня / П.В. Пороменский // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1912. – № 29. – С. 538–540.
16. Журналы Полоцкого Епархиального Съезда духовенства и церк. старост // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1912. – № 42. – С. 518–519.
17. Зайц, К. Союз благочестивых женщин / свящ. К. Зайц // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1912. – № 46. – С. 894–897; № 47. – С. 920–924.
18. Еженедельник народного комиссариата просвещения. – 1923. – № 16. – С. 7.
19. Государственный архив Витебской области (ГАВт). – Ф. 10051-П. Витебский окружной комитет Коммунистической партии (большевиков) Белоруссии (Витебский окружком КП(б)Б), г. Витебск Витебского округа (с 26.07.1930 – БССР). Оп. 1. Д. 227, 228, 245, 413.
20. Коллонтай, А. Женщина-работница в современном обществе / А. Коллонтай // Труды 1-го Всероссийского женского съезда при Русском обществе в С.-Петербурге, 10–16 декабря 1908 года. – СПб.: Типо-литография С.-Петербургской одиночной тюрьмы, 1909. – С. 792–801 ([3], XVIII, 927 с.).
21. Деятельность отделов по работе среди женщин РКП(б-ков) / РСФСР; под ред. отд. ЦК РКП по работе среди женщин. – [М.: 20-я гос. тип.], 1921. – 64 с.
22. ГАВт. – Ф. 10050-П. Витебский губернский комитет Российской Коммунистической партии (большевиков) (Витебский губком РКП(б)), г. Витебск. Оп. 1. Д. 156, 157, 159.
23. Минаева, Е.К. Роль женотдела ЦК РКП(б) по укреплению семьи в советском государстве (исторические уроки 1919–1930 гг.) / Е.К. Минаева, И.Ю. Семенова // Чувашский государственный университет. – 2020. – № 1. – С. 51–54.

24. ГАВг. – 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, 574, 730, 744.

25. Декрет об учреждении государственной комиссии по просвещению [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://istmat.info/node/27968>. – Дата доступа: 21.01.2023.

26. Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов. О Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (Положение) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://istmat.info/node/31601>. – Дата доступа: 21.01.2023.

27. Мешков, А.Е. О трансформации понятия «гражданское воспитание» в отечественной общественной и научной мысли начала XX века: историко-педагогический аспект / А.Е. Мешков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2. – С. 55–60.

28. Каптерев, П.Ф. Последняя образовательная реформа / П.Ф. Каптерев // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 71–77.

29. Ходоровский, И. На фронте просвещения. Статьи и речи / И. Ходоровский. – Москва; Ленинград: Гос. изд-во, 1926. – 176 с.

30. ГАВг. – Ф. 246. Отдел народного образования исполнительного комитета Витебского губернского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (Витебский губоно). Оп. 1. Д. 84, 90, 94, 102, 117, 199, 204, 209, 211, 220, 221, 222, 327, 331.

31. Федорова, Н.М. Практика социального воспитания детей в РСФСР в 1920-е годы: опыт Петрограда и Витебской губернии / Н.М. Федорова, Е.Н. Бусел-Кучинская, Е.Л. Михайлова // Веснік ВДУ. – 2021. – № 2(111). – С. 67–71.

32. Моложавенко, В.С. Наследники бригадного комиссара: из опыта воспитат. работы Невел. дет. дома [им. В. Ставского] Псков. обл. / В.С. Моложавенко. – М.: Педагогика, 1987. – 136 с.

33. Невель. Справочник. Всё о Невеле. – Режим доступа: <https://nevelikc.ru/nevelskij-kraj/istorii-nevelskoj-zhizni/detskij-dom-v-nevele/>. Дата доступа: 01.02.2023.

34. Государственному архиву общественных объединений Гомельской области 80 лет. – Режим доступа: <https://news.21.by/society/2020/03/15/2000514.html>. – Дата доступа: 01.02.2023.

35. ГАВг. – Ф. 221. Отдел народного образования исполнительного комитета Витебского уездного Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов, г. Витебск, Витебской губернии РСФСР. Оп. 1. Д. 32, 124.

36. Федорова, Н.М. Становление советской школы в 1918–1931 годах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.М. Федорова. – СПб., 2001. – 155 с.

## РАЗДЕЛ II

# ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА: ИСТОРИКО-ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

### Глава 1. Пословицы и поговорки – ментальный код белорусской нации

Согласно исследованиям известных белорусских историков (А.С. Майхровича, В.К. Бондарчика, С.Ф. Дубенецкого) [1, с. 652; 2, с. 283, 303], процесс формирования белорусской нации прошел достаточно длительный исторический путь.

Вначале исследователи пишут об общей восточнославянской истории, определившей культурный, лингвистический и социально-экономический фундамент для формирования белорусской народности.

Далее в ленте белорусской истории следует период формирования белорусской народности, продлившийся около трех столетий (с конца XIII – XIV века, связанный с расцветом Великого княжества Литовского, и до XV–XVI веков – объединением Великого княжества Литовского и Королевства Польского). Как заявляет видный отечественный этнолог В.К. Бондарчик, процесс формирования народности был связан с расцветом Великого княжества Литовского в плане «усиления интеграционных процессов, развития феодальных отношений, господства единого старобелорусского языка и культуры, развития хозяйственно-экономических отношений» [2, с. 283].

Процесс перехода от формирования белорусской народности к началу формирования белорусской нации по истечении XV–XVI веков не произошел, поскольку наступил неблагоприятный период для дальнейшего развития белорусской народности, продлившийся также около трех столетий (XVII – первая половина XIX века – окатоличивание и полонизация верхов, значительной части сословий, затем – русификация, связанная с присоединением исторической территории Беларуси к Российской империи). В данный период население белорусских земель старалось сохранить свою культуру, старобелорусский язык, воспитывать детей на обычаях и традициях предков, передавать ремесло и искусство народных промыслов.

Формирование белорусов как нации, согласно исследованиям А.С. Майхровича, осуществлялось на протяжении XIX века – эпохи «национального Возрождения, становления и развития новой белорусской культуры» [1, с. 652]. Формирование нации – это качественно новый этап развития общества в отличие от формирования народности, обозначавшей «языковую, территориальную, экономическую и культурную общность людей преимущественно рабовладельческой и феодальной эпох» [2, с. 283]. Философ С.Ф. Дубенецкий определяет нацию как «устойчивую этносоциальную общность людей, объединенных одной территорией, свя-

занных общей экономической и социально-политической жизнью, имеющих одну культуру, язык и самосознание» [3, с. 29]. Отправной точкой возникновения белорусской нации стали условия развития капиталистических отношений и необходимость в образовании широких народных масс в Беларуси. Так, белорусская нация сформировалась, согласно исследованиям отечественных историков С.Ф. Дубенецкого и А.С. Майхровича, во второй половине XIX – начале XX столетия, на основе этнической и национальной общности, характерной для ее предшествующей феодальной эпохи.

Ментальный код представляется совокупностью нравственных ценностей, религиозных ориентиров и жизненного опыта личности, семьи, поколений одного рода и сравним с определенной программой в сознании личности, которая закладывается с рождения и формируется до наступления возраста зрелости.

По мнению С.Н. Амельченко, ментальный код, «возникающий в навыках духа и пронизывающий все сферы человеческого сознания» [4, с. 60], выступает ценностно-смысловым ядром культуры, показывает специфику и уникальность ее исторического развития. Формирование ментального кода в национальном преломлении проходит ряд стадий:

1) интуитивно-образную (формирование в области коллективного бессознательного, включая первичное восприятие многообразной действительности);

2) эмоционально-мыслительную (формирование сквозь призму религии эмоционально насыщенных образов и их проекция на жизнедеятельность, ценности, качества и черты личности);

3) мировоззренческую (формирование концептуальных основ процесса воспитания подрастающего поколения, социальных ценностей и идеала высоконравственной личности, смысловых ориентиров, передачи национальных традиций и опыта потомкам).

Культуролог Н.Г. Меркулова в отношении конкретной культурной системы употребляет понятие «культурный код», на наш взгляд, сопоставимое с ментальным кодом. Культурный код как феномен включает в себя обязательную систему ценностей, знаково-символическую систему (язык, миф, религия, искусство, культура), а также социальный аспект в виде накопления, хранения и передачи опыта. Следовательно, культурный код помогает определить соответствие между обозначаемым и его значением, таким образом расшифровываются «глубинные смыслы культурных явлений и феноменов» [5].

Исследователи в области культурологии, лингвистики и этнологии по-разному определяют ядро культурного кода:

– язык (В.А. Маслова) [6];

– исходная знаковая структура как «не проявленные составляющие культурной парадигмы определенного народа и его поведения» (Г.В. Зубко) [7];

– закодированная определенным образом информация, позволяющая идентифицировать культуру (Н.В. Букина) [8], либо как совокупность информационных маркеров, которые помогают человеку воспринимать происходящие в культуре процессы развития и адекватно на них реагировать (Н.В. Букина) [9];

– нематериальные проявления культуры (менталитет, самосознание, самоидентификация) (В.В. Митина) [10];

– оптимальное хранение информации о знаках и символах (М.С. Ситова) [11];

– понятийная сетка, с помощью которой носитель языка категоризирует, структурирует и оценивает окружающий его и свой внутренний мир (Н.И. Степанова) [12];

– некое ментальное образование (В.В. Картавцев, Л.А. Мельникова, В.Ю. Михайлин) [13–15].

Относительно понимания категории «менталитет» следует отметить, что он напрямую связан с отражением культуры, практически незаметной на первый взгляд, но реальной, поскольку обеспечивает причинность пространства и фактов культуры. Также, согласно исследованию Н.Г. Меркуловой, он выступает в качестве предрасположенности определенным способом мыслить, воспринимать окружающий мир и совершать действия и поступки [5; 16].

Исследователь в области социологии В.В. Козловский выделяет отдельные стороны менталитета, которые помогают соотнести информацию с определенными знаками (символами), понять ее значение и уловить смысл:

1) актуальные для определенного типа мышления идеи, т.е. своеобразная система значений;

2) принципы личного и группового восприятия в социальных ситуациях как определенная система значений;

3) способы рационального и эмоционального освоения мира и окружающей действительности – типичные устойчивые интеллектуальные и аффективные реакции;

4) культурные коды;

5) поведенческие установки, стереотипы, ожидания как формы принятого и отвергаемого поведения;

6) совокупность мнений социальных групп, рассматриваемых как социальные представления;

7) система предрасположенностей к усвоению определенной культуры [17].

Так, культурный код, представляющий собой набор основных понятий, установок, ценностей и норм (имеется в виду элемент психики человека), входит в структуру ментальности определенной общности людей, позволяет перейти от значения предмета и явления к смыслу, отраженному в языке конкретной культуры.

Относительно раскрытия ментального кода белорусов в трудах отечественных ученых следует отметить фундаментальные исследования профессоров: В.В. Кириенко – по проблематике ментальности в социологии, В.С. Стёпина – по определению роли кодирования в социальном наследовании.

В.В. Кириенко в монографии, посвященной выявлению ментальных особенностей белорусского народа, подчеркивает: «Опыт построения белорусской государственности показал, что процесс разработки и реализации национальной модели общественного устройства в целом и каждого ее фрагмента в отдельности, в особенности на первых этапах, осуществляется под влиянием этнонационального менталитета – своеобразного “зова предков” – сильного, в значительной степени неосознанного, эмоционально насыщенного, идущего от поколения к поколению социокультурного кода. Поведение не только отдельного человека, но и нации в целом наряду с экономическими интересами и политическими пристрастиями в значительной степени определяется сформированными на ментальном уровне культурными нормами, традициями, обычаями, предрассудками и суевериями» [18, с. 2].

Академик В.С. Стёпин отмечает, что программа социального наследования есть «система нравов, традиций, привычек, образцов деятельности, предписаний, знаний, которые хранит культура. Весь этот сложно организованный набор программ существует благодаря особой структуре, которая выступает и функционирует как своего рода геном социальной жизни. Эта структура представлена мировоззренческими универсалиями, пониманием того, что есть человек, общество, личность, природа, пространство и время, что есть свобода, совесть, честь, труд и т.д.» [19, с. 419].

Очевидно, что в данном понимании мира, его осмыслении утверждается эмоционально насыщенная, устоявшаяся, а значит, традиционная, шкала ценностей, которая помогает определить справедливость и несправедливость, истинность или лживость, честь или бесчестие и другие антагонистические моральные категории человеческого бытия и системы социальных отношений. Шкала ценностей устанавливается и шлифуется вместе с эволюцией того или иного общества, находит свое отражение в социальной, семейной жизнедеятельности, в воспитании подрастающего поколения, развитии и саморазвитии личности. Благодаря такому «геному культуры» (по В.С. Стёпину) общества «кодируют опыт предшествующего взаимодействия системы со средой и управляют реакциями системы на новые воздействия» [19, с. 429], а значит происходит закрепление в культуре и в ментальности базовых ценностей для организации общественно нормированной и социально одобряемой человеческой жизнедеятельности.

Среди традиционных ценностей белорусов известны этнографы и фольклористы (и исследователи истории, культуры, обычаев и традиций нашего народа (А.Е. Богданович [20], Е.Ф. Карский [21], Н.Я. Никифоровский [22], И.И. Носович [23], А.К. Сержпутовский [24; 25], ученые

(В.С. Болбас [26], А.А. Гримоць [27], И.И. Калачёва [28], Е.Э. Кривоносова [29], А.П. Орлова [30; 31], Л.В. Ракова [32], С.Г. Туболец [33], В.В. Чечет [34]) выделяют следующие:

- труд во имя созидания, жизнедеятельности общества и семьи, поступательного развития и воспитания личности;
- любовь к Родине, малой родине, земле предков и одновременно к защитникам своей Родины, стоящим на страже мира, способным прийти на защиту;
- уважение к людям через уважение к родителям и прародителям;
- почитание своего рода, предков, собственной истории рода (семейная память);
- честность и правдивость;
- доброта и доброжелательность;
- честь и совесть;
- гостеприимство и радушие.

Все указанные ценности отражены в пословицах и поговорках – своеобразном «живом голосе народа», выражающем коллективную мысль, народную оценку жизни. Их с полным правом можно отнести к ментальному коду белорусов, поскольку в них содержатся: мнение в лаконичном виде, отношение, оценка, часто вместе с критериями, назидание и воспитательное воздействие. Пословицы и поговорки помогают выстроить собственное поведение в соответствии с общественными нормами и правилами, это одновременно и руководство для родителей в воспитании своих детей [35–37].

Традиционно у белорусского народа существует культ труда. Трудовая деятельность рассматривается как средство, метод воспитания, как ценность народа, передаваемая из поколения в поколения. Народ-педагог издревле 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) позволяет заслужить уважение в социальной среде (*“Добра працуеш – павагу маеш”, “Якая справа, такая і слава”, “Не таму слава, хто на язык лёгкі, 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”, “Хто хоча шчасліва жыць, той працу павiнен любiць”*);

4) помогает в осознании и оценке общественных норм и нравственных принципов (*“Дзе ні жыві, а працаваць трэба”, “Ад работы ўцякаць – дабра не ведаць”, “Нiякая праца не прынiжае чалавека”, “Па рабоце*

*і плата”, “Праца не паганіць чалавека, а корміць, поіць і вучыць”, “Хто сам дбае, таму Бог дапамагае”*). Так, народ прославляе в прыказках і пагаворках трудолюбивых людзей, ствараючых дабра сем’е і грамадству: *“Праца чалавека красіць і славіць”, “Хто з работай дружыць, той жыве і не тужыць”, “Хто не лянціца, той справай сваёй ганарыцца”, “Таго на кут, у каго мазалі цвярдзейшыя”*;

5) адначасова высмеівае людзей ленивых і бесхазяйсвенных, якія злішнне сябе берагуць ад работы: *“Без працы жыць – толькі неба капціць”, “Лень жуе чалавека, як іржа жалеза”, “Яму раніцай росна, у поўдзень млосна, а ўвечары камары кусаюць”, “Не гаспадыня, што на ніўцы краскі, а пад вакном крапіва”, “З гультая нічога не будзе”, “Гультая горш калекі”, “Гультайства горш за хваробу”, “Гультая ды няўмецы ўсё часу не хапае”*; падытожывае пры гэтым: *“Усе жывое трудзіцца”, “Працаваць не любіш, чалавекам не будзеш”*; саветуе родзіцям: *“Каб выбіць ляноту – даць работу да сёмага поту”*.

Не менш значымой ценнасцю з’яўляецца для беларусаў любовь к сваёй Родіне, малой родіне, земле продкаў. Народ возвышае патрыотычнасць чалавека, любовь к таму месцу, дзе ён родзіўся, дзе жыве (*“Дарагая тая хатка, дзе радзіла мяне матка”, “Дораг той куток, дзе рэзалі пупок”, “Дзе сасна ні стаіць, а ўсё свайму бору шуміць”, “Родная зямелька, як зморанаму пасцелька”, “У сваім краі, як у раі”, “У родным лесе і куст родны”, “Няма смачнейшай вадзіцы, як з роднай крыніцы”, “Усякай птушцы сваё гняздо міла”*), проціпаставляе жаданню уехаць туды, дзе лепш, дзе людзі жывуць багаче (*“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”, “Родная зямля мякчэй чужой пярыны”, “Лепей у сваіх людзях з голаду памерці, чым на чужыне золата збіраць”, “Радзіма – матка, чужына – мачыха”, “На чужой старане не сагрэе і сонца”, “На чужыне і камар загіне”, “Чужая старонка без ветру сушыць”, “На чужыне жыць – па-сабачаму выць”, “Чужая старана арана, слёзкамі засявана”*), падкрэўваючы, што без любові к Родіне няма шчасливой жыццёвага (*“Хто страціў радзіму, той плача ўсё жыццё”, “Чалавек без радзімы, што салавей без песні”, “Аб тым зязюля кукуе, што свайго гнязда не мае”*).

Многа ў прыказках і пагаворках народ гаворыць аб патрыотызме, яго праяўленнях і крытэрыях ацэнкі (*“Айчыну любіць – патрыётам быць”, “Той патрыёт, хто змагаецца за народ”, “Той Бацькаўшчыну любіць, хто ёй сумленна служыць”, “Для сваёй Айчыны не шкадуецца сілы”, “Не той патрыёт, хто кулаком у грудзі сябе б’е, а той, хто працу і жыццё Радзіме аддае”, “І ў рабоце, як на перадавой, будзь верны Радзіме сваёй”, “Той герой, хто за Радзіму ідзе ў бой”, “Той перамагае, хто ў бядзе са сваёй зямелькай не ўцякае”, “Бацькоў не цурайся, а ад Радзімы не адракайся”*). Связуваючы любовь к Родіне са смеласцю, часта ў прыказках і пагаворках

народ заявляе аб неабходнасці зашчыты Отчэства ад ворагоў (“*За родны край галаву аддай*”, “*Усякая птушка сваё гняздо бароніць*”, “*З роднай зямлі памры – не сыходзь*”, “*Лепей смерць на полі, чым мукі ў няволі*”). Многочысленныя легенды і праданні аб народных багатырках, зашчытавалі сваю зямлю ад ворагоў, расказы аб мужстве рэальных людзей ва ўвасаі вайны, озвучаныя прадставіцелямі старшага пакалення, одухотвораі моладзёж, фарміравалі патрыотычнасць і праданнасць Родіне, уважэнне к зашчытнікам сваёй зямлі.

Значімай ценнасцю у беларусаў выступае уважэнне к людзям, котрае ізначальна воспітваецца чераз уважэнне к родіцелям і прародіцелям (“*Хто бацькоў шануе, той неба гатуе*”, “*Бацькоў любі, старых паважай*”, “*Хто бацьку шануе, той дзецям добрую долю гатуе*”, “*Шануй бацьку з маткаю: другіх не знойдзеш*”, Няма лепшай дружачкі, як родная матка”, “*Усяго за грошы купіш, апроч бацькі-маці*”, “*Дарагая не татава хата, а сам тата*”, “*Хто сваю маці паважае, той і чужую не пакрыўдзіць*”, “*Маміна крыло і ў мароз цёплае*”, “*Ніхто дзіцяці так не спагадае, як матка родная*”, “*Ніхто столькі жалю не мае, як родная матка*”, “*Матчыны рукі заўсёды мяккія*”, “*Шануй старое, як дзіця малое*”, “*Пасадзі на печ дзядулю, цябе ўнукі пасадзяць*”). Воспітанне у дзетей уважыцельнага адношэння к родственнікам-прадставіцелям старшага пакалення і к родіцелям ўкрэпляла преемствэнную сувязь пакаленняў і одобрылось народнай педагогікай (“*Які род, такі і плод*”, “*Як добрае семя, дык і добрае племя*”, “*Па роду і куры чубатыя*”, “*Па гнязду відаць, якая птушка*”, “*Яблык ад яблыні далёка не коціцца*”).

Уважыцельнае адношэнне дзетей і моладзёжы нашодзіло сваё праявленне ў паслушанні, прыслушванні к саветаў родіцеляў і старшага умудраенага апытам пакалення: “*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 згадае*”, “*Бацькоў слухаць – гора не ведаць*”, “*Бацькоўскае слова дарэмна не гаворыцца*”. Народ чераз пасловіцы і пагаворкі донасіў падрастаючэму пакаленню значынасць уважэння к людзям, котрыя трудыцца рядом і васае з імі, што прынасіла такое ж адношэнне і ім самім (“*Шануй людзей, то і цябе пашануюць*”, “*Зробіш людзям дабро – і табе адгодзяць*”, “*Калі робіш дрэннае для людзей, то робіш дрэннае для сябе*”, “*Як ты к людзям, так і людзі к табе*”, “*Любі другога, як сябе самога*”, “*Што ў кацёл крыкнеш, тое ён і адкажа*”, “*Як паклічаш, так і адгукнецца*”, “*Пажыві для людзей, пажывуць і для цябе*”, “*Паважай другіх – будуць і цябе паважаць*”, “*Памажы каму ў худаве, то дасць Бог і табе*”, “*Што табе не міла, другому не чыні*”, “*Паважай старых, бо сам стары будзеш*”). Крайне неадобрыцельна атзываецца народ аб неуважэнні дзетямі сваіх родіцеляў, ў том чысле выражае гэта чувства ў крайняй форме осуджэння – прокляціі: “*Сохні тая рука, што на бацьку*”

*падымаеца*”, “*Хай таму дзіцятку язык адваліцца, калі на людзях бацьку няславіць*”, “*Хто бацьку і маці зневажае, той добра не знае*”).

Значимость общественной этнопедагогической ценности «честность и правдивость» очевидна: данную ценность 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*”, “*Праўда добрымі людзьмі жыве*”, “*Праўда даражэй за грошы*”); демонстрировал неоспоримое верховенство правды над ложью (“*Лепш хай праўда спаліць, чым ліха пахваліць*”, “*Праўда грубая, ды людзям любая*”, “*Хлеб-соль еш, а праўду рэж*”, “*За праўду не гневаюцца*”, “*Няма чаго гневацца, калі праўда*”, “*Лепей горкая праўда, як салодкая мана*”, “*Хлусня як аліва – выйдзе наверх*”).

При этом народ-педагог бескомпромиссно осуждал обман и утаивание правды (“*На абмане далёка не ўедзеш*”, “*Раз салгаў – у другі раз не павераць*”, “*Лгарства (хлусня) як аліва – выйдзе наверх*”, “*Праўда і з дна мора вынесецца*”, “*Праўду не закапаеш*”, “*Праўда наверх выйдзе*”, “*Усё тайнае стане яўным*”, “*Горкай праўды не схаваеш і ніяк не ашукаеш*”, “*Лгару і праўды не павераць*”, “*Раз няпраўда ці ашука, а сумленню на век мука*”, “*Быль як смала, а небыліца як вадзіца*”). Честность и правдивость подпитывались развитием совестливости как одним из ведущих качеств высоконравственной личности: “*Абы сумленне чыстае*”, “*Хоць бедны, ды чэсны*”, “*Ад людзей схаваешся, ад сумлення – не*”, “*Сораму ў кішэню не схаваеш*”, “*Рукі набрудзіш – вадою адмыеш, душу набрудзіш – і мылам не адмыеш*”, “*Хоць кашуля чорная, абы сумленне чыстае*”. Подрастающему поколению в пословицах и поговорках доносили мысль о совестливости: как отсутствии жадности и зависти к имуществу других людей (“*Хто сумленне мае, той чужое не хапае*”), в том числе через отрицательное отношение к людям, проявлявшим жадность, 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*”, “*Будзь свайму слову гаспадар*”).

Доброта, доброжелательность и сострадание являются общественно значимой ценностью для белорусского народа. Аналогичные качества высоконравственной личности находят свое одобрение в пословицах и поговорках: “*Добрая слава даражэйшая за багацце*”, “*Добрага добра і ўспамінаюць*”, “*Добраму чалавечку добра і ў запечку*”, “*Добрае слова лепш за багацце*”, “*Добры чалавек і сабакі дражніць не будзе*”, “*Зычлівага чалавека і ў няшчасці пазнаеш*”, “*Дабро не дакучыць*”, “*Добрае помні, злое забывай*”, “*І ў вераб’я ёсць сэрца*”, “*Добраму ўсюды добра*”, “*Добры чалавек і жывёлу шкадуе*”, “*Благі абразіць, а добры разважыць ды яшчэ*”

*і парадзіць*”, *“Шчыраму сэрцу і чужы боль баліць”*) – 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»: *“Шануй людзей, то і цябе пашануюць”*, *“Каб добра з людзьмі жыць, не трэба каменя за пазухай насіць”*, *“Як ты да людзей, так і людзі да цябе”*, *“Чаго сабе не хочаш, таго і другому не зыч”*, *“Як гукнеш, так і адгукнеца”*, *“Зробіш людзям дабро – і цябе адгодзяць”*, *“Трэба з людзьмі па-людску жыць”*, *“Хто людзям жадае добра, тое ж сам атрымае”*, *“Шчыраму і Бог дапамагае”*).

Народ предосудительно относится к злым и жадным людям (*“Каб мог, зямлю б еў”*, *“У яго леташняга снегу не дапросішся”*, *“І пад белай кашуляй бывае душа брудная”*, *“Да сэрца ліпне, а ў кішэнь паглядае”*), 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: *“Добрыя людзі на камені і пад каменем, а ліхія каб і на добрай раллі не раслі”*, *“Леней на свет не радзіца, як ліхім чалавекам быць”*.

Весьма важной составляющей ментального кода белорусов является честь и совесть (*“Чэсць даражэй за грошы”*). Отношение к данной ценности должно быть бережным, поскольку если теряешь честь, то теряешь свое лицо и счастье: *“Беражы адзенне знову, а чэсць змладу”*, *“Чэсць дзявочае шчасце беражэ”*. Отдельно народ определяет понятие совести, считая ее основополагающим качеством человека, социально значимой ценностью. В белорусских пословицах и поговорках встречается достаточное количество предостережений и правил по сохранению совестливости через скромность (*“Наперад не хваліся”*, *“Хто сябе хваліць, няхай таго пярун спаліць”*, *“Пахвальба – малайцу пагуба”*, *“І жаба сябе хваліць”*) и, прежде всего, по отношению к социальному одобрению: *“Сам сябе не хвалі, няхай людзі пахваляць”*, *“Чужая пахвальба як гром грывіць, а самахвальства смярдзіць”*, *“Пусты збан звініць, а поўны маўчыць”*.

Гостеприимство – еще одна общественная ценность, своеобразная визитная карточка белорусов. Она проявляется 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 засчитывается Богом при определении души человека в рай

после его смерти (*“Госць у дом, Бог у дом”*). Также народ призывает в правилах 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”*).

Таким образом, охарактеризованные выше ценности белорусов и их влияние на семейное и социальное воспитание легли в основу создания ключевых воспитательных идей народа и его ментального кода:

- воспитание последующих 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 собственное и других;
- семья, мать и дитя, любовь, моральная чистота, старость возведены обществом в своеобразный культ.

#### Список использованных источников:

1. Майхровіч, А.С. Ля вытокаў нацыянальнага адраджэння / А.С. Майхровіч // Мысліцелі і асветнікі Беларусі. X–XIX стст.: энцыкл. даведнік / гал. рэд. Б.І. Сачанка. – Мінск: БелЭн, 1995. – 671 с. – С. 647–654.
2. Энцыклапедыя гісторыі Беларусі: у 6 т. Т. 5: М – Пуд / Г.П. Пашкоў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: БелЭн, 1999. – 594 с.
3. Дубянецкі, Э.С. Беларускі нацыянальны характар: спроба даследавання / Э.С. Дубянецкі // АіВ. – 1995. – № 5. – С. 29.
4. Амельченко, С.Н. Структура ментального кода российской культуры как основа целостности ее бытия / С.Н. Амельченко // Вестник Челябинского государственного университета. Сер.: Философия. Социология. Культурология. – 2013. – № 13(304). – Вып. 29. – С. 59–67.
5. Меркулова, Н.Г. Менталитет – культурный код – язык культуры: к вопросу о корреляции понятий / Н.Г. Меркулова // Регионоведение. – 2015. – № 2. – <https://regionsar.ru/ru/node/1390>.
6. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
7. Зубко, Г.В. Проблемы реконструкции культурного кода футболе: Западная Африка: дис. ... д-ра культурологии / Г.В. Зубко. – М., 2004. – 412 с.
8. Букина, Н.В. Культурные коды как элемент пространства культуры / Н.В. Букина // Вестник Читинского государственного университета. – 2008. – № 14. – С. 69–73.

9. Букина, Н.В. К вопросу методологии исследования культурных кодов / Н.В. Букина // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 2. – С. 236.
10. Митина, В.В. Структура культурного кода женского традиционного костюма мордвы / В.В. Митина // Регионология. – 2010. – № 3. – С. 290.
11. Ситова, М.С. Комическое как код культуры (на материале мультикультурного общества современной Германии): автореф. дис. ... канд. культурологии / М.С. Ситова. – Ярославль, 2013. – 22 с.
12. Степанова, Н.И. Интертекстуальная природа визуального текста рекламы: дис. ... канд. культурологии / Н.И. Степанова. – Кемерово, 2013. – 171 с.
13. Картавец, В.В. Философема как элемент культурного кода / В.В. Картавец // Вестник Московского областного университета. Сер.: Философские науки. – 2011. – № 3. – С. 81–86.
14. Мельникова, Л.А. Татуировка как форма репрезентации социокультурных кодов визуальности (на материалах исследования молодежных субкультур города Владивостока): автореф. дис. ... канд. культурологии / Л.А. Мельникова. – Комсомольск-на-Амуре, 2013. – 20 с.
15. Михайлин, В.Ю. Мужские пространственно-ориентированные культурные коды в индоевропейской традиции: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / В.Ю. Михайлин. – Саратов, 2006. – 30 с.
16. Меркулова, Н.Г. Живопись России XVIII–XIX веков как источник исследования ментальных структур: дис. ... канд. культурологии / Н.Г. Меркулова. – Саранск, 2008. – С. 46.
17. Козловский, В.В. Понятие ментальности в социологической перспективе / В.В. Козловский // Социология и социальная антропология: межвуз. сб. тр. к 60-летию со дня рождения проф. А.О. Бороноева. – СПб.: Изд-во «АЛЕТЕЙЯ», 1997. – С. 37.
18. Кириенко, В.В. Белорусская ментальность: истоки, современность, перспективы: монография / В.В. Кириенко. – Гомель, 2009.
19. Стёпин, В.С. Важно, чтобы работа не прекращалась / В.С. Стёпин // Синтез философии, науки, культуры. К 80-летию академика В.С. Стёпина / редкол.: А.Н. Данилов [и др.]. – Минск, 2014.
20. Богданович, А.Е. Пережитки древняго міросозерцанія у беларусовъ: этнографическій очеркъ / А.Е. Богданович. – Репринт. изд. – Минск: Беларусь, 1995. – 186 с.
21. Карскі, Я.Х. Беларусы / Я.Х. Карскі. – Мінск: “Беларускі кнігазбор”, 2001. – 640 с.
22. Никифоровский, Н.Я. Очерки Витебской Белоруссии / Н.Я. Никифоровский // Этнографическое обозрение. – 1897. – № 3.
23. Носович, И.И. Сборник белорусских пословиц: сб. отд. рус. яз. и словес. ИМП АН / И.И. Носович. – СПб., 1874.

24. Сержпутоўскі, А.К. Казкі і апавяданні беларусаў Слуцкага павета / А.К. Сержпутоўскі. – Мінск: Універсітэцкае, 2000. – 270 с.
25. Сержпутоўскі, А.К. Прымхі і забабоны беларусаў-палешукоў / А.К. Сержпутоўскі; прадм. У.К. Касько. – Мінск: Універсітэцкае, 1998. – 301 с.
26. Болбас, В.С. Этычная педагогіка беларусаў / В.С. Болбас. – Мінск: Бел. навука, 2004. – 175 с.
27. Грымаць, А.А. Фарміраванне маральных ідэалаў школьнікаў / А.А. Грымаць // Народная асвета. – 1994. – № 5. – С. 26–30.
28. Калачова, І.І. Народная педагогічная спадчына як сродак гуманістычнага фарміравання асобы / І.І. Калачова // Гуманістическое формирование личности в современных условиях: сб. ст. – Минск: НИО, 1998. – С. 54–64.
29. Крываносава, А.Э. Асноўныя сродкі і метады маральнага выхавання ў народнай педагогіцы беларусаў / А.Э. Крываносава // Веснік ВДУ. – 1998. – № 3(9). – С. 21–26.
30. Арлова, Г.П. Беларуская народная педагогіка / Г.П. Арлова. – Мінск, 1993. – 94 с.
31. Арлова, Г.П. Прымаўкі і прыказкі – адна з крыніц маральнага выхавання / Г.П. Арлова // Народная асвета. – 1988. – № 2. – С. 12–15.
32. Ракава, Л.В. Традыцыі сямейнага выхавання ў беларускай вёсцы / Л.В. Ракава. – Мінск: Ураджай, 2000. – 111 с.
33. Арлова, Г.П. Традыцыі эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы: манаграфія / Г.П. Арлова, С.Р. Туболец. – Віцебск: УА «ВДУ імя П.М. Машэрава», 2008. – 162 с.
34. Чечет, В.В. Педагогіка сямейнага выхавання / В.В. Чечет. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2003. – 292 с.
35. Беларускія прыказкі, прымаўкі і загадкі / склаў Я. Рапановіч. – Мінск, 1958. – 380 с.
36. Беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы / склаў Ф. Янкоўскі. – 3-е выд. – Мінск: Навука і тэхніка, 1992. – 491 с.
37. Беларусы. Т. 7: Вусная паэтычная творчасць / [Г.А. Барташэвіч, Т.В. Валодзіна і інш.]; НАН БССР, Інстытут мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору імя К. Крапівы. – Мінск: Беларуская навука, 2004. – 586 с.

## Глава 2. Национальное самосознание студентов: сущностно-содержательная характеристика феномена

Вопросы эволюции национального самосознания студентов в сегодняшних условиях развития общества чрезвычайно актуальны, поскольку процессы глобализации и информатизации приводят к потере молодежью чувства принадлежности к определенной нации, необходимости сохранения и ретрансляции национальных традиций, ценностей. Социокультурные, политические события конца XX столетия, связанные с распадом СССР, образованием независимых государств на постсоветском пространстве, переосмыслением системы ценностей, возрождением религиозных ценностей, а также возникновение поликультурного общества, повышение мобильности современного человека – все перечисленное свидетельствует о проблеме формирования национального самосознания граждан. Республика Беларусь – государство, на территории которого мирно живут, трудятся, растят детей, совершают научные открытия представители различных национальностей. Однако социально-культурные и политические процессы, происходящие в мировом сообществе и в соседних с Беларусью государствах, националистические идеи, попытки пересмотра значимых исторических событий в русле неонацистских тенденций приводят к появлению искаженных национальных, этнических авто- и гетеростереотипов, что, в свою очередь, способно привести к негативным этническим установкам. Процессы глобализации, происходящие в мире, влекут за собой проблему сохранения национальной самобытности, национальных ценностей, национальной культуры, национального достояния. Вышесказанное вновь обращает внимание педагогов, психологов, философов, социологов, государственных и общественных деятелей к вопросам формирования национального самосознания граждан, сохранения и поддержания имиджа Республики Беларусь как мирного государства. Так, отечественный исследователь В.Н. Баранок среди причин исчезновения народов выделяет «...адсутнасць у іх прадстаўнікоў нацыянальнай самасвядомасці, разумення важнасці і патрэбнасці яднання нацыі, патрыятычнага выхавання падростаючых пакаленняў» [1, с. 4]. Национальное самосознание способствует консолидации белорусского народа, что, в свою очередь, выступает главным условием развития белорусского государства. Проблема формирования национального самосознания молодежи обладает не только личностной, но и общественной, и государственной значимостью. Так, формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания подрастающего поколения на основе государственной идеологии рассматривается как приоритетная задача согласно Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Республики Беларусь. Вопросы изучения исторического наследия, традиции и культуры белорусского народа включены в содержание работы по идеологическому

и гражданскому воспитанию. Одной из целей мероприятий, проводимых в рамках Программы сотрудничества между Министерством образования Республики Беларусь и Белорусской Православной Церковью на 2020–2025 годы, является воспитание «нравственно зрелой, духовно развитой личности, способной осознавать свою ответственность за судьбу Отечества, всего человечества, окружающего мира, быть хранительницей культурного наследия своего народа». Тематика и содержание воспитательной работы, проводимой в Республике Беларусь и направленной на сохранение духовного и исторического наследия белорусского народа, отражается и в объявлении 2023 года Годом мира и созидания, 2022-го – Годом исторической памяти, 2021-го – Годом народного единства, 2018-го (как и 2019, 2020) года – Годом малой родины. Организация сотрудничества происходит с опорой на православные и культурно-исторические традиции белорусского народа. Особое внимание вызывают вопросы формирования национального самосознания студентов как наиболее активной, критически мыслящей, самоопределяющейся с выбором дальнейшего профессионального пути, собственного места в обществе социальной группы.

Молодежь сегодня стремительно теряет межпоколенческую связь со своими бабушками и дедушками, обесценивая их жизненный опыт и житейскую мудрость, которую последние не успели передать родителям, взросление которых припало на период 90-х годов XX века.

Исследование проблем формирования национального самосознания молодежи и современных подходов к решению данной проблемы позволило нам выявить противоречие между требованиями, предъявляемыми нынешней ситуацией к уровню национального самосознания молодежи, и необходимостью поиска для этого новых возможностей, недостаточной разработанностью иных подходов к решению этой проблемы в педагогической теории и практике, а также наличием отдельного несистематизированного практического опыта по формированию национального самосознания молодежи.

Изучение национального самосознания должно начинаться с определения самого понятия «самосознание». Исходя из дефиниции, приведенной в современном толковом словаре русского языка, самосознание преимущественно сводится к пониманию человеком самого себя, своей роли в жизни и обществе. При этом человек безусловно выступает не как пассивная единица объективной реальности, а в качестве деятельного, активного субъекта, во многом изменяющего окружающую действительность, стремящегося привнести свое видение общественного бытия, свой набор аксеологических установок, взглядов на мир и свое место в нем. Исследование понятия самосознания берет начало еще в античные времена с работ Сократа и Платона, направленных на постижение природы и сущности человека, внутреннего мира личности. Древнегреческие философы, по сути, впервые в истории европейского мышления осознали, что достижение

гармонии и совершенство человека основаны на преобразении его души. В средние века постижение человеком самого себя преимущественно сводилось к постижению Бога (например, св. Фома Аквинский). В традициях философии Нового времени (в основном рационализма и эмпиризма) самосознание трактуется как личный опыт, личное видение самого себя через психологическую составляющую и внутреннее интровертное погружение и самонаблюдение (Р. Декарт, Дж. Локк, Д. Юм и др.). Но личная оценка самого себя не всем философам казалась правильной и объективной. В частности, И. Кант поставил под сомнение познающую человеческую способность в процессе самопознания. Философ исходил из сложности согласования познавательной, нравственной и эстетической сущностей духовной жизни человека. В ряде случаев самосознание начинает подменяться самосозерцанием и самопереживанием (Э. Гуссерль). Конец XIX века ознаменовался блестящими открытиями в сфере психоанализа (З. Фрейд, Й. Брейер), в результате чего понятие «самосознание» наталкивается на обломки индивидуальных бессознательных представлений. В современной философской трактовке проблема самосознания теряет свою относительную автономность, т.е. снижается значимость личного, «авторского» понимания самого себя, а всё большую роль играют «путь к себе», основанный на социально значимых образцах внешнего мира, осознание себя во всей полноте и в разнообразии общественных и социальных ролей. Другими словами, человек осознает себя в большей степени в качестве неординарной личности, чем обыденного индивида в ряду однородных элементов. Личное самосознание во многом начинает диктоваться внешним сознанием, да и сами понятия «самосознание» и «сознание» стирают грани между собой.

Национальное самосознание выступает достаточно сложным и противоречивым конструктом, поскольку в научном мире не сформирована единая позиция ученых относительно сущности указанного понятия, а также определенного соподчинения, рядоположности с понятием «этническое самосознание». Нам представляется логичным установить сущностно-содержательные отличия понятий, в том числе на междисциплинарном уровне, поскольку в мировой науке уже были предприняты неоднократные попытки их изучения в философском, социологическом, историческом, педагогическом, этнологическом, психологическом преломлении.

Исследователи (Я.В. Голубова, О.В. Ладыгина и др.) в своих работах отмечают рост национального самосознания народов. Д.С. Александров объясняет возросший интерес к проблеме национального самосознания происходящей в мире глобализацией, т.е. взаимопроникновением культур, тесной взаимосвязью государств в экономической, политической, социально-культурной, духовной сферах, гомогенизацией образа жизни, способов производства и ценностей. Глобализация, включающая в себя освоение духовного достояния других народов, не обозначает обесценивание

уникальности каждой культуры, но предполагает дальнейшее развитие с опорой на национальную культуру и с учетом достижений поликультурного общества: «В условиях глобализации формирование личности будет происходить в рамках культуры этноса, нации, цивилизации» [2, с. 23]. Глобализация, появление наднациональной – глобальной формы сознания привели к возникновению особой формы выражения национального самосознания (которую автор называет «транзитный национализм»), предполагающей защиту, отстаивание и воспроизводство собственной культуры за рубежом в условиях интериоризации наднациональных ценностей [3, с. 8].

Национальное самосознание в философском аспекте рассматривается как сложное многоуровневое образование, как частный случай категории сознания. О.С. Новикова обращает внимание на возможность существования национального самосознания только в случае осмысления человеком себя, своих поступков и действий. Национальное самосознание трактуется автором как «духовное образование, представляющее собой совокупность идей, интересов и ценностей, чувств и настроений, отражающих историческое место нации, и особенности ее языка, культуры, религии, морали» [4, с. 12]. О.С. Новикова отмечает динамичность национального самосознания, его содержания и структурных элементов, обусловленную изменением социально-экономических и политических условий. Р.Н. Напсо пишет о противоречивости национального самосознания: «Национальное самосознание – сложное системное образование, имеющее собственную логику развития, выраженную в противоречивом взаимодействии и взаимовлиянии его компонентов различной степени выраженности, и находящееся в непосредственной зависимости от характера и состояния социальных процессов» [5, с. 8]. Противоречивость национального самосознания исследователь усматривает в соотношении традиционного и инновационного, сознательного и бессознательного. Р.Н. Напсо делает акцент на противоречивости социального аспекта национального самосознания, который может «гармонизировать или же дисгармонизировать всю систему этнических и социальных связей и отношений» [5, с. 3].

На противоречивости национального самосознания останавливается и О.С. Новикова, которая утверждает, что национальное самосознание одновременно выступает и «в качестве источника, и в качестве тормоза развития межэтнических отношений». О.С. Новикова обращает внимание на возможность использования национального самосознания как «организующей идеологической формы национальных движений» [4, с. 4]. Д.С. Александров видит противоречивость национального самосознания в единстве статики и динамики его структуры, в его самотворчестве, и охраняющем национальную самобытность, и созидающем и осовременивающем [2, с. 17].

Противоречивость национального самосознания можно проследить и в единстве выделяемых исследователями его функций и ролей. Так, Д.С. Александров отмечает, что спокойное развитие национального само-

сознания обеспечивается равновесным состоянием между его охранительной и осовременивающей функциями [2, с. 18], объединительной (осознание принадлежности индивида к этносу, нации) и разделительной (осознание отличий одного этноса от другого) ролями [2, с. 19]. О.В. Ладыгина заявляет о влиянии интегрирующей и дезинтегрирующей функций национального самосознания на специфику внутринациональных связей, на характер межнационального взаимодействия [6, с. 3]. Социальный аспект национального самосознания рассматривает в своем исследовании и Я.В. Голубова, которая утверждает, что национальное самосознание человека формируется в процессе наблюдения за поведением значимых лиц своей национальной группы [7].

Вышесказанное подтверждает актуальность изучения проблемы формирования национального самосознания молодежи в учреждениях образования, т.е. в тех социальных институтах, которые являются проводниками национально-государственной идеологии, призваны содействовать духовному развитию подрастающего поколения, его культурному становлению, основой которого выступают национальные ценности, традиции, идеи. О.С. Новикова характеризует национально-государственную идеологию как основную форму существования национального самосознания. Рассмотрим проблему формирования национального самосознания в педагогических и психологических исследованиях.

Л.И. Лесун, раскрывая сущность понятия «национальное самосознание» и анализируя пути его формирования у старшеклассников, указывает на необходимость осмысления ряда общечеловеческих и национальных ценностей («Радзіма», «родная природа», «павага да культур іншых народаў», «спачуванне спакутаванаму чалавеку»), утверждающихся в белорусской литературе, представленных в краеведческом материале. В основу такого подхода положено осмысление автором процессов глобализации, актуализирующих важность формирования культуры межнациональных отношений, что невозможно без приобщения к ценностям общечеловеческой культуры: «Идея формирования национального самосознания предусматривает приобщение учащихся к достояниям общечеловеческой культуры. Это обусловлено тем, что в современных условиях жизнь людей, их будущее во многом зависят от общей ситуации в мире. Объединенное человечество стало реальным явлением, и при этом все этносы и культуры рассматриваются как самоценные части социально-культурного целого» [8, л. 28]. Л.И. Лесун подчеркивает роль этнопедагогики при изучении культуры своего народа: «Незнание культуры своего народа ведет к разрушению межпоколенной связи – связи времен, нанося непоправимый вред развитию человека и народа в целом. В народной педагогике отражаются мировоззрение народа, его идеи, мечты, надежды, взгляды на воспитание» [8, л. 28].

Э.С. Дубенецкий резюмирует: «Национальное самосознание находится в основе чувства общегосударственного патриотизма, национальной гордости, любви к своему народу, культуре, языку, к своей Родине... Национальное самосознание является важным средством самосохранения белорусской нации и раскрытия ее творческих возможностей в деле выстраивания свободного, демократического и независимого общества» [9, с. 230].

Так, влияние системы обучения, педагогических условий на формирование национального самосознания студентов в условиях многонациональной среды были проанализированы в работе В.Е. Кассихиной. Н.А. Петровой рассмотрена проблема формирования национального самосознания студентов – будущих специалистов в области международных отношений в аспекте их личностной самореализации. М.М. Насриддиновой изучены особенности формирования национального самосознания студентов в учебно-воспитательном процессе вуза в Республике Таджикистан. Модель подготовки студентов – будущих учителей начальных классов к формированию национального самосознания младших школьников разработана Н.Д. Бураевой (Республика Северная Осетия-Алания).

Ряд исследований посвящен средствам формирования национального самосознания студентов. Возможности изучения иностранного языка как средства воспитания национального самосознания студентов охарактеризованы Е.Н. Гвоздевой, Н.А. Петровой, народного искусства – С.М. Завьяловой, декоративно-прикладного искусства – В.Н. Минсабириной (Татарстан). Н.А. Левитская в своем исследовании делает акцент на формировании национального самосознания в ходе освоения гуманитарных дисциплин, в частности при изучении литературы. Ш.А. Сафаровым раскрыт дидактический потенциал культурологического аспекта спортивных игр в формировании национального самосознания студентов (Таджикистан). Роль системы библиотечной работы по формированию национального самосознания студентов проанализирована А.И. Петровой.

Исследования по проблеме формирования национального самосознания показывают, что в ряде работ понятия «национальное самосознание» и «этническое самосознание» используются как синонимы либо встречается в научных публикациях понятие национально-этническое самосознание. Так, Д.В. Ефимова, Ю.А. Макаров отмечают, что в узком смысле понятия «этническое самосознание» и «национальное самосознание» не являются тождественными, ссылаясь при этом на подход В.С. Полянского, который считает, что национальное самосознание – более широкое социокультурное понятие, включающее не только знания этноса о себе, но и знания, воспринятые от других родственных народов, в то время как этническое самосознание наиболее ярко проявляется в единичном, индивидуальном, личностном [10]. Исследователи уверены, что понятия «национальное самосознание» и «этническое самосознание» можно использовать как идентичные, что они и делают в своей работе.

Тем не менее некоторые ученые обращают внимание на необходимость различать понятия «этнос» и «нация», и соответственно понятия «национальное самосознание» и «этническое самосознание». Е.А. Ерохина отмечает, что «за этносом закрепилось значение общеродового по отношению к понятиям “племя”, “народность”, “нация”» [11, с. 9]. Включение в данный семантический ряд понятия «нация» представляется нам достаточно спорным, поскольку тогда понятие «нация» следует воспринимать как видовое понятие по отношению к понятию «этнос». Но применительно, например, к национальному самосознанию белорусов, которое оформилось по сравнению с другими европейскими народами относительно поздно (приблизительно в середине XIX – начале XX века), это противоречит исторической правде. Белорусский этнос, пускай и под другими названиями, существовал задолго до очерченного временного периода, когда в связи с усилением национально-освободительного движения, активизацией национально-культурной жизни начала образовываться белорусская нация. Белорусский же этнос как совокупность людей, живущих на определенной территории и обладающих единством биологических, социальных, культурных, психологических черт, выделился из общевосточнославянской единой группы еще в конце XIII – начале XIV века. Это подтверждается и многими языковыми фактами, в первую очередь на фонетическом уровне, свидетельствующими о процессе формирования в означенный период самостоятельного старобелорусского языка как одной из культурных составляющих самостоятельного этноса. В.В. Старостенко, опираясь на работы В.С. Лисовия, В.И. Бовш, выражает мнение, что этнос предшествует нации и «этнос формируется в нацию при определенных условиях, в результате достижения более или менее зрелого уровня культурной (экономической, политической, административно-хозяйственной, религиозной, идеологической, духовной и т.п.) консолидации» [12, с. 11]. Подобная точка зрения представляется нам наиболее объективной и целесообразной, поскольку подчеркивает иерархичность и последовательность перехода этноса в нацию как более высокую форму этнической (а ряде случаев – полиэтнической) организации. Вместе с тем мы осознаем, что в современных условиях, видимо, не совсем правомерно вести речь про существование моноэтнической концепции белорусской нации, поскольку она включает представителей многих этносов: белорусского, украинского, польского, литовского, еврейского, русского и т.д. В этом случае следует вести речь о понятии гражданской (или политической) нации, научное обоснование которой начало формироваться еще в эпоху Французской революции конца XVIII века. Политическая нация в отличие от этнонации, которая понимается преимущественно как этносоциальная общность людей с общей культурой, психологией и самосознанием, в большей степени ориентирована на общегражданское самосознание, чувство общей исторической судьбы, иногда даже при отсутствии общности языка или религии. Одно-

временно история дает много примеров, когда государственные границы формировали не только территориальное, но и культурное, общегражданское, национальное единство, при котором нация становилась своеобразным коллективным консолидированным индивидом, обладающим общей волей и способным на целенаправленное коллективное действие. В процессе образования нации на основе осознания людьми своего общего происхождения, неразрывной связи с родной землей, ощущения самобытности своей культуры, языка, национального характера, менталитета, чувства общенациональной солидарности происходит окончательное формирование национального самосознания. О.С. Новикова констатирует различные подходы в социально-философской литературе к рассмотрению соотношения понятий «этническое» и «национальное»: противопоставление, отождествление и этническое как часть национального [4, с. 14]. Как отмечает С.Т. Давлиёрова, многие современные ученые на постсоветском пространстве при раскрытии понятия «национальное самосознание» делают акцент на триединстве исторического и социально-духовного состояния нации в оценке своего прошлого, настоящего и предполагаемого будущего в сравнении с другими нациями [13, с. 12], О.С. Парфёнова и О.В. Ладыгина – на способности к осознанию себя в качестве единого целого при сохранении отличительных особенностей среди общностей подобного типа [14, с. 11], [6, с. 15], а иногда и противопоставлению «другим» запредельным общностям в основных социально и культурно значимых областях: культуре, экономике, политике и т.д. [2, с. 7]. В частности, О.С. Парфёнова во многом национальное самосознание рассматривает как результат деятельности политических и интеллектуальных элит, направленной на мобилизацию общества в решении общенациональных задач посредством активации исторической культуры и памяти народа [14, с. 11]. В структуре национального самосознания автор выделяет, во-первых, уровень национальной психологии с комплексом эмоциональных переживаний и мнений общества по отношению к национальным ценностям, истории, перспективам развития, во-вторых, уровень идеологии, под которым понимается отношение социума к своему современному состоянию в социально-политической, экономической, культурной сферах, а также к положению своей нации в окружающем мировом сообществе. О.С. Парфёнова также подчеркивает, что специфика осмысления национального самосознания зависит от выбранного исследовательского подхода. Среди российских мыслителей, как правило, преобладают два основных дискурса во взглядах на национальное самосознание российского общества:

а) представление о российской нации как постоянно догоняющей западную цивилизацию и европейский образ жизни (идеи западничества были очерчены еще в трудах А.Н. Радищева, П.А. Чаадаева, В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского);

б) рассмотрение национального самосознания российского общества в разрезе уникальности национального пути развития с полным или частичным отказом от политики подражания другим нациям и культивирование особенностей русских национальных идей (такая позиция берет начало с трудов М.В. Ломоносова, Н.А. Бердяева, Ф.М. Достоевского и др.).

Следует подчеркнуть, что современное российское национальное самосознание явственно смещается в сторону осознания уникальности национального пути развития, в основе которого, по мнению О.С. Парфёновой, лежат национальные идеи религиозности, образа правителя государства, роли российской нации в мировом социуме, образа внешнего врага, самобытности исторического пути. В этом контексте формирование национального белорусского самосознания имеет ярко выраженные отличительные черты. Белорусскому национальному самосознанию в большей степени присущи идеи регионализма, основанные на любви и уважении к малой родине, отсутствие чрезмерных глобалистских устремлений к распространению национальных сфер влияния, толерантность, религиозная терпимость, характерная для полиэтнического и поликонфессионального общества, миролюбие.

Ю.В. Бромлей, изучая понятийно-терминологический аппарат теории этноса, обращается к истории понятия «этнос» и выделяет различные значения, вкладываемые в данное понятие в разные исторические эпохи. Так, среди значений слова этнос в древнегреческом языке исследователь отмечает такие, как «народ, племя, толпа, группа людей, класс людей, иноземное племя, язычники, стадо, род», в период средневековья – в значении «люди», в Новое время понятие «этнос» отождествляется с понятием «народ». В XIX столетии термин «этнос» начинает употребляться в самостоятельном значении. В этот же период ученые используют такие термины, как нация, раса, племя. Появляется понятие «этническая общность» с придаваемым ему более широким значением, чем «этнос» – «народ» [15, с. 7–15]. Ю.В. Бромлей предлагает такие новые термины, как «этникос» и «этносоциальный организм», разграничивая их узкое и широкое значение. Этнос в узком значении этого термина исследователь определяет «как исторически сложившуюся на определенной территории устойчивую межпоколенную совокупность людей, обладающих не только общими чертами, но и относительно стабильными особенностями культуры (включая язык) и психики, а также сознанием своего единства и отличия от всех других подобных образований (самосознанием), фиксированном в самоназвании (этнониме)» [15, с. 58]. Ученый считает, что такому пониманию термина «этнос» соответствует слово «национальность», в которое вкладывается более узкое содержание, чем слову «нация», т.е. когда «национальность» понимается как совокупность лиц одной национальной принадлежности независимо от их территориального размещения» [15, с. 58]. Разграничивая понятия «этникос» (этнос в узком смысле слова) и «этносоциальный

организм», Ю.В. Бромлей обращается к соотношению этнической и экономической общностей.

Известный историк и этнограф делает акцент на двух сложившихся точках зрения в отношении термина «этнос»: 1) этническими являются и донациональные образования (племя, народность), и национальные общности (нации); 2) термин «этнос» относится только к донациональным образованиям [15, с. 7–15]. Анализируя сложившиеся подходы, Ю.В. Бромлей устанавливает различия в определении главных признаков этноса, среди которых «называют язык и культуру, другие добавляют к этому территорию и этническое самосознание, некоторые указывают, кроме того, на особенности психического склада; в этом же ряду подчас отмечаются антропологические особенности; включается в число этнических признаков и общность происхождения, а также государственная принадлежность» [15, с. 20]. Выход из создавшегося положения ученый предлагает в следующем: «Необходимым предварительным условием определения характерных свойств этнических общностей является ориентировочное выделение (на основе существующих обыденных и теоретических знаний) тех совокупностей людей, отнесение которых к категории таковых общностей представляется целесообразным на данном этапе развития науки» [15, с. 22].

Ю.В. Бромлей: «Члены общностей, обладающие самосознанием, идентифицируют друг друга на основе различных признаков. Это может быть определенная идеология, обладание особыми предметами, проживание на общей территории, выполнение тех или иных ритуальных действий, специфические черты внешности и т.п. На данной основе развивается чувство как идентичности, выражаемое словом “мы”, так и отличия от других общностей, обозначаемое словом “они”» [15, с. 28].

В.А. Тишков пишет об отсутствии в мировой науке общепризнанной дефиниции «нация»: «В современной науке и праве под нацией понимаются два типа человеческих сообществ: совокупность граждан одного государства (политич., или гражданская нация) и этническая общность (этнич. нация, этнонация, культурная нация)» [16, с. 211].

Мы согласны с мнением О.С. Новиковой, которая считает, что «нация – это исторически сложившаяся на определенной стадии общественного развития устойчивая социально-экономическая, политическая, психическая, языковая, культурная и территориальная общность людей, не зависящая от их этнического происхождения» [4, с. 15].

Д.С. Александров среди тождественных признаков этноса и нации как понятий и общностей отмечает единство территории, языка, культуры и ментальности, а в качестве дифференцирующего признака рассматривает государство, т.к. этнос может существовать как до появления государства, так и в государстве, нация появляется только после оформления государственности [2, с. 12].

В «Большой российской энциклопедии» нация рассматривается как «1) историческая социально-экономическая и духовная общность людей с определенным самосознанием и психологией. Н. складывается в ходе формирования единой территории, единого экономического пространства, общей культуры, традиций, совместной защиты национального достояния, национальных ценностей и интересов. Процессы формирования нации и вызванные ими движения объективно ведут к образованию государств в разл. формах. 2) Страна, государство (Организация Объединенных Наций – международное объединение государств)» [3, с. 25].

В издании «Республика Беларусь: энциклопедия» отмечается исторически детерминированное изменение понимание сущности нации. Так, если в древнем мире термин «нация» использовался для обозначения небольших народностей, то с конца XVIII ст. складывается современное понимание нации, которое ассоциируется с государственностью и гражданской идентичностью: «Созданная в 18–19 вв. во Франции модель гражданского общества исторически предопределила понимание нации как определенной формы согражданства, включающей всех проживающих на определенной территории людей вне зависимости от их расовой и социальной принадлежности, религиозных убеждений» [9, с. 393].

В.П. Тарантей и соавторы (С.А. Сергейко, Л.М. Тарантей, С.В. Донских, И.Н. Кавинкина, В.А. Кривошеев), анализируя проблему трансляции культуры между поколениями в Республике Беларусь, утверждают, что «все народности, проживающие совместно на определенной территории, творят культуру нации» [17, с. 103]. При этом исследователи подчеркивают наиважнейшую роль идентификации с народной общностью, ее культурой в становлении и развитии культурных компетенций личности. Хотя сами авторы говорят не о национальном, а об этническом самосознании.

О.В. Ладыгина называет национальное самосознание «актом коллективного мышления», в процессе которого нация осознает свое единство и свою особенность среди других общностей [6, с. 15].

По мнению В.Г. Вольвач, отдельные современные авторы акцентируют внимание на том, что катализатором развития национального самосознания является национальная идея, которая, в частности, должна давать ответ на вопрос об исторической миссии и смысле существования нации [18, с. 60]. В последние годы в Беларуси также делались попытки лаконично и емко сформулировать национальную идею, суть которой, видимо, заключается в стремлении белорусского народа к свободе, самостоятельности, в любви к своей Родине, особенно к малой родине («родному куту»), желании сохранить белорусский язык и культуру.

На нынешнем этапе развития общества, связанном, с одной стороны, с усилением процессов глобализации, с другой – с неоднозначным сочетанием интеграционных и дезинтеграционных процессов, ростом межнациональных и межэтнических конфликтов, отдельные авторы, как полагает

А.М. Рафиков, видят определенную опасность сохранению и воспроизводству культурных традиций и национальной самобытности народов, констатируя в том числе и социокультурные трансформации национального самосознания [19, с. 3].

В нашем исследовании речь идет о национальном самосознании, т.к. мы рассматриваем белорусов и представителей других национальностей, проживающих на территории Беларуси, в единстве экономической, духовной, религиозной, административно-хозяйственной и других культурных составляющих. С.Ф. Дубенецкий пишет, что к концу XIX – началу XX столетия «была окончательно ликвидирована хозяйственная обособленность всех областей Беларуси, сформировался местный национальный рынок, что привело к созданию основных признаков белорусской нации – единство экономической жизни, белорусского литературного языка, белорусской национальной территории, культуры» [9, с. 230]. В «Беларускай энцыклапедыі» (2000) отмечено, что национальное самосознание белорусов оформилось приблизительно в середине XIX – начале XX столетия, «что было обусловлено усилением национально-освободительного движения, активизацией национально-культурной жизни и началом складывания белорусской нации» [9, с. 230].

Анализ сущности понятия «национальное самосознание» в трудах исследователей, энциклопедиях позволил выделить следующие его характеристики (признаки):

1. Национальное самосознание рассматривается как сложное структурное образование, как ценностное образование, как двуединый взаимосвязанный процесс, как интегративная характеристика личности, как фактор личностной самореализации, что подчеркивает его значимость при формировании мировоззрения и определении социальной активности человека.

2. Национальное самосознание связывается, прежде всего, с осознанием своей принадлежности к определенной национальной (социально-этнической) общности, с национальной самоидентификацией. Механизмом формирования национального самосознания является формирование осознания «мы» в процессе сопоставления с каким-либо «они». Образ «мы» в национальном самосознании проявляется в автостереотипах, т.е. представлениях народа о себе, своей истории, традициях, ценностях, культуре.

3. Национальное самосознание предполагает осознание места своей нации в системе общественных отношений, что включает в себя осмысление истории, достижений, традиций, ценностей, идеалов, норм, интересов своего народа и является основой для позитивного принятия собственной национальной принадлежности.

4. Активный, деятельный характер национального самосознания, которое определяет мировоззрение человека, стремление личности к отстаиванию национальных интересов, поступки и помыслы, готовность реализовывать в деятельности традиции национальной культуры.

5. Национальное самосознание устанавливает толерантные взаимоотношения с другими этническими сообществами и нациями.

6. Национальное самосознание построено на знаниях и представлениях о языке, культуре, традициях, ценностях, истории, религии, государственности своего народа.

7. Национальное самосознание формируется на основе взаимодействия с другими народами.

8. Уровни национального самосознания: общественное и личностное самосознание; позитивно-конструктивный, индифферентный, деструктивный уровни; теоретический и практический.

9. Позитивно-конструктивное самосознание развивается в гуманистической системе, что подчеркивает роль системы образования в формировании национального самосознания.

10. Национальное самосознание включает в себя следующие компоненты: когнитивный (знания, представления об особенностях национальной культуры, истории, национальном характере, традициях, ценностях, национальная идентичность), эмоционально-оценочный (чувства по отношению к собственной нации, гордость за достижения народа), поведенческий (поведение как представителя определенной нации).

Национальное самосознание мы рассматриваем как основу формирования культуры межнациональных отношений, профилактики межнациональных конфликтов, национализма, экстремизма, как фундамент для формирования умения объективно, критически оценивать события, происходящие в своем государстве и в целом в мировом сообществе. Исследуемый нами феномен предполагает осознание собственного образа, интересов, идеалов, ценностей, мотивов поведения.

Мы под национальным самосознанием понимаем осознание своей национальной принадлежности, основанное на знаниях и представлениях об истории, культуре, религии (верованиях), традициях, территории, языке, устремлениях своего народа, определяющее стремление и потребность личности в сохранении, укреплении и отстаивании национальных ценностей, развитии национальной культуры, формирующее чувство гордости, уважения, ценностное отношение к своему народу, национальному достоянию, культуру межнациональных отношений с опорой на толерантность, национальные и общечеловеческие ценности, представления об особенностях культуры другого народа. Содержание данного понятия будет выступать ориентиром для системы гражданского, общественного, семейного воспитания и самовоспитания личности.

Изложенный подход к сущности понятия «национальное самосознание» помогает:

1. Выявить единство когнитивного, эмоционально-оценочного, поведенческого компонентов национального самосознания.

2. Рассмотреть национальное самосознание как основу культуры межнациональных отношений, профилактики межнациональных конфликтов, национализма, экстремизма.

3. Раскрыть единство прошлого, настоящего и будущего в формировании знаний и представлений о своем этносе, нации.

4. В комплексе рассмотреть источники формирования национального самосознания (культура народа, гражданственность, религия, взаимоотношения с другими народами).

5. Обратить внимание на этнокультурный, этносоциальный потенциал этнопедагогики, укрепляющий межпоколенческие связи, учитывающий ментальный код нации, ее самовосприятие и самоощущение, традиционные ценности, заложенные в основу семейного и общественного воспитания.

Студенчество представляет собой ту социальную группу (принимаются во внимание возраст, род занятий, социальный статус, активность студентов), для которой необходимо организовывать процесс формирования национального самосознания, поскольку на данном возрастном этапе происходит активная выработка гражданской позиции посредством критического осмысления информации, событий. Именно высшее учебное заведение является тем социальным институтом, который помогает сформировать целостную картину в понимании сущности, роли, значимости, ценностей своей нации, объединяя разрозненные позиции семьи студента, его социального окружения в соответствии с целями и ценностями общества, государства.

Подтверждением целесообразности проведения данной работы служат результаты проведенного нами опроса среди 809 студентов белорусских университетов (Белорусского государственного университета, Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, Мозырского государственного педагогического университета имени И.П. Шамякина). 92% респондентов называют свою национальность, указывая в графе анкеты: «белорус» либо «белоруска», «русская», «полька», «еврейка», «туркмен», «китаец». Однако 8% респондентов (65 студентов) имеют трудности с отнесением себя к представителям конкретной национальности:

– отождествляют национальность и гражданство 4% (28) респондентов, называя свою национальность «Республика Беларусь» (РБ), как указано в паспорте. Возможно, вышеуказанные студенты принимают национальность, исходя из страны, в которой родились, что и отражают в анкетном бланке;

– называют себя «славяне» либо «русский (белорус)» 1% (7) респондентов, что наглядно демонстрирует противоречия в национальном самоопределении, поскольку, скорее всего, их родители являются представителями разных, но близких (славянских) национальностей. Следует пояс-

нить, что чаще всего представители восточнославянских народов в таких ситуациях принимают национальность отца, однако бывают случаи выбора для себя национальности того родителя, который приобщает к культуре, традициям и обычаям своего народа;

– не могут себя отнести к представителям конкретной национальности 3% (23) респондентов, вероятнее всего, испытывая сложности в выборе, указанные нами выше.

Общие результаты самоопределения студентами их национальности в разрезе университетов, в которых проводилось исследование, представлены в табл. 1.

Таблица 1 – Самоопределение национальности студентами белорусских университетов

Университеты / Ответы респондентов	Число респондентов	Определена национальность	Указано гражданство	Нет ответа	Иное
Витебский государственный университет имени П.М. Машерова	340	94%	1%	3%	2%
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка	170	91%	4%	5%	–
Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина	101	90%	6%	3%	1%
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина	100	92%	6%	2%	–
Белорусский государственный университет	98	93%	5%	1%	1%

Следующим индикатором, свидетельствующим о сформированности национального самосознания у молодежи, выступает готовность в жизненной перспективе к ретрансляции традиций и обычаев своего народа потомкам (детям, внукам). Нами в контексте анкетного опроса был задан респондентам следующий вопрос: «Готовы ли Вы к воспитанию своих детей в соответствии с традициями и обычаями своего народа?»

По результатам ответов на вопрос очевидно, что большинство респондентов – 57% (461 человек) – демонстрируют частичную готовность к передаче традиций и обычаев своего народа потомкам, выбрав ответ «отчасти». Вариантов выбора такого ответа может быть несколько: респондент не уверен в актуальности обычаев и традиций для своих потомков, не является их носителем; не знает, каким образом

их передавать. Пятая часть участников опроса – 20% (157 человек) – не считают необходимым передавать обычаи и традиции своим детям и внукам, считая что это устаревает, и востребованности у будущих поколений в них не будет. Только 23% (189) студентов-участников опроса готовы к воспитанию собственных детей в соответствии с традициями и обычаями своего народа.

Во многом результаты ответа на данный вопрос связаны с интересом студентов к обычаям и традициям своего народа. В случае заинтересованности респондента возникает необходимость изучения этнокультурного наследия своего народа (в том числе сквозь призму усвоения ценностей, обычаев и традиций своего рода, своей семьи) и передачи его в поколениях с целью соответствующего воспитания, сплочения семьи, приобщения к этнокультурному наследию, сохранения ценностей, обычаев и традиций и дальнейшей их ретрансляции. При отсутствии у студентов интереса к народным обычаям и традициям, как такового, необходимости и желания в передаче этнокультурного опыта и знаний не будет. Поэтому мы представили возможность оценить интерес к обычаям и традициям своего народа по пятибалльной шкале по трем направлениям: личный интерес; интерес социального окружения личности; потенциальный интерес будущих поколений.

Результаты такой оценки оказались следующие:

– личную заинтересованность в изучении этнокультурного наследия своего народа положительно оценили 54% студентов (на «5» баллов оценили 24% респондентов, на «4» балла – 30%), удовлетворительно (на «3» балла) – 27%, неудовлетворительную оценку выбрали 19% участников опроса (на «2» балла – 11% и на «1» балл – 8%);

– интерес к данному наследию со стороны своего социального окружения положительно оценили 34% респондентов («5» баллов зафиксировали 11% респондентов, «4» балла – 23%), удовлетворительно (на «3» балла) – 36%, неудовлетворительную оценку выбрали 30% участников опроса (на «2» балла – 19% и на «1» балл – 11%);

– потенциальный интерес будущих поколений в изучении этнокультурного наследия своего народа положительно оценили 67% студентов (на «5» баллов – 38% респондентов, на «4» балла – 29%), удовлетворительно (на «3» балла) – 20%, неудовлетворительную оценку выбрали 13% участников опроса (на «2» балла – 7% и на «1» балл – 6%).

Общие результаты самооценки студентами интереса в изучении этнокультурного наследия своего народа в разрезе университетов, в которых проводилось исследование, представлены в табл. 2 и рис. 1.

Так, более половины участников опроса положительно оценивают значимость изучения этнокультурного наследия своего народа и две трети респондентов на «5» либо на «4» балла оценивают потенциальную значимость изучения данного наследия для поколений своих детей и внуков.

Однако только треть студентов оценили в положительном ключе заинтересованность собственного социального окружения в изучении обычаев, традиций и ценностей своего народа.

Таблица 2 – Самооценка интереса в изучении этнокультурного наследия своего народа студентами белорусских университетов

Оценка \ ВУЗ		ВГУ	БГПУ	БГУ	БрГУ	МГПУ	Сумма
«5»	личный интерес	28% (88)	16% (20)	23% (23)	14% (13)	35% (32)	24% (176)
	интерес социального окружения	9% (30)	15% (19)	9% (9)	8% (7)	13% (12)	11% (77)
	интерес будущих поколений (потенциальный)	44% (140)	24% (31)	36% (36)	35% (32)	43% (39)	38% (278)
«4»	личный интерес	32% (102)	22% (28)	39% (39)	39% (35)	18% (16)	30% (220)
	интерес социального окружения	20% (63)	27% (35)	29% (29)	26% (24)	21% (19)	23% (170)
	интерес будущих поколений (потенциальный)	26% (81)	36% (47)	35% (35)	23% (21)	30% (27)	29% (211)
«3»	личный интерес	27% (86)	31% (41)	23% (23)	25% (23)	28% (26)	27% (199)
	интерес социального окружения	39% (124)	31% (40)	33% (33)	33% (30)	34% (31)	36% (258)
	интерес будущих поколений (потенциальный)	19% (59)	21% (27)	20% (20)	22% (20)	18% (16)	20% (142)
«2»	личный интерес	5% (16)	23% (30)	10% (10)	11% (10)	11% (10)	11% (76)
	интерес социального окружения	19% (60)	16% (21)	25% (25)	19% (17)	19% (17)	19% (140)
	интерес будущих поколений (потенциальный)	5% (17)	12% (15)	6% (6)	9% (8)	5% (5)	7% (51)
«1»	личный интерес	8% (25)	8% (10)	5% (5)	11% (10)	8% (7)	8% (57)
	интерес социального окружения	13% (40)	11% (14)	4% (4)	14% (13)	13% (12)	11% (83)
	интерес будущих поколений (потенциальный)	6% (20)	7% (9)	3% (3)	11% (10)	4% (4)	6% (46)
Количество студентов:		317	129	100	91	91	728

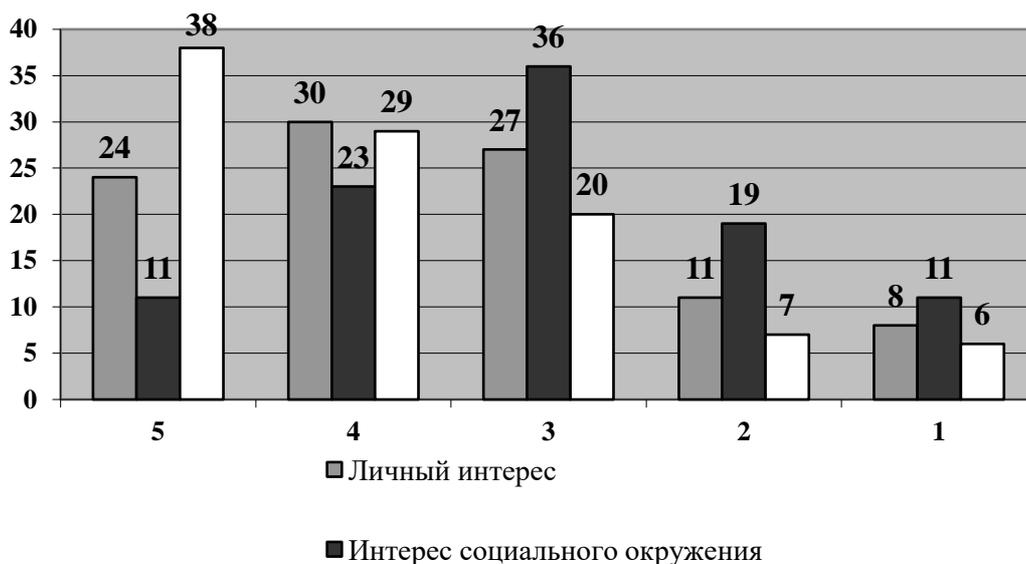


Рисунок 1 – Общие результаты самооценки студентами интереса в изучении этнокультурного наследия своего народа

Результаты опроса лучше всего свидетельствуют о необходимости системного подхода в формировании национального самосознания студентов в условиях современного вуза, которое может осуществляться в следующих направлениях в рамках учебной деятельности и мероприятий воспитательной направленности:

- этнокультурное просвещение (с целью обогащения знаниями относительно обычаев и традиций своего народа, их сакрального смысла и содержания, постижения этнопедагогических ценностей, развития интереса молодежи к языку, истории и культуре своей страны, освоения культурно-исторического опыта, накопленного старшими поколениями);
- патриотическое воспитание (для развития чувства гордости за известных родственников – ударников и ветеранов труда, ветеранов и участников войны, бабушек и дедушек, воспитавших много детей, родителей, составления своей родословной, а также Книги памяти об известных земляках);
- этнопедагогическая подготовка (с целью развития взаимопонимания между поколениями, передачи потомкам этнокультурного наследия, этнопедагогических основ самовоспитания и воспитательной практики своего народа) [20; 21].

#### Список использованных источников:

1. Баранок, В.Н. Витебщина – наша любовь и гордость: метод. рекомендации / В.Н. Баранок. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2023. – 44 с.
2. Александров, Д.С. Трансформация национального самосознания в условиях глобализации: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Д.С. Александров. – Ставрополь, 2013. – 24 с.

3. Большая российская энциклопедия: в 35 т. / пред. науч.-ред. совета Ю.С. Осипов; отв. ред. С.Л. Кравец. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2013. – Т. 22: Нанонаука – Николай Кавасила. – 767 с.
4. Новикова, О.С. Национальное самосознание как «форма превращенная» социальных отношений: авт. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.01 / О.С. Новикова. – М., 1999. – 37 с.
5. Напсо, Р.Н. Контroversы национального самосознания: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Р.Н. Напсо; Пятигор. гос. техн. ун-т. – Пятигорск, 2010. – 23 с.
6. Ладыгина, О.В. Самоорганизация национального самосознания: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / О.В. Ладыгина. – Душанбе, 2011. – 23 с.
7. Голубова, Я.В. Соотношение образа мира и национального самосознания субъекта: авт. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Я.В. Голубова. – Сочи, 2004. – 24 с.
8. Лясун, Л.І. Фарміраванне нацыянальнай самасвядомасці вучняў старэйшых класаў у працэсе вывучэння беларускай літаратуры 20-х гадоў XX стагоддзя: дыс. ... канд. пед. навук: 13.00.01 / Л.І. Лясун. – Мінск, 2001. – 115 л.
9. Республика Беларусь: энциклопедия: в 6 т. / редкол.: Г.П. Пашков [и др]. – Минск: БелЭН, 2007. – Т. 5. – 752 с.
10. Ефимова, Д.В. Национальное самосознание и межэтническая толерантность / Д.В. Ефимова, Ю.А. Макаров. – Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2004. – 311 с.
11. Ерохина, Е.А. Этническое самосознание в межэтнических взаимодействиях: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Е.А. Ерохина. – Новосибирск, 1999. – 26 с.
12. Старостенко, В.В. Белорусская мысль XVI–XVII вв. и становление национального самосознания: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.03 / В.В. Старостенко. – Минск, 2000. – 16 с.
13. Давлиёрова, С.Т. Национальное самосознание (социально-философский анализ): автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / С.Т. Давлиёрова. – Душанбе, 2007. – 22 с.
14. Парфёнова, О.С. Национальное самосознание как философско-социальная проблема: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / О.С. Парфёнова. – М., 2018. – 23 с.
15. Бромлей, Ю.В. Очерки теории этноса / Ю.В. Бромлей; Н.Я. Бромлей. – Изд. 4-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 440 с.
16. Большая энциклопедия: в 62 т. – М.: ТЕРРА, 2006. – Т. 32. – 592 с.
17. Трансляция белорусской культуры между поколениями в Республике Беларусь: монография / В.П. Тарантей [и др.]; под науч. ред. В. П. Тарантея. – Гродно: ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2018. – 208 с.

18. Вольвач, В.Г. Исторический процесс и национальное самосознание: монография / В.Г. Вольвач. – Омск: Изд-во АНО ВПО «ОмЭИ», 2006. – 148 с.

19. Рафиков, А.М. Социокультурные трансформации национального самосознания: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / А.М. Рафиков. – Уфа, 2009. – 24 с.

20. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс] / Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2022-2023-uchebnyj-god/organizatsiya-vospitaniya-2022-2023.html>. – Дата доступа: 27.06.2023.

21. Программа сотрудничества между Министерством образования Республики Беларусь и Белорусской Православной Церковью на 2020–2025 годы [Электронный ресурс] / Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2022-2023-uchebnyj-god/organizatsiya-vospitaniya-2022-2023.html>. – Дата доступа: 27.06.2023.

### **Глава 3. Толерантность как составляющая национального самосознания**

Под национальным самосознанием нами понимается осознание своей национальной принадлежности, основанное на знаниях и представлениях об истории, культуре, религии (верованиях), традициях, территории, языке, устремлениях своего народа, определяющее стремление и потребность личности в сохранении, укреплении и отстаивании национальных ценностей, развитии национальной культуры, формирующее чувство гордости, уважения, ценностное отношение к своему народу, национальному достоянию, культуру межнациональных отношений с опорой на толерантность, национальные и общечеловеческие ценности, представления об особенностях культуры другого народа. Таким образом, толерантность является составляющей национального самосознания.

Проблема толерантности как способа выстраивания гуманных, конструктивных, доброжелательных, неагрессивных взаимоотношений между различными социальными группами, слоями, отдельными личностями была актуальна во все исторические эпохи и с особой остротой вновь встала перед обществом сегодня, в эпоху глобализации, социально-политической нестабильности. Так, проблеме толерантного отношения к представителям различных религий, культур, национальностей посвящен ряд международных деклараций, например, Декларация о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религии или убеждений (принята резо-

люцией 36/55 Генеральной Ассамблеи от 25 ноября 1981 года), Декларация принципов терпимости (принята резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года).

Изучая сущность понятия «толерантность», мы обратились к энциклопедиям, монографиям, научным исследованиям по проблеме в рамках философии, педагогики, психологии, политологии и др. наук. Анализ публикаций показал, что исследования, посвященные тем или иным аспектам изучения толерантности, многочисленны. Значительный интерес к проблеме формирования толерантности наблюдается среди исследователей на постсоветском пространстве: Казахстан (И.Б. Цепкова), Узбекистан (Н.Р. Гафурова, Г.Э. Кушакова, А.М. Мирзахмедов, С.С. Самадова), Бурятия (Е.И. Касьянова), Северная Осетия-Алания (С.А. Ашинова) и др. Толерантность как способ противодействия экстремизму рассмотрена в работах Р.М. Афанасьевой, А.М. Мирзахмедова. Пристальное внимание проблеме формирования толерантности, толерантного поведения уделяется на государственном уровне. В Российской Федерации реализована программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» (2001–2005 гг.), а также ряд проектов, выполненных в рамках данной программы, например, «Воспитание толерантности в условиях российской школы». Разработаны и внедрены в учреждениях образования спецкурсы «Толерантность и проблема понимания» (автор В.В. Глебкин), «Мир в зеркале культуры» (авторы-составители: В.В. Глебкин, В.В. Беляева, И.Ф. Девятова, Л.А. Наумов, Ю.В. Шмалько), тренинг «Учимся толерантности» (Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова) и др. Обобщение опыта различных учреждений образования (центров коррекционно-развивающего развития и реабилитации, детских садов, вспомогательных, средних школ, вузов, реабилитационно-образовательных центров Беларуси, России, Украины) по воспитанию толерантности в рамках инклюзивных практик представлено в пособии Т.В. Жук (2022) [1].

Современные исследователи рассматривают толерантность как: феномен, нравственное качество, социальный императив, профессиональное качество, свойство личности, свойство коллектива, признак культуры ума человека, жизненную позицию. Толерантность трактуют, с одной стороны, в качестве отсутствия или же слабого реагирования на какую-либо негативную ситуацию, неблагоприятный фактор. Например, в «Современном словаре по психологии» отмечается: «Толерантность – это феномен отсутствия или коллапса-реагирования на какую-либо негативную ситуацию, неблагоприятные экстеростимулы-экстеросигналы в результате снижения сензитивности-чувствительности к факторам-кондициям воздействия» [2, с. 696]. С другой стороны, как способность, свойство личности объективно оценивать ситуацию, поведение человека, как терпимость к различным мнениям. Так, в «Белорусской педагогической энциклопе-

дии» толерантность рассматривается как «нравственное качество, характеризующее отношение к человеку, принадлежащему к другой расе, национальности, культурной традиции, религиозной конфессии, социальной страте как равно достойной личности» (В.А. Мельник) [3, с. 400].

Особенности развития современного общества актуализируют необходимость исследования определенных аспектов проблемы толерантности. Утверждение принципа инклюзии в обществе обращает внимание на вопросы формирования толерантного отношения к лицам с особенностями психофизического развития, инвалидам, одаренным (И.П. Волкова, А.В. Демчук, Т.В. Жук, С.В. Лауткина, Т.В. Лисовская, Н.А. Плаксина, Е.И. Пономарёва, И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк и др.). Активное взаимодействие представителей различных этнокультур в условиях глобализации современного общества вызвало интерес к формированию этнической толерантности (Е.Н. Бусел-Кучинская, В.И. Казаренков, Т.Б. Казаренкова, Е.Л. Михайлова, А.П. Орлова, Г.И. Пилиева, И.Г. Рябова, Л.Ф. Суржикова, С.Г. Туболец, О.И. Юдина и др.) [4; 5; 6]. Раскрывая политический аспект проблемы толерантности, исследователи рассматривают вопросы профилактики возникновения и разрешения конфликтов, предотвращения случаев экстремизма (И.Б. Цепкова, А.М. Мирзахмедов). Профессиональная толерантность стала предметом исследования для коллектива ученых (Е.М. Семенова, Е.И. Лобко, С.Л. Усова и др.), которые изучают психологический аспект феномена толерантности и трактуют толерантность личности как ключевую характеристику конструктивного профессионального развития субъекта труда [7].

Раскрывая сущность понятия «толерантность», необходимо обратиться к истории возникновения понятия и различным подходам к его пониманию. Сегодня зачастую можно встретить употребление понятий «толерантность» и «терпимость» как синонимов. В ряде энциклопедий толерантность трактуется как терпимость. Так, в «Большой энциклопедии» толерантность рассматривается как «терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению» [8, с. 245]. «Беларуская энцыклапедыя» гласит: «Толерантность (от лат. *tolerantia* – терпение) – терпимость отдельного индивида либо общности людей к представителям других конфессий, политических партий, общественных объединений, а также к инакомыслию, чужим взглядам, верованиям и поведению» [9, с. 401]. В «Большой российской энциклопедии» толерантность представлена как «терпимые (неагрессивные) отношения между людьми, придерживающимися различных ценностных позиций» [10, с. 236].

Во многих работах религия рассматривается как ресурс формирования толерантности, а толерантность считают проявлением религиозности человека. Толерантность как качество личности формируется в результате религиозного воспитания (Е.И. Касьянова, Ф. Гюлен и др.).

Ученые отмечают общее и отличия в понимании толерантности в традициях Запада и Востока. Е.И. Касьянова, изучая философско-религиозный аспект толерантности, выявила, что Запад и Восток объединяет религиозная установка осуждения таких интолерантных качеств, как лицемерие, злословие, гордыня и др. Отличием же является тот факт, что в то время как на Западе основаниями для толерантности стали жизнь, свобода, частная собственность, первые права «свободного буржуазного общества», то в российской социально-философской мысли толерантность традиционно базируется на христианском принятии страдания, терпении, понимании, любви к ближнему, и, по сути, представляет собой активную толерантность (в противовес «пассивному воздержанию») [11, с. 13]. На отличиях восточной культуры толерантности от западной культуры терпимости и лояльности делает акцент и А.М. Мирзахмедов, который связывает толерантность с формированием таких качеств личности, как терпение, компромиссность, доброжелательность, гостеприимство, забота, ответственность, выдержка, великодушие, и исключает насилие, радикализм, эгоизм и нетерпимость [12, с. 61].

Отечественные исследователи, анализируя толерантность белорусов, заявляют об обусловленности ее формирования особенностями исторического, социально-культурного развития, например, вхождением белорусских земель в состав различных государств, процессами полонизации, белорусизации, русификации, сосуществованием религий. В.П. Тарантей и соавторы (С.А. Сергейко, Л.М. Тарантей, С.В. Донских, И.Н. Кавинкина, В.А. Кривошеев) среди сложившихся в период Великого княжества Литовского ментальных черт белорусов на первое место ставят «религиозную и этническую терпимость – толерантность», а также связанные с ними «отсутствие агрессивности и злопамятности в отношении других народов» [13, с. 45]. Терпимость и толерантность (в личных отношениях и в отношениях к другим народам, конфессиям и идейно-политическим убеждениям) как устойчивые черты белорусского «крестьянского» менталитета ученые отмечают и в XIX веке. Исследователи, анализируя культуру белорусов в XX столетии, вновь называют такие ее черты, как «отсутствие агрессивности в отношении к инородцам и иноверцам; отсутствие антисемитизма и непредвзятое отношение к “лицам кавказской”, “азиатской” и прочих несуществующих национальностей; миролюбие и нежелание входить в конфликт; толерантность по отношению к иным народам и конфессиям...» [13, с. 86].

Ю.В. Чернявская, останавливаясь на истоках толерантности белорусов, приходит к выводу, что толерантность исходит «из мужественного, а значит терпимого отношения к реальному человеку – несовершенному, грешному, чуждому, но в то же время способному к улучшению себя и мира» [14, с. 267]. Подтверждение данной мысли автор находит, изучая белорусские сказки, исследуя собирательный образ Мужика-Белоруса,

который понимает несовершенство другого, умеет терпеть, сочувствовать, сопереживать. Некоторые ученые подобное мышление, образ жизни, поведение рассматривают с отрицательной стороны: как приводящее к бесконечному терпению, страданию, бессмысленной покорности, обреченности. Уверены, что такое понимание толерантности связано с его ошибочным толкованием как пассивной, безынициативной жизненной позиции, неочерченностью его границ.

Ряд исследователей (например, И.Б. Цепкова) обращают внимание на необходимость смыслового разграничения понятий «толерантность» и «терпимость».

Проблема формирования толерантности как интегративной личностной характеристики рассмотрена в ряде психологических исследований в процессе изучения авторитарной личности. Авторитарная личность, как считают психологи, включает в себя ряд характеристик (например, агрессивность, узость кругозора и др.), противопоставленных характеристикам толерантной личности. Наиболее значимой из таких характеристик в социальном плане, на наш взгляд, является неприятие всего «иного»: иных взглядов, точек зрения, другой веры, цвета кожи и т.д. Толерантной личности, в отличие от авторитарной, присущи доброжелательность, уважение к «другому», его взглядам и убеждениям.

К проявлениям толерантности как системы ценностей и установок психологи Е.М. Семенова, Е.И. Лобко относят доброту, эмпатию, альтруизм, миролюбие, доверие, веротерпимость, кооперацию, сотрудничество, стремление к диалогу, самостоятельность, ответственность, отсутствие выраженной оценочности, активность, оптимизм, эмоциональную уравновешенность, умение контролировать импульсивное поведение, адекватность самооценки, позитивное самовосприятие, открытость новому опыту, преобладание активных стратегий совладания с трудностями и др. [7].

Исследователи, занимающиеся изучением толерантности, сталкиваются с проблемой определения ее границ. В работах поднимаются вопросы об «оптимальной толерантности», оптимальном соотношении толерантности и интолерантности, толерантности и терпимости.

М.П. Мчедлов в качестве основного требования толерантной культуры рассматривает уважительное отношение к выбору нравственных, социально-политических, мировоззренческих предпочтений других граждан, социальных групп [15, с. 9]. Размышляя о соотношении терминов «толерантность» и «терпимость», исследователь отмечает, что использование термина «терпимость» обусловлено давней российской традицией, в рамках которой терпимость понимается как снисходительность к чужому мнению и даже как превосходство по отношению к иным воззрениям, в то время как толерантность связана с проявлениями уважения и доброжелательности.

Ряд исследователей (Е.М. Семенова, Е.И. Лобко) считает, что понятия «толерантность» и «терпимость» связаны друг с другом, но их нельзя относить к полностью эквивалентным [7, с. 9]. Сущность толерантности связывают, прежде всего, с «выдержкой», «допущением», «уважением»: «Толерантность – это осознанная позиция, которая обуздывает эмоции» [7, с. 26]. Отмечают, что толерантность исключает безразличие, индифферентность [7, с. 21].

Д.В. Ефимова, Ю.А. Макаров, определяя пределы толерантности, не связывают ее с безразличием, равнодушием, но считают, что обязательной составляющей толерантности выступает страдание, претерпевание, и поэтому рассматривают конфликт или спор в границах толерантности как закономерное явление [16]. По мнению исследователей, толерантность связана со способностью сознательно подавлять чувство неприятия. Действительно, вступая в общение с нашими оппонентами, противниками, а также людьми, имеющими более низкий уровень культуры, мы можем испытывать отрицательные эмоции, раздражение. На наш взгляд, более целесообразно вести речь не о сознательном подавлении чувства неприятия, т.к. в случае подавления негативное чувство никуда не уходит, но может накапливаться, привести к неожиданному для окружающих негативному «эмоциональному взрыву» или же вызывать у человека чувство вины ввиду своей «недостаточной» толерантности, а об анализе возникшего чувства и выстраивании конструктивных взаимоотношений. Такой подход предполагает признание человеком чувства неприятия, его осознание, осмысление его причин, в данном случае становится возможным дальнейший диалог на основе взаимоуважения (при этом мы подчеркиваем, что толерантность не обозначает вседозволенность и не оправдывает нарушения норм, правил поведения, закона). Также важным представляется формирование умения корректно изложить собственную точку зрения и отстаивать ее, при этом не унижая другого.

Е.И. Касьянова убеждена, что толерантность не может быть сведена к терпимости, т.к. обладает творческо-деятельностным характером и строится на основе диалога и ненасилия.

Широкое использование понятий «толерантность» и «терпимость» как синонимов подтверждается и тем фактом, что во многих энциклопедиях понятие «толерантность» объясняется как терпимость («Большая энциклопедия», «Беларуская энцыклапедыя», «Большая российская энциклопедия» и др.).

Активное обращение к понятиям «толерантность» и «терпимость» как синонимам в научной литературе, в выступлениях общественных, государственных деятелей и частое применение понятия «терпимость» в нормативных документах многих стран М.П. Мчедлов объясняет происходящим процессом обновления и обогащения понятия «терпимость», что

делает возможным, по мнению ученого, его употребление как тождественного понятию «толерантность».

М.П. Мчедлов пишет: «Следование требованиям терпимости исключает примиренчество к нарушениям правовых и нравственных норм, особенно характерным для ее антипода – экстремизма» [15, с. 15]. И, наоборот, долготерпение, воздержание от правовых протестных действий автор понимает как показатель низкого уровня политической культуры. Е.И. Касьянова, определяя границы толерантности, отмечает: «Толерантность есть добродетель условная, толерантность теряет свой позитивный смысл в ситуациях посягательств на жизнь, глумления над человеческим достоинством. Границы толерантности необходимо рассматривать через дихотомию добра и зла, этику ответственности» [11, с. 15].

Ф. Гюлен трактует толерантность как качество совершенного человека и наполняет его такими смыслами, как уважение, прощение, сдерживание агрессии (попыток самосуда, отмщения), самообладание, милосердие, великодушие, терпимость. Ф. Гюлен связывает формирование толерантности с религиозным воспитанием [17, с. 67–68].

Е.И. Холостова, Т.В. Шеляг, устанавливая границы толерантности для отдельно взятого человека, выделяют их индивидуальность, т.к. помимо существующих в обществе и государстве норм, правил, законов действует обширная шкала индивидуальных вариаций толерантности [15, с. 266].

Обращаясь к проблеме определения пределов толерантности, И.Б. Цепкова отмечает ее безграничность с философской точки зрения ввиду самосовершенствования человека, его поступательного избавления от нетерпимости и агрессии. В то же время автор обращает внимание на обязательность ограничения толерантности с социально-политической и психологической точек зрения: «Толерантность не может быть безграничной, т.к. индивидуальная свобода всегда ограничена конкретно-историческими формами социального принуждения и контроля со стороны политических институтов: обычаями и традициями, общественными нравами, моралью, идеологией, законодательством» [18, с. 13]. И.Б. Цепкова признает амбивалентность толерантности и интолерантности, т.к. то или иное действие может быть оценено как толерантное или интолерантное в зависимости от конкретной ситуации.

Мы согласны с точкой зрения И.Б. Цепковой, которая считает ошибочным отождествление толерантности с пассивной уступчивостью, индифферентизмом, апатией. В качестве ключевого смысла толерантности автор предлагает «слово “уважение”» в смысле принятия и понимания богатого многообразия культур в мире, допущение форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности» [18, с. 17].

Спорным представляется утверждение Д.В. Ефимовой, Ю.А. Макарова о том, что «может быть позитивная интолерантность – принципиальность, и негативная толерантность – беспринципность, соглашательство,

цинизм» [16, с. 66]. Такой подход, на наш взгляд, размывает границы толерантности и не соответствует пониманию толерантности как уважения к существованию альтернативных взглядов, мировоззрения и т.д.

Н.Р. Гафурова в своем исследовании также утверждает, что «толерантность не следует понимать как терпимость, равнодушие, компромисс по отношению к элементам массовой культуры, мультикультурализму, дискриминации в политических, гендерных отношениях, которые усиливаются в обществе» [19, с. 44]. Толерантность человек проявляет в ситуации столкновения с другой культурой, точкой зрения, поэтому, мы убеждены, что нельзя говорить о толерантности как о равнодушии. В.В. Глебкин замечает, что «установка на толерантность представляет собой не столько рациональный, сколько волевой акт и проявляется в действии, а не в абстрактном рассуждении на тему» [20, с. 9]. Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова подчеркивают: «Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Толерантность не должна сводиться к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов» [20, с. 180].

Ш.С. Демисенова считает толерантность «признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции» [21, с. 16].

Е.А. Пугачева связывает смысл толерантности со «способностью субъекта к независимому и критическому мышлению, выработке суждений, основанных на моральных ценностях» [22, с. 14]. И.Г. Пчелинцева признает осознанный характер толерантного поведения, т.е. готовности личности к сознательным по отношению к иным социальным группам действиям, основанным на ценностных ориентациях [23, с. 24].

А.М. Мирзахмедов заявляет, что толерантность к «массовой культуре» может противоречить национальным интересам узбекского народа (например, толерантность к однополым бракам, религиозным сектам). Мы также считаем, что нельзя говорить о толерантности к тем явлениям, поступкам, поведению, которые противоречат нравственным, моральным, религиозным нормам и ценностям данного общества, рассматриваются как противоправные в нормативно-правовой базе государства. Но выражение неприятия того или иного негативного явления должно быть в рамках правового поведения и исключать агрессию, унижение отдельной личности или группы лиц.

Интолерантность же, по нашему мнению, состоит в неприятии иной культуры, образа жизни, поведения, не связанных с нарушением моральных, нравственных норм и ценностей, правил поведения в обществе, законов. И.Г. Пчелинцева понимает интолерантность как качество личности, характеризующееся негативным, враждебным отношением к особенностям

культуры иной социальной группы, ее представителей, проявлениями гнева, отвращения, презрения [23, с. 23].

В.В. Глебкин выделяет интолерантность агрессивную, предполагающую уничтожение инакомыслия и/или его носителей (например, преследования иноверцев, геноцид), и сострадающую, направленную на «спасение» инакомыслящего от его заблуждений (миссионерская деятельность, различные виды социальных утопий) [20, с. 9]. Мы согласны с позицией В.В. Глебкина, который видит корни интолерантности в ограниченности личности, т.к. толерантность проявляется в уважении к позиции другого, исходя из осознания, что и собственная позиция, и позиция другого обусловлены границами определенной культуры, поэтому изучение представлений, опыта другого способствуют самопознанию и обогащению личности. Несмотря на то, как утверждают исследователи, что каждый человек в течение жизни совершает как толерантные, так и интолерантные поступки, важными представляются общая направленность личности к толерантному поведению, наличие толерантности как устойчивой черты личности.

В любых ситуациях разногласия значимым видится умение человека сохранять свои убеждения, отстаивать собственную точку зрения, при этом не проявляя агрессии и насилия, помня о том, что только сталкиваясь с иным мнением, мировоззрением, верой, культурой и т.д., предоставляется возможность лучше узнать себя, самосовершенствоваться.

Толерантность мы рассматриваем как важное качество не только для отдельно взятой личности, но и для общества. Посему особенным образом звучит утверждение Ю.В. Чернявской о том, что «...судьба народа, лишённого умения понимать и сопереживать, будет трагична. Вся история человечества есть свидетельство того, что такое неумение приводит не просто к ошибкам и жертвам, но в конечном счете – к гибели собственного этноса в бесконечных войнах и конфликтах. Тем более что речь идет о XXI веке, когда судьбы народов становятся частью общей судьбы человечества, отныне разворачивающейся в пространстве мировой культуры» [14, с. 268].

В структуре толерантности традиционно выделяют три компонента: *когнитивный, эмоциональный* (эмоционально-ценностный), *поведенческий* (деятельностный). Е.И. Касьянова в качестве самостоятельного компонента предлагает *аксиологический*, при этом основным считает деятельностный компонент [11, с. 14]. И.Г. Пчелинцева, помимо *когнитивного, эмоционально-оценочного, практически-поведенческого* компонентов, очерчивает также «*аксиологический* (признание толерантности как гуманистической ценности, как мировоззрения и осознанного ориентира построения взаимоотношений с окружающим миром, нацеленность на формирование культуры мира и ненасилия); *личностный* (устойчивая личностная позиция при выборе ценностных мировоззренческих ориентиров, а также как совокупность ряда личностных качеств, которые могут определить личность как толерантную) компоненты» [23, с. 9].

Толерантность как принцип организации взаимодействия, общения выполняет следующие **функции**:

- формирования у студентов интереса к проблеме толерантности, осознания ее значимости, потребности в овладении знаниями, умениями, навыками организации общения, основанного на принципе толерантности;
- выражения уважительного отношения к другой культуре, вероисповеданию, мировоззрению, социальному статусу и т.д.;
- формирования навыков конструктивного общения, проявляющегося в доброжелательности, умениях и навыках эмпатийного слушания, выражения и умения отстаивать собственную точку зрения;
- профилактики конфликтов: межнациональных, межконфессиональных и др.

М.П. Мчедлов определяет такие формы толерантности: личную, общественную (отраженную в морали, нравах, общественной психологии, сознании), государственную (в законодательстве, политической практике) [15, с. 9]. Раскрывая личную форму толерантности, исследователь толерантное поведение человека считает показателем его интеллектуального уровня и признаком уверенности в надежности своих позиций.

Помимо понятия «толерантность» в научных исследованиях широко используется понятие «толерантные отношения». Так, С.А. Ашинова под такими отношениями понимает «избирательные, активные, осознанные связи человека с близкими другими, психологическую готовность к гуманному, уважительному и внимательному отношению и сопереживанию во имя позитивного взаимодействия с другими людьми, которые проявляются в умении человека жить в гармонии с собой и близкими другими, в его способности противостоять негативному воздействию внешней среды» [24, с. 8].

На формирование толерантности воздействуют внешние и внутренние факторы. К внутренним факторам можно отнести психофизиологические особенности человека: устойчивость к стрессу, психотравмирующим факторам, неопределенности, агрессии, конфликтам; внешним факторам – воспитание, осуществляемое в учреждениях образования, дополнительного образования, семье, других социальных институтах, влияние образовательной среды. С.А. Ашинова к внешним факторам, влияющим на формирование толерантного отношения к близкому другому у школьников, помимо воспитания также относит и социальную ситуацию развития личности, в которую входят: экономическая и правовая защищенность личности; нация, ментальность, этнос, место и тип поселения, микросоциум, религия, культура с этнокультурой; разнообразные виды и типы отношений в основных сферах жизнедеятельности человека [24, с. 14]. То есть фактически внешние факторы формирования толерантности включают выделенные А.В. Мудриком микро-, мезо- и макрофакторы социализации.

Основным фактором установления толерантности, по мнению М.П. Мчедлова, являются объективные внешние условия существования

индивида или социальной группы. На самом деле для человека, имеющего, например, такие «неудачные» индивидуально-психологические характеристики, как низкий уровень стрессоустойчивости, способности переживать ситуацию неопределенности, воспитание толерантности, толерантного сознания, поведения и отношения возможно с помощью выработки умений учитывать и корректировать свое психоэмоциональное состояние, формирования определенного мировоззрения, навыков конструктивного разрешения конфликтов, их профилактики и т.д., что происходит под влиянием внешних факторов.

Таким образом, толерантность рассматривается нами как составляющая национального самосознания, как средство, способствующее духовному самосовершенствованию личности. Толерантность противопоставляется агрессии, насилию и предусматривает, прежде всего, уважение к другой культуре, национальности, вероисповеданию, точке зрения. *Толерантность* является понятием более общим, чем понятие *терпимость*, т.к. предполагает активную, деятельную позицию человека, а не просто терпение, снисхождение к недостаткам другого. Толерантность тесно связана с национальными и религиозными традициями. Толерантность не означает вседозволенность, беспрепятственную возможность для проявления зла, несправедливости, агрессии, насилия в их различных формах, крайними из которых являются преступность, хулиганство, терроризм, экстремизм. Границы толерантности заканчиваются там, где начинается нарушение прав, свобод отдельного человека или группы лиц, народа, попираются нормы закона, правила общественного поведения. Толерантность предполагает работу над собой по преодолению неприязни к другому. Толерантность в противовес агрессии и насилию предполагает диалог, отстаивание своей точки зрения с помощью «мирных», традиционных методов, таких как объяснение, разъяснение, убеждение, беседа.

#### Список использованных источников:

1. Жук, Т.В. Воспитание толерантности: модели инклюзивных практик: пособие / Т.В. Жук; под науч. ред. Т.В. Лисовской. – Минск: Народная асвета, 2022. – 159 с.
2. Юрчук, В.В. Современный словарь по психологии / В.В. Юрчук. – Минск: «Современное слово», 1998. – 768 с.
3. Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2: Н – Я / редкол.: Н.П. Баранова [и др.]; [науч. ред.: С.П. Самуэль, З.И. Малейко]. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. – 727 с.
4. Казаренков, В.И. Формирование этнической толерантности будущих специалистов социальной сферы в поликультурной среде вуза / В.И. Казаренков, Е.Л. Михайлова, Е.Н. Бусел-Кучинская // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е, Педагогические науки. – 2021. – № 7. – С. 14–21. – URI: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/31053>.

5. Орлова, А.П. Проблема формирования этнической толерантности и этнопедагогическая подготовка специалистов социальной и образовательной сфер / А.П. Орлова // Российский научный журнал. – 2013. – № 1(32). – С. 115–125.
6. Орлова, А.П. Основные факторы, активизирующие осуществление народной педагогики в социализации и формировании толерантности школьников в период 20-х годов XX века / А.П. Орлова, И.Г. Рябова // Российский научный журнал. – 2013. – № 5(36). – С. 67–80.
7. Профессиональная толерантность: психологическое содержание, диагностика, развитие: учеб. пособие / под науч. ред. Е.М. Семеновой. – Минск: Зорны Верасок, 2013. – 280 с.
8. Большая энциклопедия: в 62 т. – М.: ТЕРРА, 2006. – Т. 51. – 591 с.
9. Беларуская энцыклапедыя: у 18 т. / рэдкал.: Г.П. Пашкоў [і інш]. – Мінск: БелЭн, 2002. – Т. 15: Следавікі – Трыю. – 552 с.
10. Большая российская энциклопедия: в 35 т. / пред. науч.-ред. совета Ю.С. Осипов; отв. ред. С.Л. Кравец. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2016. – Т. 32: Телевизионная башня – Улан-Батор. – 767 с.
11. Касьянова, Е.И. Социально-философские основания толерантности: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / Е.И. Касьянова. – Улан-Удэ, 2009. – 46 с.
12. Мирзахмедов, А.М. Культура толерантности как фактор предотвращения экстремизма: автореф. дис. ... д-ра наук (DSc) по филос. наукам: 07.00.04 / А.М. Мирзахмедов. – Ташкент, 2020. – 72 с.
13. Трансляция белорусской культуры между поколениями в Республике Беларусь: монография / В.П. Тарантей [и др.]; под науч. ред. В.П. Тарантея. – Гродно: ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2018. – 208 с.
14. Чернявская, Ю.В. Белорусы. От «тутэйшых» – к нации / Ю.В. Чернявская. – Минск: ФУАинформ, 2010. – 512 с.
15. Толерантность / общ. ред. М.П. Мчедлова. – М.: Республика, 2004. – 416 с.
16. Ефимова, Д.В. Национальное самосознание и межэтническая толерантность / Д.В. Ефимова, Ю.А. Макаров. – Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2004. – 311 с.
17. Гюлен, Ф. Диалог и толерантность / Ф. Гюлен. – Минск: «Издательство “Четыре четверти”», 2011. – 360 с.
18. Цепкова, И.Б. Формирование толерантности как фактор социально-политической стабильности в Республике Казахстан: автореф. дис. ... д-ра политических наук: 23.00.02 / И.Б. Цепкова. – Алматы, 2009. – 44 с.
19. Гафурова, Н.Р. Методика развития навыков толерантности учащихся начальных классов в учебном процессе: автореф. дис. ... д-ра философии (PhD) по пед. наукам: 13.00.02 / Н.Р. Гафурова. – Фергана, 2022. – 53 с.

20. На пути к толерантному сознанию / отв. ред. А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.

21. Демисенова, Ш.С. Поликультурная среда как средство саморазвития студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ш.С. Демисенова; Южно-Уральск. гос. ун-т. – Челябинск, 2009. – 24 с.

22. Пугачева, Е.А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Пугачева; Нижегород. гос. лингв. ун-т имени Н.А. Добролюбова, Нижегород. гос. архитектурно-строительный ун-т. – Нижний Новгород, 2008. – 27 с.

23. Пчелинцева, И.Г. Построение толерантной среды в образовательном пространстве высшего учебного заведения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / И.Г. Пчелинцева. – СПб., 2006. – 45 с.

24. Ашинова, С.А. Формирование толерантных отношений к близкому другому у школьников в условиях современной социокультурной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.А. Ашинова. – Владикавказ, 2009. – 23 с.

#### **Глава 4. Формирование толерантности студентов в учебно-воспитательном процессе**

Ряд исследований, посвященных проблеме толерантности, связан с таким ее аспектом, как формирование толерантности студентов, молодежи (Т.А. Губарева [1], Ш.С. Демисенова [2], Д.В. Ефимова [3], Е.Б. Журченко [4], Т.Б. Загоруля [5], Е.С. Карякина [6], Г.Э. Кушакова [7], Л.А. Николаева [8], Г.И. Пилиева [9], Е.А. Пугачева [10], И.Г. Пчелинцева [11], С.С. Самадова [12], А.Н. Третьякова [13], Т.В. Третьякова [14] и др.). Например, формирование толерантной позиции рассматривается Ш.С. Демисеновой как одно из необходимых условий для саморазвития студентов педагогического вуза [2, с. 8]. В рамках формирования толерантности студентов – будущих специалистов в сфере профессий «человек – человек» особого внимания заслуживает подготовка специалистов социальной и образовательной сфер (социальных работников, специалистов по социальной работе, социальных педагогов), имеющих дело с представителями различных социальных, этнических групп, значительно отличающихся образом жизни (пожилые; инвалиды; лица из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; освобожденные из учреждений уголовно-исполнительной системы; граждане, семьи, находящиеся в трудной жизненной ситуации; пострадавшие от террористических актов, стихийных бедствий, домашнего насилия) и т.д. (Г.И. Пилиева, Е.И. Холостова, Т.В. Шеляг).

Внимание отечественных и российских ученых к социальному аспекту содержания понятия «толерантность» проявляется в конце XX сто-

летия, что связано с выделением социально-педагогической, социальной работы как профессиональной деятельности. Толерантность трактуется ими как важное личностное и профессиональное качество. Так, например, исследования Е.И. Холостовой. Т.В. Шеляг позволили определить принцип толерантности «как базовый для идеологии, этики и практики социальной работы» [15, с. 262]. Е.И. Касьянова отмечает значимость толерантности как профессионального качества: «Толерантность – важнейшее условие профессионализма современного специалиста, социальный императив. Толерантность в системе компетенций специалиста помогает ему активно осваивать новую среду и искать пути для творческой самореализации в ней, успешно контактировать с людьми, является показателем моральной компетентности специалиста» [16, с. 16]. Е.И. Касьянова особый акцент делает на такой разновидности толерантности, как коммуникативная, и усматривает в ней основу и регулятивный механизм общения студентов, личностно формирующий фактор.

Ярко толерантность или интолерантность выражается в тех ситуациях, которые вызывают эмоциональный отклик и которых в деятельности социального работника, специалиста по социальной работе, социального педагога в силу специфики профессиональной деятельности, связанной с социальным неблагополучием, возникает множество.

Проблема формирования толерантности студенческой молодежи обусловлена рядом противоречий между:

- необходимостью усиления внимания к формированию толерантности, толерантных качеств, толерантных отношений у молодежи в условиях глобализации общества, нестабильности социально-политической ситуации в мире и соседних с Беларусью государствах и недостаточным вниманием к данной проблеме ввиду традиционной миролюбивости, неконфликтности белорусов;

- сформировавшимся поликультурным пространством высшего учебного заведения и недостаточным использованием поликультурной среды как средства формирования толерантности студентов;

- потребностью в формировании личности специалиста с высшим образованием с высоким уровнем культуры общения, в основе которой будет находиться коммуникативная толерантность как фундамент толерантности в целом, и недостаточной подготовленностью системы высшего образования к данной работе;

- потребностью в научно-методическом оснащении образовательного процесса системы высшего образования по формированию толерантной личности, недостаточным осмыслением и использованием имеющихся ресурсов толерантного воспитания.

Различные аспекты проблемы формирования толерантности студентов описываются в работах Т.А. Губаревой, Е.Б. Журченко; построение толерантной среды в образовательном пространстве вуза стало предметом

исследования И.Г. Пчелинцевой. Ученые выделяют проявления толерантного/интолерантного поведения студентов. К проявлениям толерантности в образовательном пространстве вуза И.Г. Пчелинцева относит следующее: адекватная оценка собственных сил и способностей; обладание навыками критического мышления; вера в возможность преодолеть препятствия; признание самобытности другого человека; многомерный подход к оценке окружающей жизни; сопереживание проблемам других людей; доброжелательность, эмоциональная оценка событий; умение посмеяться над собой; признание возможности совершить ошибку. Интолерантность выражается в уверенности в собственной исключительности, стремлении переносить ответственность на окружение; высокой тревожности, потребности в строгом порядке; пассивности и безразличии к окружающим; отказе от критической оценки собственного мнения, уверенности в его правильности; нетерпимости к оппоненту; отказе от высказывания собственного мнения, нежелании взаимодействовать [11, с. 23–24].

В процессе формирования толерантности необходимо использовать следующие *ресурсы учреждения высшего образования (условия формирования толерантности)*:

– учебно-методическое оснащение образовательного процесса, позволяющее педагогам проводить его диагностику, проектирование цели, содержания, форм и методов работы, реализацию и контроль с позиции толерантности, а также способствующее развитию толерантного сознания и поведения самих педагогов;

– установление правил поведения для студентов, предусматривающих запрет неуважительного, грубого, агрессивного отношения касательно другого или других. Так, Правилами внутреннего распорядка для обучающихся учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, соискателей, слушателей, стажеров определена такая обязанность, как уважать честь и достоинство иных участников образовательного процесса, а также стремиться к нравственному, духовному развитию и самосовершенствованию. За несоблюдение морально-этических норм предусмотрено привлечение обучающегося к дисциплинарной ответственности;

– взаимодействие с социальными институтами в процессе создания единого образовательного, культурного пространства: с семьей, с учреждениями образования, социальной сферы, с религиозными организациями, общественными объединениями, национальными диаспорами.

Так, работа с семьей в ВГУ имени П.М. Машерова фактически начинается на этапе проведения профориентационной работы, в процессе осуществления которой важным представляется не только сообщение информации об имеющихся специальностях и условиях поступления, но и формирование представления у родителей и молодежи о сложившемся в вузе воспитательном, социокультурном пространстве, характере взаимо-

отношений между участниками образовательного процесса. В дальнейшем выстраивание толерантных взаимоотношений с семьей включает в себя взаимодействие на разных уровнях: встречи ректора с родителями на общем собрании перед поступлением в лицей, вуз; общение кураторов академических групп в течение учебного года; организация общения родителей с профессорско-преподавательским составом во время проведения родительских собраний в период обучения студентов.

Созданию единого культурного, образовательного пространства на принципах взаимного уважения способствует тесное сотрудничество с филиалами кафедр на базе различных учреждений образования и социальной сферы. Студенты получают возможность не только применить полученные теоретические знания на практике, но и получить бесценный опыт общения с различными категориями населения, существенно различающимися между собой по ряду признаков (вероисповедание, национальность, состояние здоровья и т.д.), а также консультации педагогов, специалистов по урегулированию сложных ситуаций в общении.

Исследователи подчеркивают невозможность воспитания толерантности на основе условной глобальной духовности, но в качестве такой основы предлагают приобщение личности к этнической, национальной и мировой культурам, важной составляющей которых является религиозная. И.А. Галицкая, И.В. Метлик рассматривают воспитательный потенциал религиозных знаний как ресурс формирования толерантности, особенно ввиду роста религиозности населения в постсоветский период, в том числе среди молодежи и людей со средним и высшим образованием. Причем, по мнению авторов, данное воспитание не должно предусматривать обязательное приобщение детей, молодежи к определенному религиозному мировоззрению, но освоение общих социально-гуманитарных знаний о религии. Знакомство с ценностями религиозной культуры способствует поддержанию и формированию толерантных установок в межличностных и социальных отношениях, воспитанию гражданственности, патриотизма, веротерпимости, развитию национального самосознания, семейному и половому воспитанию [15, с. 244].

Так как значительная часть населения Беларуси является православной, то в качестве значимого ресурса формирования толерантности мы рассматриваем взаимодействие с Белорусской Православной Церковью, предусматривающее организацию встреч с представителями духовенства, проведение совместных культурных мероприятий, совместную разработку и реализацию социальных, культурных проектов. Примером такого взаимодействия является прошедшая 29 мая 2023 года встреча коллектива ВГУ имени П.М. Машерова с председателем Синодального отдела по сотрудничеству со светскими учреждениями образования Белорусской Православной Церкви, протоиереем Федором Повным на тему «Всё начинается с семьи». Так как Республика Беларусь представляет собой поликонфесси-

ональное государство, то целесообразно ознакомление студентов с сущностью и особенностями иных конфессий, религий. Актуально изучение истории, географии, традиций родного края в аспекте анализа, проявления в них религиозных ценностей.

В ВГУ имени П.М. Машерова организуются встречи с интересными людьми, представителями различных профессий, государственными служащими. Примером может послужить организованная на базе ВГУ имени П.М. Машерова встреча студентов с депутатом Палаты представителей Национального собрания Республики Беларусь и главой администрации Первомайского района г. Витебска, прошедшая в рамках открытого диалога под названием «Твое время – твои возможности», во время которого обсуждались вопросы патриотизма, активной гражданской позиции, сплоченности нашего народа, конкурентоспособности отечественного производства, развития молодежной политики.

Развитию сопереживания, эмпатии, доброжелательности, активности, инициативности студентов, осознанию многообразия окружающего мира способствуют:

– организация студенческого самоуправления, взаимодействие с такими общественными объединениями, как ПО ОО «Белорусский республиканский союз молодежи», ПО РОО «Белая Русь», ПО ОО «Белорусский союз женщин», Белорусское общество «Красный Крест», профсоюзный комитет студентов университета ВГУ имени П.М. Машерова;

– расширение волонтерского движения в вузе, деятельности волонтерских клубов, проведение волонтерских практик. Активное включение студентов в волонтерскую деятельность помогает: 1) углублению знаний об особенностях поведения представителей другой культуры, вероисповедания, состояния здоровья и т.д.; 2) формированию представлений об общности членов различных социальных групп, о том, что их объединяет; 3) критическому осмыслению собственного поведения с точки зрения его толерантности; 4) профилактике конфликтов. Близкой по своему содержанию к волонтерской является благотворительная деятельность, направленная на оказание помощи тем, кто оказался в трудной жизненной ситуации. Участвуя в благотворительной деятельности, студенты учатся состраданию и милосердию. В ВГУ имени П.М. Машерова действует Центр волонтерского движения, в состав которого входят волонтерские объединения факультетов («Вектор добра», «Аквамарин», «Свет», «Лаборатория правового информирования», «Экологический патруль», «4D: Дарить Добро Душой и Делом», «Literacy», «Арт-волонтеры»);

– организация практики толерантного общения, осмысления имеющегося культурного наследия с позиции толерантности: работа по анализу художественных произведений, профессиональной литературы, ситуаций педагогического общения; включение студентов в ситуации разностороннего общения с представителями различных культур, социальных групп.

Сюда мы относим и рассмотренные выше практики сотрудничества с филиалами кафедр, организации волонтерского движения, а также широкие возможности ознакомления с другими культурами, организации общения с их представителями, т.к. из года в год увеличивается не только количество иностранных студентов, обучающихся в белорусских вузах, но и перечень национальностей, которые они представляют. Например, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова – многонациональный университет, в котором осуществляется подготовка студентов более чем из 30 стран мира. В этой связи вызывают интерес опыт работы Центра китайского языка и культуры, открытого на базе университета; организация образовательных и культурных мероприятий с участием иностранных студентов; включение студентов в работу международных научно-практических конференций; практика студенческой мобильности; деятельность землячеств иностранных студентов (ведь участие в ежегодных мероприятиях и конкурсах «Студенческая весна», «Мистер ВГУ», «Факультет творчества» принимают в том числе студенты из Китая, Армении и других государств). Так, познакомиться с культурой и традициями КНР могут не только студенты, но и абитуриенты ВГУ имени П.М. Машерова. Изучить китайский язык, узнать китайскую культуру во время учебы в ВГУ имени П.М. Машерова можно во время посещения курсов китайского языка, которые проводит волонтер из Поднебесной. Непосредственно погрузиться в культуру Китая студенты могут, принимая участие в деятельности пекинского летнего лагеря «Китайский мост» под названием «Великолепный шелковый путь, удивительный Китай», который проходит на базе Пекинского международного китайского колледжа (Beijing International Chinese College);

– применение потенциала этнопедагогики. Богатый культурный, воспитательный потенциал, накопленный народом в течение веков, включает в себя незыблемые ценности, необходимые для формирования толерантности. Так, расширяет и углубляет представления студентов о белорусской культуре проводимый ежегодно «Тыдзень роднай мовы». Традициям, ценностям белорусов посвящено творческое задание «Прымаўкі ды прыказкі – роднай мовы прывязкі»;

– использование информационно-коммуникационных технологий, создание мультимедийного пространства, насыщенного толерантным контентом. В качестве примера могут выступить подготовленные ТВУ – официальным интернет-каналом ВГУ имени П.М. Машерова циклы роликов: «Я студент ВГУ», «Мистер ВГУ», «Мисс ВГУ», «VSU PLANET/ПЛАНЕТА ВГУ», «ВГУ LIVE» и другие, в создании которых приняли участие студенты из Китая, Туркменистана, Ливана, Марокко, Индии, Нигерии, Узбекистана и других государств. Информация, отражающая интернациональную студенческую жизнь, представлена на YouTube, в Telegram и Instagram;

– применение инновационных, интерактивных технологий и методов работы, позволяющих обеспечить активное включение студентов в ход занятия, их погружение в проблему, выражение личного мнения по изучаемой проблеме (например, технология «World cafe» («Мировое кафе»), «Форум-театр»).

Комплексное использование рассмотренных выше ресурсов позволит создать в высшем учебном заведении толерантное образовательное пространство, основанное на отношениях взаимного уважения, сотрудничества, признании многообразия существующего мира.

Содержание работы по формированию толерантности включает в себя:

– знание и осознание многогранности, разносторонности, богатства окружающего мира, существующих этносов, национальностей, рас, религий, образов жизни, мировоззрений, взглядов на жизнь, духовных, физических, социальных возможностей и особенностей человека;

– формирование представлений о единстве человеческого общества в многообразии их различий, мнений, взглядов, групп;

– осознанное следование общечеловеческим, религиозным, национальным ценностям;

– формирование умений непредвзято оценивать ситуацию, поступок, поведение, опираясь на сущность происходящего, а не на принадлежность к определенной социальной группе, конфессии и т.д.;

– формирование устойчивости собственных позиций, умения излагать и отстаивать свою точку зрения, при этом не проявляя агрессии и насилия;

– развитие навыков эмпатийного слушания;

– осмысление толерантности в ее акмеологическом аспекте, осознание толерантности как личностно и профессионально важного качества.

Рассуждая о путях формирования толерантного сознания, В.В. Глебкин подчеркивает, что человека нельзя заставить или убедить быть миролюбивым. Основной установкой такого сознания исследователь считает «восприятие самого себя как принципиально незавершенного существа, открытого опыту Другого, существа, для которого этот опыт является одним из определяющих моментов в осознании своей целостности» [17, с. 9]. Поэтому программы по формированию толерантности, разработанные В.В. Глебкиным и соавторами («Толерантность и проблема понимания», «Мир в зеркале культуры»), направлены на знакомство личности с разнообразием окружающего мира, эмоциональное переживание его яркости, «преодоление иллюзии очевидности». Этот подход рождает активную, осмысленную позицию субъекта в формировании толерантного сознания, толерантного поведения, основанную на идее возможности самосовершенствования, саморазвития, самореализации человека, осознания собственных убеждений, представлений, заблуждений и их природы, что происходит в ситуации диалога с Другим. Противоположный подход, допускающий «пред-

ставление о себе как о самодостаточной, завершенной личности», способствует формированию интолерантной, авторитарной личности, обедняет, сдерживает или же делает невозможным ее развитие.

Формирование толерантности возможно в ситуации встречи, столкновения альтернативных позиций, в связи с чем Д.В. Ефимова, Ю.А. Макаров считают «диалоговость сущностной характеристикой знания – как условия становления и развития толерантности» [3, с. 103]. Диалоговость предполагает умение слушать, слышать, анализировать полученную информацию, собственную позицию, продумывая стратегию и тактику защиты своей позиции, доводы и аргументы, что в конечном счете обогащает личность, способствуя ее саморазвитию. Благоприятные условия для реализации диалоговости создает поликультурная среда вуза. Ш.С. Демисенова трактует поликультурность образовательной среды вуза как средство саморазвития личности [2, с. 9].

Таким образом, толерантность студентов, в особенности будущих специалистов в сфере профессий «человек – человек», мы понимаем как личностно, социально и профессионально значимое качество. Среди ресурсов учреждений высшего образования по формированию толерантности важную роль играют учебно-методическое оснащение образовательного процесса; установление правил поведения для студентов; взаимодействие с социальными институтами в процессе создания единого образовательного, культурного пространства; организация волонтерского движения в вузе; расширение практики толерантного общения; использование потенциала этнопедагогики; применение информационно-коммуникационных технологий, создание мультимедийного пространства, насыщенного толерантным контентом; использование инновационных, интерактивных технологий и методов работы.

#### Список использованных источников:

1. Губарева, Т.А. Воспитание культуры толерантного общения студентов университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Губарева. – Оренбург, 2009. – 22 с.
2. Демисенова, Ш.С. Поликультурная среда как средство саморазвития студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ш.С. Демисенова; Южно-Уральск. гос. ун-т. – Челябинск, 2009. – 24 с.
3. Ефимова, Д.В. Национальное самосознание и межэтническая толерантность / Д.В. Ефимова, Ю.А. Макаров. – Пенза: ПГПУ им. В.Г. Беллинского, 2004. – 311 с.
4. Журченко, Е.Б. Формирование толерантности у студентов технического вуза в условиях культурного разнообразия (на примере ЮРГПУ (НПИ)): автореф. дис. ... канд. социологических наук: 22.00.06 / Е.Б. Журченко. – Майкоп, 2016.

5. Загоруля, Т.Б. Актуализация толерантных свойств личности в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.Б. Загоруля. – Екатеринбург, 2005. – 23 с.
6. Карякина, Е.С. Воспитание толерантности как общекультурной компетенции у студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.С. Карякина. – Рязань, 2006. – 20 с.
7. Кушакова, Г.Э. Технология формирования толерантного мышления у молодежи (на примере высших образовательных учреждений): автореф. дис. ... д-ра философии (PhD) по пед. наукам: 13.00.01 / Г.Э. Кушакова. – Самарканд, 2020. – 49 с.
8. Николаева, Л.А. Формирование коммуникативной толерантности студентов – будущих юристов (на примере университетского образования в России и Германии): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.А. Николаева. – Кемерово, 2007. – 24 с.
9. Пилюева, Г.И. Формирование этнической толерантности будущих социальных педагогов во внеаудиторное время в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г.И. Пилюева. – М., 2008. – 21 с.
10. Пугачева, Е.А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Пугачева. – Нижний Новгород, 2008. – 24 с.
11. Пчелинцева, И.Г. Построение толерантной среды в образовательном пространстве высшего учебного заведения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / И.Г. Пчелинцева. – СПб., 2006. – 45 с.
12. Самадова, С.С. Педагогические основы повышения эффективности духовно-просветительских мер в воспитании студентов-молодежи в духе толерантности: автореф. дис. ... д-ра философии (PhD) по пед. наукам: 13.00.01 / С.С. Самадова. – Бухара, 2021. – 48 с.
13. Третьякова, А.Н. Формирование толерантности у студентов, специализирующихся в сфере сервиса и туризма, как профессионально значимого качества личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.Н. Третьякова. – М., 2009. – 23 с.
14. Третьякова, Т.В. Формирование толерантности будущих социальных педагогов в высшем учебном заведении: этнопедагогический подход: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.В. Третьякова. – Хабаровск, 2011. – 25 с.
15. Толерантность / общ. ред. М.П. Мчедлова. – М.: Республика, 2004. – 416 с.
16. Касьянова, Е.И. Социально-философские основания толерантности: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / Е.И. Касьянова. – Улан-Удэ, 2009. – 46 с.
17. На пути к толерантному сознанию / отв. ред. А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.

## РАЗДЕЛ III ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ В XXI ВЕКЕ

### Глава 1. Концептуальные основы профилактики интернет-рисков и угроз среди несовершеннолетних

XXI век характеризуется многообразием цифровых технологий, общество, в том числе несовершеннолетние, сталкиваются с большими объемами информационных потоков, которые играют незаменимую роль в создании картины мира.

Как показывают исследования, настоящие реалии констатируют возникновение новой социальной ситуации развития современного подростка, в которой важнейшей координатой становятся сеть Интернет, информационно-коммуникативные технологии, интернет-коммуникации. Социальная ситуация развития представляет собой сущностную характеристику возрастного этапа развития личности, проанализирована Л.С. Выготским в работе о структуре и динамике психологического возраста и в дальнейшем разработана А.Н. Леонтьевым и Л.И. Божович.

Л.И. Божович, В.В. Давыдов, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн, О.А. Карабанова, раскрывая особенности социальной ситуации развития, отмечают ее влияние на содержание и характер возрастного развития ребенка. В исследованиях подчеркивается, что «она характеризует место ребенка в системе социальных отношений, ожидания и требования, предъявляемые к нему, а также особенности понимания им этого места и своих взаимоотношений с окружающими людьми, в первую очередь с миром взрослых в терминах принятия/непринятия» [1, с. 19].

Решение специфических задач, которые ставят подрастающему поколению информационно-коммуникативные технологии, оказывает влияние на содержание психического развития подрастающего поколения – формы и пути развития, зону ближайшего развития, виды деятельности, приобретаемые новые психические свойства и качества, способы совладания с трудными жизненными ситуациями. Это определяет противоречие со старой ситуацией развития, приводит к изменению прежних и построению новых отношений с социальной средой, а следовательно, к новой социальной ситуации развития.

Сегодня с появлением и развитием компьютерных технологий, с приходом глобальной сети Интернет человечество, и прежде всего подрастающее поколение, стало превращаться в новый тип современного человека, по определению В.А. Плешакова – «Homo Cyberus» [2].

Параллельно социологом М.А. Даниловой вводится понятие Homo virtualis, относящееся к студенческой молодежи [3].

А.В. Мудрик пишет, что «сам Интернет в целом может рассматриваться как феномен культуры, обладающий семиотическими и психологическими особенностями...», а также специфическими социально-педагогическими особенностями: «...Ресурсы Интернета представляют собой новые культурные средства, опосредствующие жизнедеятельность современного человека и способные оказать влияние на формирование не только личности, но и его высших психических функций» [4, с. 78].

Г.Ф. Биктагирова, Р.А. Валеева, А.Р. Дроздикова-Зарипова, Н.Н. Калацкая, Н.Ю. Костюнина, исследуя профилактику и коррекцию виктимного поведения молодежи в глобальной сети Интернет, отмечают, что «молодое поколение больше стало проявлять себя в Интернете, ... развиваться, социализироваться, киберсоциализироваться и, к сожалению, виктимизироваться» [5].

Дети и учащаяся молодежь, как активные пользователи Интернета, являются «носителем ценностных ориентаций, норм, установок, правил поведения и форм восприятия окружающей среды, сформированных на пересечении реального и виртуального миров» [6, с. 21].

Как подчеркивает Л.В. Килимова, глубокое проникновение информационных технологий в повседневную жизнь детей и учащейся молодежи делает невозможным вычленение их из общего мировоззренческого и социокультурного контекста. В результате этого формируется качественно новая система ценностей, потребностей, целей личности и, как правило, возникают проблемы личностного развития и саморазвития в новых социальных условиях [7].

Г.У. Солдатова убеждена, что информационно-коммуникативные технологии, являясь агентами социализации, начинают конкурировать с семьей и школой. Она же отмечает, что сеть «Интернет – это уже привычное для человечества культурное орудие, способствующее порождению других в отличие от привычных способов деятельности культурных практик, феноменов, значений и смыслов, которые в сложном взаимодействии с традиционной жизнедеятельностью в офлайне создают особую социальную ситуацию развития и новый образ жизни современного ребенка» [8].

Результаты многочисленных исследований свидетельствуют, что несовершеннолетние как наиболее подверженные негативному воздействию информационно-телекоммуникационной сети Интернет, в силу особенностей личности данного возрастного этапа, характеризуются недостаточностью жизненного опыта, низкой степенью самокритичности, отсутствием разносторонней оценки обстоятельств жизни, стремлением к авторитету в группе, негативизмом, неуравновешенностью возбуждения и торможения, поиском идеалов, максимальным потреблением.

Таким образом, современных подростков Г.У. Солдатова называет «переходным (транзитным) поколением» и выражает мнение, что они, как

и взрослые, находятся в трудных, противоречивых обстоятельствах перелома старой социальной ситуации развития подростка, «формирования новых отношений и способов деятельности ребенка с социальной средой в целом» [8].

В этом контексте особый интерес приобретают исследования Е.П. Белинской, А.Е. Войскунского, А.Б. Холмогоровой, Т.В. Авакян, Е.Н. Клименковой, Д.А. Малюковой, И.В. Чудовой, в которых анализируются «механизмы формирования идентичности и “Я-концепций”, самооценки, самопрезентации, особенностей социального познания, мотивации, статусности, репутации, а также личностные и индивидуальные особенности детей – пользователей Интернета» [9].

Г.У. Солдатова в своих исследованиях описывает социальную ситуацию развития ребенка сквозь призму цифровой среды и выделяет ее некоторые особенности, определяющие изменения в его когнитивном и личностном развитии, особенности взаимоотношений с окружающим миром, социальные и культурные практики:

- массовое и всё более раннее овладение высокотехнологичным арсеналом новых культурных средств и инструментов – персонализированных и мобильных современных электронных устройств;

- увеличивающаяся длительность нахождения ребенка в онлайн-контекстах, задающих новые, плохо регламентированные и пока еще неизвестные по возможным последствиям влияния на ребенка среды обитания;

- активное, самостоятельное и стихийное освоение и использование подростками всех доступных онлайн-ресурсов как источников развивающего, обучающего и развлекательного контента и площадок онлайн-коммуникации;

- закрепление за социальными сетями статуса важнейших для подростков площадок самопрезентации, освоения различных социальных ролей, экспериментирования с идентичностью и самореализации;

- значительное расширение круга социального капитала подростков за счет онлайн-контактов, в том числе слабых связей за счет «незнакомых друзей», с которыми не было опыта общения в реальной жизни;

- столкновение с новыми рисками онлайн-среды – контентными, коммуникационными, техническими и потребительскими, а также с риском чрезмерной увлеченности интернетом;

- существенная разница в пространственно-временной конфигурации пользования интернетом у подростков и их родителей;

- наличие цифрового разрыва между поколениями детей и родителей, снижение универсальности фигуры взрослого и его роли в детско-родительских отношениях;

- недостаточная цифровая компетентность детей и родителей, что не позволяет родителям выступать в роли экспертов эффективного и безопасного использования цифровых технологий;

– несоответствие системы образования изменениям цифрового общества, несмотря на готовность школьных учителей молодого и среднего возраста (поколения Y и X) к модернизации образовательного процесса [10; 11].

Подростки XXI столетия, обладая современными гаджетами, живут в мире смешанной офлайн/онлайн-реальности, в виртуальном мире компьютерных игр, в мире дополненной реальности, самостоятельно осваивая новый образ жизни в форме онлайн-коммуникации.

Ученые подчеркивают, что сеть Интернет как наиболее активно развивающийся сегодня сектор киберпространства представляет собой специфический фактор социализации. Г.М. Андреева, Л.С. Выготский рассматривают «социализацию как овладение ребенком в онтогенезе общественным опытом путем вхождения в социальную среду», «систему социальных связей и приобретения всё большей самостоятельности и автономности для в свою очередь активного воспроизводства системы социальных связей и отношений индивидом за счет его активной деятельности» [12; 13].

В настоящее время для описания процессов социального развития личности в современном информационном обществе используются различные термины: «информационная социализация» [14], «киберсоциализация» [15], «цифровая социализация» [8].

Мы придерживаемся точки зрения, что наиболее общим является понятие информационной социализации. С.Л. Леньков утверждает, что информационная социализация связана «с усвоением норм, правил, способов информационного взаимодействия, укоренившихся в обществе на данном этапе его социального, научно-технического и информационно-технологического развития». Автор связывает информационную социализацию с любыми нормами информационного взаимодействия: компьютерными, сетевыми, телефонией, платежными системами [16].

С.Л. Леньков, анализируя динамику развития феномена киберсоциализации в различных направлениях, указывает, что она представляет частный случай информационной социализации, исследователь характеризует связь с искусственной, виртуальной, цифровой информационной средой. Автор подчеркивает, что формами частного проявления киберсоциализации выступают интернет-социализация, онлайн-социализация, сетевая социализация, медиасоциализация, виртуальная социализация. С.Л. Леньков отмечает, что по своей модальности киберсоциализация может быть как позитивной, так и негативной [16].

Термин «цифровая социализация» введен недавно в научную терминологию. Г.У. Солдатова рассматривает цифровую социализацию как «опосредованный всеми доступными цифровыми технологиями процесс овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах, воспроизводства этого опыта в смешанной офлайн/онлайн-реальности и формирующего его цифровую личность как часть реальной личности» [8, с. 76].

Г.У. Солдатова, А.Е. Войскунский, разрабатывая социально-когнитивную концепцию цифровой социализации, отмечают, что ключевым элементом является «гиперподключенная, технологически достроенная цифровая личность как часть личности реальной, отражает современный этап социальной и когнитивной эволюции человеческой психики, когда развивающееся сознание в познавательном и коммуникативном плане фактически сращивается с внешними орудиями (гаджетами) и знаковой реальностью (Интернетом)» [17, с. 431].

Авторы констатируют, что «базовыми и определяющими характеристиками цифровой социализации являются существование в смешанной реальности и гиперподключенность к Интернету. И это не только новые состояния и новые качества, присущие современному человеку – и взрослому, и ребенку, – но и главная основа тех изменений, которые происходят сегодня» [17, с. 439].

О.В. Дудина в цифровой социализации определяет четыре процессных компонента: цифровую культуру (идеологические и организационные ценности); цифровое обучение (цифровая грамотность и навыки); цифровое развитие личности (цифровая личность, цифровая репутация); цифровое воспитание [18].

Термин «киберсоциализация» был введен в научный оборот российским ученым В.А. Плешаковым в 2005 году. В исследованиях А.Е. Войскунского, И.В. Гайдамашко, Г.И. Ефремовой, Ю.П. Зинченко, С.Л. Ленькова, Т.А. Нестик, В.С. Собкина, Г.У. Солдатовой можно выделить два направления изучения данного феномена. Первое направление связано с разработкой методологии исследования киберсоциализации учащейся молодежи и понятийно-категориального аппарата. Второе – с созданием прикладных моделей киберсоциализации детей и учащейся молодежи, а также разработкой технологий ее эффективного сопровождения в рамках образовательного процесса различными специалистами учреждений образования [16].

Под киберсоциализацией В.А. Плешаков подразумевает «процесс качественных изменений структуры самосознания личности и потребностно-мотивационной сферы индивидуума, происходящий под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных, электронных, цифровых, компьютерных и интернет-технологий в контексте усвоения и воспроизводства им культуры в рамках персональной жизнедеятельности» [19, с. 14].

В.А. Плешаков в 2008–2009 гг. вводит понятие «киберпедагогика». Ученый указывает, что данная отрасль педагогической науки XXI века научно обосновывает «специально организованную целенаправленную и систематическую деятельность по кибервоспитанию, киберобучению и киберобразованию современного человека в процессе его киберсоциализации средствами современных информационно-коммуникационных, электронных, цифровых, компьютерных и образовательных технологий» [20, с. 9].

Н.В. Угольников отмечает, что активными субъектами процесса киберсоциализации становятся дети, подростки. Автор подчеркивает, что киберсоциализация, являясь неотъемлемой составляющей частью процесса социализации, затрагивает процесс использования ресурсов виртуального пространства и коммуникации с виртуальными агентами социализации [21].

В.А. Плешаков, разрабатывая теорию киберсоциализации человека, классифицирует факторы киберсоциализации. В табл. 1 отражены факторы киберсоциализации, выделенные российским исследователем.

Таблица 1 – Факторы киберсоциализации человека (В.А. Плешаков)

Группа факторов киберсоциализации	Факторы киберсоциализации
Мегафакторы	киберпространство интернет WWW сотовая (мобильная) связь
Макрофакторы	национальная доменная зона почтовые сервисы интернет-среды интернет-порталы и сайты поисковые системы интернет-среды файлообменные сети интернет-реклама блогосфера массовые многопользовательские онлайн-игры
Мезофакторы	вики-проекты и интернет-словари интернет-телевидение и интернет-радио IP-телефония и видеозвонки форумы интернет-среды средства мгновенного обмена сообщениями и чаты интернет-магазины, интернет-аукционы, электронные платежные системы компьютерные и (или) консольные игры
Микрофакторы	программное обеспечение персональной компьютерной техники и сотовых телефонов персональная зона киберпространства игровой персонаж в компьютерной игре

Результаты многочисленных исследований подтверждают, что вышеназванные факторы киберсоциализации оказывают как позитивное, так и негативное влияние на личность. Педагогам необходимо учитывать их при организации воспитательной работы с обучающимися. Киберпространство, персональная зона киберпространства, игровой персонаж

в компьютерной игре иногда скрывают в себе риски и опасности, что впоследствии может привести к отклоняющемуся поведению.

Р.М. Айсина и А.А. Нестерова выделяют позитивную и негативную киберсоциализацию. Позитивную киберсоциализацию авторы рассматривают как «совокупность процессов безопасного освоения пользователем киберпространства, полноценного использования его многочисленных преимуществ и перенесения полезного опыта, полученного в виртуальной среде, на решение жизненных задач в реальной действительности». Негативную киберсоциализацию характеризуют «высокой степенью вовлеченности пользователя в виртуальные коммуникации в сочетании с низкой способностью к саморегуляции при использовании сетевых ресурсов, наличием девиантных паттернов при общении в интернет-среде и/или высокой уязвимости по отношению к агрессивным сетевым интервенциям» [22, с. 49]. Авторами выделены низкий, средний и высокий уровни киберсоциализации и представлены основные критерии для их диагностики

Так, М.С. Чванова, изучая проблему социализации молодежи в интернет-пространстве, классифицирует формы социализации в сети Интернет по принципу принадлежности молодежи в интернет-пространстве к той или иной группе, сообществу, учреждению образования и т.д. И это формальная форма, которая определена официальными документами организации; неформальная форма социализации, связанная со спонтанными потребностями и интересами пользователя в онлайн-играх, с общением в блогах, чатах, социальных сетях, на форумах; информальная форма, характеризующаяся устойчивым социальным или профессионально ориентированным интересом и возможностью приобрести документ, подтверждающий участие в интернет-событии. Такому сообществу свойственны устойчивость и возможность возобновления общения [23; 24].

Указанные выше формы социализации подростков в интернет-пространстве сменяют одна другую, или протекают параллельно. При этом ситуации виртуального взаимодействия в подростковом возрасте не всегда позитивны. Подростки перед негативными влияниями сети Интернет часто не готовы противостоять стихийному, а иногда целенаправленному отрицательному воздействию на сознание и поведение.

В.А. Плешаков, Н.В. Угольков отмечают, что всемирная паутина, являясь мегафактором киберсоциализации человека, обладает многочисленными «ресурсами и сервисами, созданными для нужд человека: WWW, тематические интернет-порталы, бесчисленные сайты, поисковые системы, интернет-телевидение, интернет-радио, блогосфера, вики-проекты, IP-телефония, социальные сети интернет-среды, электронная почта, форумы, чаты и средства мгновенного обмена сообщениями, интернет-аукционы, интернет-магазины, файлообменные сети, многопользовательские онлайн-игры, электронные платежные системы, интернет-реклама» [25].

Исследователи подчеркивают, что сеть Интернет как оригинальная среда социокультурного развития молодежи обладает специфическими характеристиками:

1) локализацией в киберпространстве, что обуславливает интеграцию всех остальных социальных институтов в интернет-среде и детерминирует их влияние на социализацию молодежи;

2) особыми возможностями удовлетворения и/или квазиудовлетворения многочисленных потребностей современной молодежи в интернет-среде;

3) потенциалом трансформации структуры самосознания личности в процессе и в результате овладения и трансляции представителями молодежи культурных ценностей, норм и правил поведения в сети Интернет [24, с. 119].

В.А. Плешаков, Н.В. Угольков указывают на социально-педагогический потенциал сектора киберпространства, «характеризующийся такими особенностями социализирующей интернет-среды, как доступность, мобильность и оперативность, относительная безопасность и анонимность, свобода самовыражения, способными активно влиять как на позитивные, так и на негативные потенции в процессе социализации старших школьников в Интернете» [25, с. 119].

О.В. Завалишина, изучая процесс и результат педагогической поддержки подростков, склонных к интернет-зависимости, отмечает эффективность использования интернет-технологий в образовании, описывает их положительные тенденции: «информационность (возрастание общедоступности различных образовательных массивов); оперативность (возможность быстрой передачи и получения информации); расширение способов коммуникации (общение с помощью электронного текста, скайпа и пр.); эргономичность (экономия времени и материальных средств для получения образовательных услуг, учебной информации)» [26, с. 10].

О.В. Завалишина в своем исследовании выделяет негативные тенденции внедрения интернет-технологий в образовательный процесс: зомбирования; манипуляции сознанием; виртуализации сознания; примитивизации; вульгаризации; хаотизации; провоканизации; игроизации; криминализации; коммерциализации; ресоциализации. Наличие подобных отрицательных тенденций требует необходимости организации систематической педагогической помощи подросткам, склонным к проявлению интернет-зависимости [26].

В.А. Плешаков, Н.В. Угольков, рассматривая сеть Интернет как социокультурный феномен, социальный институт и фактор социализации, указывают на то, что он создает условия для относительно социально контролируемой социализации детей и учащейся молодежи, так как содействует развитию и планомерному функционированию информационного общества, образуя интернет-пространство – особую среду для киберсоциа-

лизации человека. При этом контекст киберсоциализации подрастающего поколения в интернет-среде существенно определяется социальным, семейным, религиозным, контрсоциальным, коррекционным воспитанием конкретного человека в условиях реальной жизнедеятельности.

Также мы согласны с мнением В.А. Плешакова, Н.В. Уголькова, что сеть Интернет создает условия для относительно направляемой социализации детей и учащейся молодежи путем опосредованного влияния на их жизнедеятельность многочисленными тематическими веб-ресурсами и веб-сервисами – интернет-порталами, сайтами, поисковыми системами, блогосферами, социальными сетями интернет-среды, электронной почты, форумами, чатами и средствами мгновенного обмена сообщениями, он-лайн-играми. Как уже отмечалось выше, веб-ресурсы и веб-сервисы являются макро- и мезофакторами киберсоциализации [25].

Очевидно, что влияние разных веб-ресурсов и веб-сервисов имеет относительно спонтанный характер, определяемый контекстом жизнедеятельности подростка, учащейся молодежи, их интересами, потребностями, ожиданиями. Данное обстоятельство позволяет утверждать, что сеть Интернет обладает условиями и для стихийной социализации подрастающего поколения.

Согласно результатам исследования, самоизменение личности – активных пользователей киберсреды может быть как позитивным, так и негативным. Позитивное самоизменение в процессе киберсоциализации ученые связывают с конструктивным использованием веб-ресурсов и веб-сервисов для удовлетворения многочисленных потребностей личности в области развития, обучения, профессионального становления, раскрытия способностей, обеспечения комфортной повседневной жизни человека. Негативное самоизменение в процессе киберсоциализации отождествляют с формированием интернет-аддикции и ее отрицательными последствиями для личности [21; 25].

М.С. Бизюкова пишет о том, что в результате самоизменения представителей молодого поколения в процессе киберсоциализации происходит формирование «новой культуры, культуры реальной виртуальности» [27, с. 2].

В.А. Плешаков подчеркивает, что отрицательными маркерами негативного самоизменения в процессе киберсоциализации являются потеря временного контроля пребывания в интернет-среде, преобладание социальных контактов, ценностная дезориентированность и правовая некомпетентность [28].

Т.А. Симаковой, Е.Е. Гавриной, И.А. Ковальчук определены механизмы позитивной киберсоциализации: личностная рефлексия, вариативность мышления, ответственность за свое будущее, готовность использовать внутренний ресурс [29].

В.А. Плешаков выделяет социально-педагогические условия, способствующие позитивной социализации детей и учащейся молодежи в сети Интернет:

- 1) постоянный мониторинг и повышение социальных и воспитательно-образовательных потенциалов интернет-среды;
- 2) использование сети Интернет для целей, реализуемых учреждениями образования в области воспитания и обучения;
- 3) построение эффективной системы социального воспитания в учреждениях образования на основе возможностей и ресурсов интернет-среды;
- 4) повышение ценностной значимости социального воспитания и инициирование должного внимания к проблемам социализации молодежи в сети Интернет со стороны государства, общества, семьи [30, с. 5].

Таким образом, очевидно, что подрастающее поколение имеет цифровое оборудование, подключенное к сети Интернет. По мнению Г.У. Солдатовой, А.Е. Войскунского, «главный актер современного мира – человек “подключенный”, который “всегда на связи”» [17, с. 8].

Учитывая, что цифровые технологии и цифровые продукты встраиваются в образовательный процесс, интегрируются с личностью обучающегося, а также признавая сеть Интернет фактором социализации современных детей и учащейся молодежи, мы считаем актуальным изучить риски и угрозы интернет-среды.

Исходя из существования негативных воздействий сети Интернет, употребляются термины «угрозы» и «риски» для обозначения этих воздействий. Важно уточнить смысл и значение данных терминов.

В исследованиях Ч. Венар и П. Кериг подчеркивается, что риск – это любое условие или обстоятельство, которое повышает вероятность развития формирования проблемного или отклоняющегося поведения. Риск может определять формирование и развитие поведенческих трудностей, однако указывает лишь на вероятность проблем для детей, подвергающихся его воздействию [31].

В.В. Борщенко определяет риск, с одной стороны, как фактор, игнорирование которого может повлечь существенный ущерб, а с другой – как принятие решений в условиях преодоления неопределенности с целью избежать такого ущерба [32].

Можно утверждать, что в современном информационном обществе риск является не объективным отражением существующих угроз, а субъективным следствием принимаемых решений на основе информации. На наш взгляд, бесконтрольный доступ несовершеннолетних к многообразным информационным ресурсам становится ключевым фактором риска.

Анализ литературы показал, что дефиниция термина «риск» тесно связана с терминами «угроза», «опасность» и «безопасность», представляющими единую систему.

В.В. Борщенко под угрозами понимает «факторы, которые потенциально могут привести к ущербу, как экономическому, так и социальному, изменить политическую систему или подвергнуть сомнению основополагающие ценности сообщества» [32].

В целом ряде рассмотренных нами работ отмечаются наличие интернет-рисков и угроз, делается попытка их классификации.

Так, В.А. Плешаков выделяет следующие опасности для детей и подростков в сети Интернет: эксплуатация доверия, доступ к порнографии, сайты с деструктивным содержанием, увлечение жестокими играми, троллинг (размещение провокационных сообщений), кибербуллинг (запугивание в сети Интернет ровесниками друг друга), киберхарассмент (сетевое домогательство) [2, с. 44–46].

Исследователь определяет и негативные последствия киберсоциализации: пренебрежение питанием, сном и ночные часы времяпрепровождения в интернете, препятствие для выполнения домашних дел, страдает живое общение, жизнь без интернета кажется скучной. Особое внимание ученый уделяет кибераддикции как зависимости человека от среды, созданной с помощью компьютерных, цифровых технологий и средств мобильной связи [2, с. 36–44].

С. Ливингстон, Л. Хэддон, А. Горциг, К. Олаффсон предлагают собственную классификацию интернет-рисков (табл. 2), указывая на необходимость обучения правилам безопасного поведения учителей, родителей и детей [33].

Таблица 2 – Классификация интернет-рисков (С. Ливингстон, Л. Хэддон, А. Горциг, К. Олаффсон)

Группа рисков	Содержание
Риски, связанные с содержанием медиаресурсов	порнографического или сексуального характера, насильственного или агрессивного характера; неприемлемое содержание; страшный смысл, со сценами насилия и крови; рекламирующее наркотики; рекламное содержание; информация о причинении себе вреда (анорексия, булимия) или суицид; порнография с насилием, содержание, призывающее к расизму; вызывающее отвращение; содержание, унижающее чувство собственного достоинства
Риски, связанные с контактами	угроза неприемлемого контакта, возможность неприемлемого сексуального контакта; лица, которые выдают себя за других людей; фактический или начатый неприемлемый контакт; личные встречи после онлайн-знакомства;

	фактический или начатый неприемлемый контакт сексуального характера; другие лица, которые получили доступ к вашим личным данным; содержание с идеологическими, религиозными, экстремистскими призывами
Риски, связанные с поведением	различные формы агрессивного поведения; буллинг; нежелательное/неприемлемое поведение; несанкционированные попытки доступа к личным данным человека, нарушение приватности; нанесение высказываниями ущерба репутации человека, обмен изображениями или фотографиями, обмен личными данными; сексуальная агрессия или рассылка неприемлемых сообщений интимного содержания (секстинг)
Другие особые риски	вирусы, спам, всплывающие рекламные окна, недостаточный уровень интернет-безопасности в целом; риски, связанные с поиском надежной информации, риски, связанные с аппаратным или программным компьютерным обеспечением; проведение большого количества времени в сети Интернет; азартные онлайн-игры; несоблюдение правил онлайн-безопасности; риски, связанные с ущербом для здоровья пользователя; нелегальное скачивание информации)

Г.В. Михалева, излагая результаты исследований европейских ученых в области интернет-безопасности, выделяет риски, связанные с опасным медиасодержанием: 1) просмотр медиасодержания сексуального характера; 2) сетевой буллинг (кибербуллинг); 3) реальную личную встречу с виртуальным знакомым; 4) получение интернет-сообщений интимного содержания; 5) медиасодержание негативного или асоциального характера, призывы к групповой агрессии, суициду, наркомании. Исследователь предупреждает о последствиях контакта ребенка с опасными медиаресурсами. Ребенку грозит эмоциональный вред, который связан с расстройством, депрессией, появлением страхов, психологический ущерб как стресс, зависимость, низкая самооценка, агрессия, а также ребенок может столкнуться с остракизмом и потерей друзей – социальный вред [34].

Наиболее популярна среди ученых и практиков классификация рисков онлайн-среды, предложенная Е. Золотовой, Т. Нестик, Е. Рассказовой, Г. Солдатовой:

– контентные риски, возникающие в процессе использования находящихся в сети Интернет материалов (текстов, картинок, аудио- и видеофайлов, ссылок на различные ресурсы) и содержащие «противозакон-

ную, неэтичную и вредоносную информацию (насилие, агрессию, эротику или порнографию, ненавистнический контент, нецензурную лексику, информацию, разжигающую расовую ненависть, пропаганду анорексии и булимии, суицида, азартных игр, наркотических веществ и т.д.)»;

– коммуникационные, возникающие в процессе общения и межличностного взаимодействия пользователей в сети Интернет (кибербуллинг, незаконные контакты (например, онлайн-груминг, сексуальные домогательства), знакомства в сети Интернет и последующие встречи с интернет-знакомыми в реальной жизни);

– потребительские, возникающие в результате злоупотребления в интернете правами потребителя (среди рисков данной группы ученые называют: риск приобретения товара низкого качества, различных подделок, контрафактной и фальсифицированной продукции; потерю денежных средств без приобретения товара или услуги; хищение персональной информации с целью мошенничества);

– технические, которые определяются возможностями реализации угроз повреждения программного обеспечения компьютера, хранящейся на нем информации, нарушения ее конфиденциальности или хищения персональной информации посредством вредоносных программ (вирусы, «черви», «троянские кони», шпионские программы, боты и др.);

– риски приобретения интернет-зависимости или непреодолимой тяги к чрезмерному использованию сети Интернет, которая у несовершеннолетних проявляется в форме увлечения видеоиграми, навязчивой потребности в общении посредством мессенджеров, социальных сетей и форумов, онлайн-просмотре видео, фильмов и сериалов. Среди основных симптомов интернет-зависимости выделяются: потеря контроля над временем, проводимым в сети; синдром отмены; замена реальности [11, с. 94–95].

Американские исследователи Дж. Пэлфри и У. Гассер характеризуют современное подрастающее поколение как «детей цифровой эпохи». Они изучают формирование идентичности и цифрового досье, конфиденциальности и безопасности, проблемы пиратства, качества информации и информационной перегрузки, непосредственно не называя эти явления угрозами или рисками, но раскрывая их негативное влияние на личность нового поколения, чья социализация проходит в условиях становления информационного общества [35].

Исследователь Е.А. Черных предлагает классифицировать интернет-угрозы по сферам благополучия человека:

– угрозы физическому благополучию, связанные с использованием сети Интернет (астенопатия, боль в спине, шее, эпилепсия, запястный синдром, тендениты, стенокардия, сыпь на коже лица, хроническая головная боль, головокружение (возникают от длительного пользования компьютером), снижение концентрации внимания, нарушение сна; встреча с незнакомцами из сети; педофилия; пропаганда психоактивных веществ, призы-

вы к массовому употреблению наркотиков; пренебрежение питанием; причинение себе или другим вреда, суицид и т.д.);

– угрозы психическому благополучию, связанные с использованием сети Интернет (распространение личных данных в интернете, нарушения конфиденциальности и онлайн-неприкосновенности частной жизни; эксплуатация доверия; киберагрессия, кибербуллинг, запугивания, разжигание ненависти и нетерпимости, язык вражды, троллинг, содержание порнографического или сексуального характера, секстинг, интернет-сообщения интимного содержания; жестокие и азартные игры; унижение чувства достоинства, нарушение прав человека; низкое качество информации и информационная перегрузка и т.п.);

– угрозы социальному благополучию, связанные с использованием сети Интернет (повышенная возбудимость и депрессивные состояния; препятствие для выполнения домашних дел, уменьшение времени общения в реальном мире, зависимость и т.д.);

– угрозы материальному благополучию, связанные с использованием интернета (реклама, спам, вирусы; незаконные загрузки; азартные онлайн-игры; кибератаки, кибертерроризм, приобретение товара низкого качества, потеря средств, повреждение программного обеспечения компьютера; пиратство; интернет-преступность, интернет-мошенничество, различные формы интернет-маркетинга) [36].

О.С. Рыбакова, исследуя факторы риска современного информационного общества и их влияния на здоровье и развитие личности несовершеннолетнего ребенка, выделила 3 группы возможных рисков и угроз для него, связанные с бесконтрольным погружением в информационное коммуникационное пространство. Первая группа рисков связана с получением деструктивной информации, которая может негативно повлиять на психическое, духовное, нравственное здоровье и развитие несовершеннолетнего. Вторая группа – риски, связанные с вовлечением несовершеннолетнего в противоправную деятельность посредством сети Интернет. Третья группа – риски для несовершеннолетнего самому стать жертвой правонарушений (преступлений) [37].

Актуальность проблемы существования интернет-рисков подтверждается и тем, что в 2021 году создано первое в России индустриальное объединение «Альянс по защите детей в цифровой среде», деятельность которого направлена на создание дружелюбной, комфортной и безопасной для детей цифровой среды, способной в полной мере раскрыть творческий потенциал нового поколения. Специалистами альянса выявлены 23 киберриска, угрожающих безопасности детей и подростков в интернете (табл. 3).

Таблица 3 – Киберриски для детей и подростков

Тематический кластер	Вид
Криминализация, втягивание в криминальные практики	Вовлечение детей в криминальные сообщества Продажа запрещенных товаров и услуг Радикализация и экстремизм Траффикинг
Маркетинговое давление, рискованные денежные отношения	Интернет как канал сбыта товаров, опасных для жизни и здоровья детей Продвинутые методики маркетинга Темные паттерны Онлайн-мошенничество
Личностная атака, психологическое насилие	Кибербуллинг Сталкинг Грумминг Сексуальные домогательства
Цифровая эксплуатация, использование ребенка для создания цифрового контента	Доксинг Создание и распространение материалов с детской порнографией Кража, сбор и эксплуатация персональных данных Шерентинг
Информационное давление, информация, не предназначенная для детей и подростков	Контент, содержащий сцены насилия Порнографический контент Дезинформация Опасные тренды и челленджи
Аддикция, формирование зависимости от интернет-среды	Алгоритмы удержания внимания Игровая зависимость Избыточное использование интернета

Представители индустриального объединения «Альянс по защите детей в цифровой среде» спрогнозировали появление новых киберрисков для детей и подростков, связанных с развитием технологий, геополитическими изменениями и новыми трендами.

Специалистами альянса определены 10 областей, в которых будут формироваться риски для несовершеннолетних в ближайшем будущем: инфлюенсеры, рост их влияния и виртуализация; взаимодействия между взрослыми и детьми в виртуальной реальности и метавселенных; искусственный интеллект как инструмент преступников; искусственный интеллект как часть процесса воспитания; дистанционные способы эксплуатации детей; цифровой след и биометрические данные; трансформация социальных навыков детей; популяризация «серых» взаимодействий; ужесточение информационной войны; рост цифрового разрыва [38; 39].

В настоящее время для обеспечения безопасности детей и подростков в сети Интернет имеются чат-боты, помогающие выявлять злоумышленников в чатах, мессенджерах и социальных сетях. Есть программы, позволяющие фильтровать интернет-ресурсы по встречающимся ключевым словам. А взрослые в семьях могут активно использовать инструменты родительского контроля и мониторинга над действиями детей в онлайн- и офлайн-среде путем установки специального программного обеспечения на смартфон, планшет и другие устройства ребенка.

Таким образом, проведенный анализ рисков и угроз интернет-среды, с которыми сталкиваются дети и учащаяся молодежь, помогает сформулировать ряд рекомендаций ответственным за реализацию работы по обеспечению безопасности в онлайн-среде. Заинтересованные стороны, работая в тесном взаимосотрудничестве друг с другом, должны научить детей действовать в виртуальной среде осознанно и активно применять цифровые ресурсы для своего развития.

Органам управления по образованию принадлежит ведущая роль по организации и координации совместной деятельности участников образовательного процесса, детских и молодежных общественных организаций. Диалоговая площадка с приглашением спикеров становится перспективной формой обсуждения проблем детской и молодежной кибербезопасности и поиска совместных путей их решения.

Учреждения образования при реализации образовательной программы должны безопасно включать в образовательный процесс обучение онлайн-технологии, решая задачу «формирования у обучающихся умений использовать информационные ресурсы через критическое восприятие, оценивание информации, анализ и трансформацию полученной информации в собственные знания, противостоять деструктивным информационно-психологическим воздействиям» [40].

Немаловажную роль играет наличие и актуальность наполнения информационных стендов в учреждениях образования, сайтов информацией безопасного применения интернет-ресурсов, памятками по предупреждению киберпреступлений.

Также целесообразно в учреждениях образования реализовывать образовательные программы дополнительного образования, связанные с киберсоциализацией, цифровой культурой, безопасностью в сети Интернет.

Так как в настоящее время педагоги и психологи становятся модераторами бытовой культуры безопасности использования интернета и цифровых технологий, то мы считаем, что для них должны быть разработаны и реализованы программы повышения квалификации по формированию их цифровой культуры и медиаграмотности.

Родителям принадлежит ключевая роль в первичной социализации и воспитании детей, создании условий для их позитивного развития и удовлетворения разнообразных потребностей. Очевидно, что набор знаний и умений, необходимых для работы с информацией в современном мире,

у родителей сегодня существенно отличается от знаний и умений их детей. Проводя работу с родителями, важно обратить внимание на то, что им предстоит решить сложную задачу – конструирование безопасной интернет-среды для их детей, с использованием технологических инструментов информационной безопасности детей и подростков. Чтобы решить указанную задачу, родителям следует интересоваться «виртуальной жизнью» своих детей, проявляя уважение и интерес к этой части социализации личности. К тому же нужно повышать собственные компетенции в области цифровой грамотности и кибербезопасности. Возможен обмен опытом между родителями по организации интернет-активности детей. Родителям необходимо обратить внимание на развитие у детей правил финансовой грамотности и защиты персональных данных.

Педагоги социальные и педагоги-психологи должны взять на себя адресную поддержку детей и подростков, столкнувшихся с последствиями различного типа интернет-рисков и нуждающихся в реабилитации и ресоциализации.

Детские и молодежные общественные объединения могут выступать в качестве центров дистанционного обучения по вопросам кибербезопасности детей и учащейся молодежи. Возможно, могут познакомить с IT-продуктами, направленными на информационную защиту различных категорий населения, включая детей и учащуюся молодежь.

Следует отдельно отметить перспективность развития социального предпринимательства в сфере интернет-безопасности детей и подростков.

Таким образом, в настоящее время сеть Интернет как искусственная среда выступает источником развития и важнейшим фактором социализации как несовершеннолетних, так и взрослых. Традиционная социализация объединена с киберсоциализацией, которая становится чрезвычайно значимой для выживаемости личности в социуме в эпоху цифровых, мобильных и интернет-технологий. Смешанная реальность стала средой жизнедеятельности и взаимодействия подрастающего поколения, средой поиска новых возможностей познания, общения, духовно-практической и предметно-практической деятельности игры, спорта, труда, средой удовлетворения многочисленных и разнообразных потребностей жизнедеятельности человека.

Личность обучающегося в современном информационном обществе является одновременно объектом, субъектом и жертвой киберсоциализации. Формирование навыков безопасного использования сети Интернет является насущной проблемой воспитания, обучения и образования.

Существование разнообразных угроз и рисков интернет-среды, с которыми сталкиваются в настоящее время несовершеннолетние, требует проведения серьезной профилактической работы со стороны государства, учреждений образования, семьи и других социальных институтов, заинтересованных в развитии у детей навыков ответственного и безопасного поведения в интернете, демонстрации возможности созидательного использования информационно-коммуникативных и цифровых технологий.

#### Список использованных источников:

1. Солдатова, Г.У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик. – М.: Смысл, 2017. – 375 с.
2. Плешаков, В.А. Теория киберсоциализации человека: монография / В.А. Плешаков; под ред. А.В. Мудрика. – М.: МПГУ «Номо Cyberus», 2011. – 400 с.
3. Данилова, М.А. Интернет-социализация студенческой молодежи: специфика мотивации сетевого поведения: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / М.А. Данилова; Саратов. гос. техн. ун-т. – Саратов, 2009. – 19 с.
4. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику: учебник для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. – 568 с.
5. Биктагирова, Г.Ф. Профилактика и коррекция виктимного поведения студенческой молодежи в глобальной сети Интернет: теория, практика [Электронный ресурс] / Г.Ф. Биктагирова [и др.]. – Казань: Издательство «Отечество», 2019. – 320 с. – Режим доступа: [https://kpfu.ru/portal/docs/F\\_2098151813/monografiya.obedin.pdf](https://kpfu.ru/portal/docs/F_2098151813/monografiya.obedin.pdf). – Дата доступа: 20.03.2023.
6. Касьянов, В.В. Киберсоциализация как рискогенный фактор влияния на социальное здоровье российской молодежи в эпоху цифровых технологий [Электронный ресурс] / В.В. Касьянов, С.И. Гафиатулина, С.И. Самыгин // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Сер.: Социологические науки. – 2019. – № 6. – С. 21–26. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kibersotsializatsiya-kak-riskogennyy-faktor-vliyaniya-na-sotsialnoe-zdorovie-rossiyskoy-molodezhi-v-epohu-tsifrovyyh-tehnologiy>. – Дата доступа: 20.03.2023.
7. Килимова, Л.В. Влияние информационных технологий на саморазвитие личности: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Л.В. Килимова; Курск. гос. техн. ун-т. – Курск, 2003. – 25 с.
8. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире [Электронный ресурс] / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 71–80. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36598708>. – Дата доступа: 22.03.2023.
9. Психолого-педагогические основы применения цифровых продуктов в образовательной практике: монография / [Е.А. Сорокоумова, Е.Б. Пучкова, М.Г. Курносова и др.]. – М.: МПГУ, 2023. – 224 с.
10. Солдатова, Г.У. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова [и др.]. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.
11. Солдатова, Г.У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик. – М.: Смысл, 2017. – 375 с.

12. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высш. учеб. заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.

13. Выготский, Л.С. Полное собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский; под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 6: Орудие и знак в развитии ребенка. – С. 5–91.

14. Бородина, В.А. Информационная социализация – путь к всеобщей доступности информации / В.А. Бородина // Библиотечное дело – 2004: всеобщая доступность информации: материалы Девятой междунар. науч. конф., Москва, 22–24 апр. 2004 г. / сост., науч. ред. В.В. Скворцов. – М., 2004. – 308 с.

15. Плешаков, В.А. «Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'а до Homo Cyberus'а» [Электронный ресурс] / В.А. Плешаков. – Режим доступа: <http://homocyberus.ru/sites/default/files/homocyberus.pdf>. – Дата доступа: 20.03.2023.

16. Ленков, С.Л. Развитие феномена киберсоциализации молодежи [Электронный ресурс] / С.Л. Ленков, Г.И. Ефремова // Вестник. – 2019. – № 1. – Режим доступа: [http://www.vestnik-ggu.ru/doc/1\\_2019/lenkov.pdf](http://www.vestnik-ggu.ru/doc/1_2019/lenkov.pdf). – Дата доступа: 20.03.2023.

17. Солдатова, Г.У. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики [Электронный ресурс] / Г.У. Солдатова, А.Е. Войскунский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18, № 3. – С. 431–450. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kognitivnaya-kontseptsiya-tsifrovoy-sotsializatsii-novaya-ekosistema-i-sotsialnaya-evolyutsiya-psihiki>. – Дата доступа: 20.03.2023.

18. Дудина, О.В. К вопросу о структуре цифровой социализации в контексте современного образования [Электронный ресурс] / О.В. Дудина // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2021. – № 3(112). – С. 161–166. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-strukture-tsifrovoy-sotsializatsii-v-kontekste-sovremennogo-obrazovaniya>. – Дата доступа: 20.03.2023.

19. Плешаков, В.А. Киберонтологическая концепция развития личности и жизнедеятельности человека XXI в. и проблемы образования [Электронный ресурс] / В.А. Плешаков // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. – 2014. – Вып. 4(35). – С. 9–22. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberontologicheskaya-kontseptsiya-razvitiya-lichnosti-i-zhiznedeyatelности-cheloveka-xxi-v-i-problemy-obrazovaniya>. – Дата доступа: 20.03.2023.

20. Плешаков, В.А. Киберпедагогика: методология, теория и практика [Электронный ресурс] / В.А. Плешаков, В.К. Маркова, О.И. Воинова // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. – 2021. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberpedagogika-metodologiya-teoriya-i-praktika>. – Дата доступа: 20.03.2023.

21. Угольников, Н.В. Интернет как институт социализации старших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Угольников; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2012. – 25 с.

22. Айсина, Р.М. Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски [Электронный ресурс] / Р.М. Айсина, А.А. Нестерова // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10, № 4. – С. 42–57. – Режим доступа: [https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2019\\_n4/sps\\_2019\\_n4\\_Aysina\\_Nesteroва.pdf](https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2019_n4/sps_2019_n4_Aysina_Nesteroва.pdf). – Дата доступа: 20.03.2023.

23. Чванова, М.С. Влияние Интернета на социализацию молодежи [Электронный ресурс] / М.С. Чванова, М.С. Анурьева, И.А. Киселева // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. – 2017. – Т. 22, № 5(169). – С. 23–36. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-interneta-na-sotsializatsiyu-molodezhi>. – Дата доступа: 20.03.2023.

24. Педагогические основы социализации молодежи в интернет-пространстве [Электронный ресурс] / М.С. Чванова, И.А. Киселева, А.А. Молчанов [и др.]. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2019. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42394091>. – Дата доступа: 20.03.2023.

25. Плешаков, В.А. Интернет как фактор киберсоциализации молодежи [Электронный ресурс] / В.А. Плешаков, Н.В. Угольников // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – С. 117–120. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20553621>. – Дата доступа: 20.03.2023.

26. Завалишина, О.В. Педагогическая поддержка подростков, склонных к интернет-зависимости: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Завалишина; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2012. – 25 с.

27. Бизюкова, М.С. Киберсоциализация – процесс развития личности в условиях информационного общества [Электронный ресурс] / М.С. Бизюкова // Культурологический журнал. – 2013. – № 2(12). – Режим доступа: [http://cr-journal.ru/files/file/04\\_2014\\_17\\_11\\_23\\_1398517883.pdf](http://cr-journal.ru/files/file/04_2014_17_11_23_1398517883.pdf). – Дата доступа: 20.03.2023.

28. Плешаков, В.А. Киберсоциализация: социальное развитие и социальное воспитание современного человека [Электронный ресурс] / В.А. Плешаков // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16, № 2. – С. 15–18. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kibersotsializatsiya-sotsialnoe-razvitie-i-sotsialnoe-vospitanie-sovremennogo-cheloveka>. – Дата доступа: 25.03.2023.

29. Симакова, Т.А. Анализ психологических механизмов позитивной киберсоциализации / Т.А. Симакова, Е.Е. Гаврина, И.А. Ковальчук // Прикладная юридическая психология. – 2018. – № 2(43). – С. 59–64.

30. Плешаков, В.А. Социализация старших школьников в интернете как проблема педагогики [Электронный ресурс] / В.А. Плешаков, Н.В. Угольников // Современные проблемы науки и образования. – 2012. –

№ 5. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7018>. – Дата доступа: 20.03.2023.

31. Венар, Ч. Психопатология развития детского и подросткового возраста / Ч. Венар, П. Кериг. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 670 с.

32. Борщенко, В.В. Политическое манипулирование в интернет-пространстве как угроза информационной безопасности: дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02 / В.В. Борщенко. – СПб., 2021. – 374 л.

33. Risks and safety on the Internet. The perspective of European children. Full findings [Electronic resource] / S. Livingstone, L. Haddon, A. Gorzig, K. Olafsson. – LSE, London, EU Kids Online, 2011. – Mode of access: [http://eprints.lse.ac.uk/27052/1/Comparing\\_Online\\_Risks](http://eprints.lse.ac.uk/27052/1/Comparing_Online_Risks) (LSERO). – Date of access: 20.03.2023.

34. Михалева, Г.В. Онлайн-риски и проблемы защиты детей в современном британском медиаобразовании [Электронный ресурс] / Г.В. Михалева // Научный диалог. Вып.: Педагогика. Психология. – 2014. – № 6(30). – С. 66–75. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-riski-i-problemy-zaschity-detey-v-sovremennom-britanskom-mediaobrazovanii>. – Дата доступа: 20.03.2023.

35. Пелфри, Дж. Дети цифровой эпохи / Дж. Пелфри, У. Гассер [пер. с англ. Н. Яцюк]. – М.: Эксмо, 2011. – 368 с.

36. Черных, Е.А. Анализ классификаций угроз в Интернете [Электронный ресурс] / Е.А. Черных // Homo Cyberus. – 2016. – № 1. – Режим доступа: [http://journal.homocyberus.ru/chernih\\_e\\_analis\\_ugroz\\_v\\_internere](http://journal.homocyberus.ru/chernih_e_analis_ugroz_v_internere). – Дата доступа: 20.03.2023.

37. Рыбакова, О.С. Безопасность несовершеннолетних в информационном обществе: анализ киберрисков и угроз [Электронный ресурс] / О.С. Рыбакова // Мониторинг правоприменения. Социологические науки. – 2020. – № 2(35). – С. 65–73. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnost-nesovershennoletnih-v-informatsionnom-obschestve-analiz-kiberriskov-i-ugroz>. – Дата доступа: 20.03.2023.

38. Исследование «Технологии защиты детей в интернете» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://uo-taishet.ru/images/2023/01/24.pdf>. – Дата доступа: 20.05.2023.

39. Технологии защиты детей в интернете [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://sc46-surgut.gosuslugi.ru/netcat\\_files/userfiles/Novosti/2022/Issledovanie\\_Alyansa\\_po\\_zaschite\\_detey.pdf](https://sc46-surgut.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Novosti/2022/Issledovanie_Alyansa_po_zaschite_detey.pdf). – Дата доступа: 20.05.2023.

40. Инструктивно-методическое письмо «Особенности организации социальной, воспитательной и идеологической работы в учреждениях образования, реализующих образовательные программы профессионально-технического и среднего специального образования, в 2023/2024 учебном году».

## Глава 2. Театральные технологии в педагогике

В настоящее время театральные технологии получают широкое признание в среде педагогов. Театр всегда был своеобразным мостиком между воспитанием, образованием и развлечением.

Театральные технологии при их эффективном использовании могут служить превосходной площадкой для обсуждения различных деликатных вопросов, о которых не принято говорить публично. Благодаря театру аудитория получает информацию в увлекательной и занимательной форме. Театр способен изменить рискованное и опасное поведение молодежи на более защищенный и здоровый образ жизни. В ходе демонстрации социальных постановок создается неформальная обстановка, в процессе которой происходит «проигрывание» опасных ситуаций с целью выработки стратегий по их разрешению на личностном уровне.

Социальный театр – это разновидность театра, включающего набор драматических форм и упражнений, затрагивающего острую социальную проблему и оказывающего психоэмоциональное воздействие как на участников театрального представления во время работы над спектаклем, так и на зрителей во время его просмотра.

Известны следующие виды социального театра:

- психодрама;
- социометрия;
- инклюзивный театр;
- вербатим;
- форум-театр;
- плей-бек театр;
- театр горожан;
- театр угнетенных;
- театр маргинальных групп;
- документальный театр;
- метод школьной драмы (class act) и пр.

Основу реализации технологии «социальный театр» составляет обучение по принципу «равный – равному», т.е. обучение, при котором сами молодые люди передают знания, формируют установки и способствуют привитию ответственного отношения к собственному здоровью среди равных себе по возрасту, социальному статусу, имеющих подобные интересы или подверженных сходным рискам. Вследствие этого спектакль достигает цели инициирования рефлексии подростка относительно своего поведения посредством донесения важной информации без запуска механизма противоречия. Процесс создания спектакля в социальном театре, особенно в некоторых его направлениях (инклюзивный театр, театр угнетенных, форум-театр), гораздо важнее, чем получаемый результат.

Технология социального театра аккумулирует в себе образовательные, творческие и организационные методы работы. Спектакль служит привлекательным и понятным инструментом для выражения идеи. В основе каждой постановки лежит четко детерминированная идея, направленная на изменение поведения молодых людей. Анализируя применение технологии социального театра, ее реализацию можно разделить на 5 основных этапов.

На первом этапе формируется основное послание спектакля. Разработка послания включает в себя следующие шаги: определение проблемы, исходя из анализа ситуации в регионе; определение общей концепции и темы спектакля; конкретизация и описание проблемы; конкретизация и описание задач, позволяющих решить данную проблему; демонстрация возможных стратегий поведения; описание конкретного разумного примера поведения; призыв к действию.

Вторым этапом является театрализация концепции спектакля: выбор ситуаций, иллюстрирующих проблему; выбор ролей; изучение возможных стереотипов поведения. На данном этапе активно используются тренинговые формы работы с психологом и специалистами по актерскому мастерству.

Третий этап связан с непосредственной подготовкой мероприятия, где будут презентованы миниатюры в рамках постановки. Этап состоит из репетиций миниатюр, выбора узловых точек фасилитации; приглашения экспертов; формирования аудитории.

Четвертый этап – презентация миниатюр для приглашенной аудитории в виде спектакля. В качестве участников и зрителей выступают молодые люди в возрасте от 15 до 30 лет.

Заключительный этап мероприятия посвящен фасилитации. Фасилитация представляет собой управляемую дискуссию, где осуществляется работа послания со знанием и подсознанием зрителя, обеспечивается связь спектакля со зрительным залом; возможен диалог между актерами в ролях и зрителями; основу этого процесса составляют обсуждение, дискуссия, которую проводят после окончания представления. Фасилитация выступает в качестве организованного фасилитатором процесса взаимодействия актеров и зрителей для ответов на любые вопросы, выявления и развенчания мифов, передачи знаний и послания, формирования мотивации зрителя на изменение отношения к проблеме и изменение поведения на более безопасное. Важная роль на данном этапе отводится не только фасилитатору, но и приглашенным экспертам, которыми являются специалисты по рассматриваемым вопросам. Однако в ходе мероприятия каждый участник может выступить в роли эксперта.

Говоря о социальном театре, мы, прежде всего, говорим об образовательной его функции, которая подразумевает гораздо больше, чем просто развлечение аудитории.

Данная профилактическая форма базируется на двух важных частях: спектакле на социально значимую тему и образовательном блоке, который

проводится непосредственно сразу после спектакля. Действо «настраивает» зрителей на определенную тему, заинтересовывает, пробуждает чувства. В ходе второй части аудитория продолжает размышлять на заданную тему, получать достоверную информацию, формировать навыки поведения.

Целью театральных постановок по принципу «равный – равному» является изменение знаний, отношения или поведения целевой аудитории, обучение навыкам общения, формирование позитивного отношения к себе и окружающему миру, улучшение здоровья молодежи, предотвращение социально значимых заболеваний, снижение дискриминации по отношению к различным целевым группам.

Социальный театр является продуктивной формой воздействия, которая позволяет поддержать и отвести от опасной черты колеблющихся молодых людей и заставляет задуматься тех, кто находится за чертой. Социальные постановки способствуют формированию позитивного осознанного отношения к себе как к личности, которая может выбирать и сознательно говорить «нет» искушениям молодежной субкультуры. Социальные постановки помогают молодым людям по-новому оценить себя, свой статус и перспективы в жизни, что является базовой основой для изменения негативного социального поведения на позитивное.

Театр привлекает внимание подростков, активно вовлекая их в происходящее. Активное вовлечение означает, что воздействие оказывается на чувства зрителей, а не только на их интеллект. Именно эта способность затрагивать чувства позволяет театру оказывать влияние на взгляды и представления людей, что недоступно при использовании традиционных образовательных методов. Однако чтобы изменить поведение молодых людей, недостаточно вызвать их эмоциональный отклик. Необходимо донести послание в такой форме, которая поможет молодежи понять и сформировать на его основе модели поведения. Следовательно, театральные постановки должны строиться на соответствующем образовательном и теоретическом базисе, включать в себя исследовательские и оценочные компоненты, усиливающие воздействие предлагаемого материала.

Важными аспектами социального театра являются его мобильность, гибкость и возможность охватить разные социальные слои подростков и молодежи – от социально успешных до безнадзорных. В профилактику и образовательный процесс вовлекаются представители целевой группы, воплощается принцип «равный – равному», создается и поддерживается социально безопасное пространство для молодежи. Все это приводит к наибольшей эффективности и результативности.

Образовательный театр опирается на труды Альберта Бандуры, основателя теории социального обучения [1]. А. Бандура установил, что люди учатся как себя вести и как изменять свое поведение, наблюдая за другими людьми. В процессе театральной постановки для зрителей создается

определенная модель поведения. Зрители видят персонажей, представляющих как позитивную, так и негативную поведенческую модель.

Для образовательного театра, формирующего здоровый образ жизни, центральное значение имеет переходная модель: молодой персонаж, отказывающийся от рискованного поведения в пользу более безопасного, демонстрирующий молодежной аудитории, что перемена возможна, что у него достаточно сил, чтобы контролировать собственное поведение и влиять на свое будущее. Необходимо создавать таких персонажей, которые, будучи носителями модных в молодежной среде взглядов и убеждений, придерживаются безопасного поведения.

Успешные постановки часто показывают персонажей, которые следуют современным модным тенденциям, говорят на языке молодежи, стильно одеваются, демонстрируют модели поведения, типичные для данной молодежной среды, осознают свою склонность к рискованному поведению, объясняют, почему они делают выбор в пользу наименее рискованного поведения и здорового образа жизни.

Исследования свидетельствуют, что наиболее успешными являются те рассчитанные на молодежную аудиторию театральные проекты, авторами и участниками которых являются сами молодые люди. Но постановки должны строиться с учетом возраста и культурных особенностей аудитории. Подростковая аудитория не воспримет спектакль, рассчитанный на более юных зрителей, ученики начальной школы будут не в состоянии понять драматический материал, рассчитанный на старшеклассников, следует различать также сельскую и городскую молодежь.

Существует множество способов разработки сценариев. Однако в создании социальных постановок в первую очередь используется прием, основанный на импровизации.

Импровизация – процесс создания сцен без заранее написанного сценария. Это творческий, спонтанный процесс. Импровизация позволяет задействовать тело, эмоции, а не только логическое мышление. Среди множества теоретических основ театра интересной является методика Якоба Морено, который поставил эксперимент, создав спонтанный театр. Он говорил о том, что спонтанность – ключ, с помощью которого можно освободить творческое начало, заложенное в каждом человеке [2; 3]. Но впоследствии созданные сцены записываются и могут быть доработаны, чтобы стать полноценным сценарием.

Значимым образовательным аспектом социальной постановки является фасилитация (от англ. «facilitate» – облегчать, помогать). Это обсуждение, дискуссия, которая проводится после окончания социальной постановки и способствует повышению эффективности групповой работы, вовлеченности и заинтересованности зрителей. Фасилитация – процесс, позволяющий вовлечь аудиторию в обсуждение сложной проблемы или спорной ситуации. Подобную дискуссию проводит ведущий (фасилитатор), служащий «мости-

ком» между аудиторией и актерами, которые по-прежнему остаются в образе своих героев во время доверительного разговора. Это обсуждение увеличивает опыт участников и способствует их обучению посредством представления большего объема информации, выявления и развенчания мифов, ответа на любые вопросы, которые могли возникнуть у аудитории.

В социально сложных условиях чрезвычайно важны поиск и внедрение эффективных форм и методов педагогической деятельности, в ходе которых происходит активное вовлечение подростков и молодежи в работу по профилактике негативных социальных явлений среди своих сверстников.

Социальный театр как форма профилактики девиантного поведения используется преимущественно при работе с подростками, которые попали в трудную жизненную ситуацию, в качестве адаптации и профилактики негативных социальных явлений в будущем. Социальный театр можно определить как технологию ознакомления молодежи с проблемами современного общества и проектирования различных ситуативных форм разрешения конфликтов и социальных проблем посредством постановки спектаклей, содержащих социальную проблематику, а также последующее обсуждение вариантов действия героев и связанных с этим исходом событий.

Осуществление указанной технологии реализуется в несколько этапов. Начальный этап заключается в диагностике социальных проблем среди молодежи, а также выяснении причин их возникновения. Далее следует блок задач, связанных с постановкой спектакля. Сюда относят обучение молодых людей специальным навыкам, таким как актерское мастерство, сценическая речь, пластика. В процессе этого обучения подростки овладевают и навыками коммуникации со сверстниками, вхождения в роль. На следующих занятиях происходит выбор темы будущего спектакля. При этом участники спектакля сами предлагают проблемы, которые, по их мнению, являются актуальными и злободневными. Следующий шаг – будет выбор своего героя. Важно отметить, что участник должен самостоятельно выбрать роль: каким будет его персонаж, как его будут звать, сколько ему лет, как он относится к тому или иному явлению. Максимально полное описание жизни героя нужно для того, чтобы актер мог лучше войти в свою роль, почувствовать себя на месте персонажа. Социальный театр позволяет удовлетворить потребности подростка в проживании на сцене разных ролей, эмоций, получить опыт преодоления личностных и социальных проблем, отраженных в выбранной роли. После репетиций следует выступление, а далее обсуждение со зрителями. Интересной деталью является то, что на все вопросы зрителей артисты должны отвечать от лица своего героя. Подобная технология имеет ряд преимуществ.

Во-первых, в рамках спектакля можно смоделировать любую ситуацию в реальном времени. А это означает гибкость и мобильность методики. Специалист сможет поднять в спектакле именно те темы и вопросы, которые являются проблемными для конкретного набора актеров.

Во-вторых, участие в таком проекте развивает в подростках умение общаться, понимать себя и окружающих людей. Во время постановки спектакля актеры длительное время находятся вместе. Им приходится доносить свои идеи до других, находить общий язык между собой. В-третьих, участие в спектакле помогает сделать поведение и мышление молодых людей более гибким. Во время творческого процесса формируются такие черты сознания, как гуманность, рефлексивность (так как работа над ролью требует самонаблюдения и самоанализа), эмпатия, гибкость (опыт решения проблемных ситуаций на сцене позволяет сформировать навыки поведения в соответствующих жизненных ситуациях), уверенность в себе, самообладание и т.д.

Таким образом, социальный театр выполняет широкий спектр функций по отношению к его участникам и зрителям: информационно-образовательную, познавательную, развивающую, социально-коммуникативную.

В системе образования, особенно в работе социально-педагогической и психологической службы, широко применяется интерактивная техника групповой работы «Форум-театр».

Практические психологи и социальные педагоги используют «Форум-театр» как эффективное средство профилактики наркомании и других видов зависимостей, а также разрешения конфликтных ситуаций и других социально значимых проблем, таких как раннее материнство, профилактика асоциального поведения и т.д.

Основоположителем техники является создатель народного театра Бразилии Августо Боаль. Главной темой его спектаклей стала ситуация угнетения и насилия, сам театр так и назывался – «Театр угнетенных» [4]. Суть же представления заключалась в совместном со зрителями поиске решения проблемы или выхода из сложной жизненной ситуации. Сцены, разыгрываемые в спектакле, чаще всего были пантомимическими. Действия актеров напоминали действия скульптора при создании статуи. К слову, актерская подготовка не требовалась.

Представленная техника и упражнения были разделены Августо Боалем на категории:

- аналитические упражнения и игры, относящиеся к осязанию;
- аналитические упражнения и игры, относящиеся к слуховому анализатору;
- аналитические упражнения и игры, относящиеся к зрительному анализатору;
- упражнения и игры на использование нескольких анализаторов;
- собственно представление:
  - а) изображение человеческого тела;
  - б) изображение объекта – память чувств;
  - в) эпизод прошлое – будущее;
  - г) эпизод с выполнением различных упражнений.

Содержание адаптированной нами техники «Форум-театр» состоит в следующем. На протяжении 15–20 минут разыгрывается мини-представление с 3–6 мизансценами, в которых ярко показаны причины, приводящие человека к употреблению наркотических веществ, алкоголя, табака или к другим видам отклоняющегося поведения. Обычно ситуации эти легко узнаваемы, так как происходят с подростками и окружающими их людьми на улице, дома в семье, в школе. Ничего надуманного или фантастического в них нет, они соответствуют реальному положению дел, и чаще всего в основе сценария лежит чья-нибудь личная история (или пережитый опыт).

В финальной части представления эмоционально насыщенная по содержанию мизансцена прерывается «стоп-кадром», и зрителям предлагается изменить каждую предшествующую ей ситуацию таким образом, чтобы трагедии в дальнейшем не произошло. С этого момента начинается новая часть спектакля, длящаяся 20–30 минут, в ходе которой даются очень важные сведения профилактической направленности. После окончания интерактивного действия берется интервью у участников, проводится анкетирование.

Педагог в этом виде профилактической деятельности является главным консультантом, ведь представленная сцена не должна быть агрессивной или смешной, не должна вызывать у зрителей тягостные или противоречивые чувства. Мини-спектакль имеет целью заставить человека задуматься над проблемой (наркомании или какой-то другой), понять, что подобная проблема существует независимо от того, что он знает о ней и как он к ней относится.

Существенным моментом является обсуждение проблемы зрителями во время спектакля и после него. Одна из особенностей «Форум-театра» – отсутствие рекомендаций, как следует поступать. В конечном счете выбор делает сам человек, и никто, в том числе и психолог, не может ему сказать, как он должен поступить в сложившейся ситуации. И это, на наш взгляд, самое главное в данной технике как средстве профилактики.

#### ***Подготовка спектакля***

Подготовка проходит в три основных этапа.

Первый этап – выбор проблемы. При этом важно, чтобы психолог или другие участники проекта были не только ознакомлены с обстановкой в школе или классе, где дается представление, но и точно знали, для какого контингента учащихся разрабатывается сценарий.

Второй этап связан непосредственно с разработкой сценария, а третий – это репетиция мизансцен и спектакля в целом, при условии, что актеры, участники «Форум-спектакля», обучены основам актерского мастерства и интерактивной технике «Форум-театр».

Для проведения такой формы интерактивной работы требуются особые условия. Во-первых, должно быть достаточно большое пространство, которое позволит провести «разогрев» со зрителями. Во-вторых, желательно,

чтобы действие происходило не на сцене, а перед ней или в специальном помещении, например в спортивном зале или рекреациях, тогда зрителям будет проще выходить на импровизированную площадку и заменять актеров. При этом снимается психологический барьер, так как для многих подростков, их родителей выступление на сцене перед зрителями может быть первым в жизни, а приобретаемый опыт должен быть только положительным.

### ***Фазы спектакля***

В самом спектакле-форуме необходимо выделить фазы, которые и являются его методической основой.

*Разогрев.* Телесные упражнения и игры, которые проводятся с целью раскрепощения участников представления, снятия мышечных зажимов. Кроме того, они помогают установить контакты на вербальном и невербальном уровнях между актерами и зрителями. Такие упражнения помогают зрителям быстрее войти в атмосферу театрального действия и не бояться стать участниками представления. Упражнения проводятся в течение 15–20 минут в определенной последовательности и, усложняясь по содержанию и эмоциональности, вовлекают все большее число участников в действие.

Все упражнения проводятся в кругу. Поэтому и актеры, и зрители-участники могут познакомиться, видя перед собой лица друг друга.

Разогрев включает в себя 4 основных упражнения: «Приветствие», «Узел», «Человек к человеку», «Гипноз». Необходимо, чтобы актеры сами были активными, раскрепощенными, находчивыми и эмоциональными, – только таким образом удастся подготовить и «зарядить» зрителей-участников для работы в интерактиве. В то же время следует соблюдать технику безопасности, чтобы не возникло столкновений, агрессивного соперничества.

По окончании фазы разогрева зрители садятся на свои места и после небольшого вступительного слова психолога, ведущего спектакль, и приготовлений актеров к спектаклю начинается следующая фаза.

*Действие.* В этой фазе вниманию зрителей предлагается 12–15-минутная инсценировка из 4–6 мизансцен, которая заканчивается стоп-кадром. Финальная сцена не завершена, зрителям предлагается предугадать исход событий. Вначале со зрителями обсуждают проблему, пытаются предсказать последствия поведения героев, происходят обмен чувствами, рефлексия. Затем переход в следующую фазу – начало дискуссии (это может быть как монолог, так и диалог).

*Форум.* Эта фаза является очень важной во всей интерактивной работе. На данном этапе предлагается неполная замена зрителями ролей актеров. Остановившись по своему усмотрению актеров в мизансцене, зрители пытаются предложить идеальный, по их мнению, вариант исхода событий.

Зритель может включаться в сцены спектакля постепенно, сначала проговаривая роль, а затем проигрывая ее. Это необходимо поддерживать и активизировать остальных участников к проигрыванию мизансцен,

потому что именно через игру и собственные эмоциональные переживания можно достичь максимального психопрофилактического эффекта.

Главное в данной фазе – психологическая и эмоциональная поддержка со стороны психолога, актеров и зрителей. Ни одно действие не критикуется, не осуждается, а лишь поддерживается аплодисментами. Такая поддержка со стороны психолога, ведущего спектакль, и актеров дает возможность зрителям стать участниками и предложить большое количество вариантов разрешения ситуации, скажем, спровоцировавшей подростка к употреблению наркотиков или алкоголя. Ведь в форум-спектаклях нет однозначных ответов на вопросы, как не может быть и идеального варианта разрешения конфликтной ситуации.

Следует обратить особое внимание на реакцию зрителей, не выходящих на сцену. Они могут дискутировать друг с другом, обсуждать варианты и даже мешать действию, но это является важным элементом интерактивной техники, так как показывает, насколько глубоко проблема задела зрителей, насколько она значима для них.

Актерами при этом осуществляется особый прием. Подыгрывая и импровизируя вместе со зрителями, они в то же время не позволяют ситуации стать идеально разрешимой, что вызывает легкую фрустрацию у зрителей. Это дает возможность искать все новые и новые пути решения проблемы.

Одновременно зрителям, чтобы у них не возникло разочарования от неуспешности собственных действий, объясняется, что в жизни проблемы так просто не решаются, как в сказке с помощью волшебной палочки. И людям в сложной ситуации трудно сразу изменить свое поведение и стать другими, для этого необходимо время, а главное – желание.

Указанная фаза спектакля может продолжаться 2–3 часа, ее продолжительность зависит от того, насколько будут интересны варианты решения проблем в каждой мизансцене. При этом особая роль принадлежит педагогу, психологу, ведущему форум-спектакля. Ему необходимо почувствовать и вовремя отреагировать на действия зрителей, если они стали неэффективными или повторяющимися, и тактично перейти к другой мизансцене или завершить спектакль.

### ***Передача профилактической информации***

Эта фаза не появляется отдельно, так как передача профилактической информации может быть осуществлена как в ходе спектакля, так и по его завершении.

Подобную информацию могут нести и специалисты, присутствующие на спектакле, например наркологи, педагоги, юристы. Наибольший эффект достигается, когда информация психопрофилактического плана исходит от самих зрителей-подростков, даже если она и носит декларативный характер. Для подростка наиболее ценны сведения, исходящие от сверстников, а информация, получаемая от взрослых, чаще воспринимается как нотация или навязчивое нравоучение.

Кроме того, профилактическая информация может включаться в канву спектакля с помощью «подсадных уток» – актеров, находящихся среди зрителей, а если это еще и подростки или молодые люди, то усвоение предлагаемой информации многократно возрастает.

### ***Обратная связь***

В этой фазе обычно берется интервью у зрителей о спектакле, о тех переживаниях, которые они испытали, об изменении отношения к той проблеме, о которой шла речь в спектакле. Здесь используется интерактивная система цветных карточек, с помощью которых можно оценивать эффективность деятельности.

### ***Обсуждение итогов спектакля актерами и специалистами***

Важный момент здесь выявление успешных или неуспешных действий актеров. Обсуждаются те «открытия» зрителей, которые могут помочь успешно проводить спектакли по данному сценарию в дальнейшем. Происходит отбор лучших решений актеров и зрителей, но это не означает, что находки будут неизменно использованы в следующей работе. Спектакль-форум – это чаще всего импровизация зрителей, и всегда появляются новые и неожиданные повороты в решении проблем. Кроме того, следует отметить, что одинаковых спектаклей не бывает, повторяется только начальное действие.

Форум-театр предлагает зрителям задуматься и найти лично для себя ответы на значимые, волнующие вопросы.

Playback-театр в Беларуси – новое явление, которое отлично вписалось в сферу работы с людьми в условиях организации. Данная технология будет полезна для педагогов социальных, в чей круг профессиональных интересов входит решение различных нестандартных ситуаций как с детьми, так и с родителями и педагогами.

Представление Playback-театра заключается в ряде перформансов, в которых участвуют ведущий, небольшая группа актеров (обычно 4–6 человек), музыканты. Каждое такое представление начинается с рассказа одного из зрителей истории из своей жизни. После того как история озвучена, актеры, не сговариваясь, начинают воссоздавать ее в жизнь. Участие членов коллектива в подобном представлении дает возможность выйти за рамки сугубо деловых отношений. В процессе просмотра жизненных историй студенты открывают ранее не известные качества и стороны личности своих одногруппников, тем самым создается благоприятный социально-психологический климат, который в свою очередь повышает результативность работы команды или группы. Такой перформанс поможет личности переключить внимание, восстановиться физически и психо-эмоционально. В этом смысле Playback-театр предстает в качестве любопытной формы ивент-менеджмента, наполнения программы корпоративного праздника или мероприятия. Однако значимость и уникальность Playback-театра состоит не столько в неординарной организации корпоративного события, сколько в его способности донести до студентов ценности образования, неформальные

правила, существующие внутри коллектива, стиль управления и другие особенности, которые трудно передать через обычные каналы коммуникации.

Помимо социализации студентов в группе Playback-театр может выполнять роль идентификатора лояльности. В таком случае студентам группы предлагается поделиться историями, которые так или иначе связаны конкретно с их учебной или работой. И по тому, какие истории будут озвучены: короткие или длинные, веселые или грустные – будет сделан вывод относительно отношения студентов к своей специальности. В данном случае огромную роль играет обработка полученных результатов. Для того чтобы получить исчерпывающие выводы относительно лояльности студентов, для интерпретации результатов проведения представления Playback-театра необходимо привлекать профессиональных психологов. Проанализировав истории, прозвучавшие на мероприятии, и реакцию зрителей на перформансы, они должны сделать заключение об уровне лояльности студентов данной группы и имеющихся у них в этой сфере проблемах.

Можно предположить, что данную технологию работы будет уместно применять не только с коллективами работников, но и с академическими группами или школьными классами.

Playback-театр – это метод интерактивного импровизационного театра, в котором нет сценария, а есть личные истории зрителей, которые играют спонтанно актерами на сцене, в строго заданной структуре. Подобная форма театра максимально подходит для детского учреждения, ведь сохраняет баланс структуры и импровизации. Так как человеческие чувства и эмоции занимают в Playback-театре основное место, иногда его называют театром психологических импровизаций. Он помогает почувствовать общность с другими людьми и настроить на позитив участников процесса, ибо абсолютно все истории доигрываются до положительного разрешения заданных ситуаций. Благодаря разнообразию детских историй и спонтанной игры, перформанс Playback получается неповторимым, он рождается здесь и сейчас.

Другими словами, Playback – корректирующая театральная импровизация, основанная на живом рассказе зрителя (участника процесса) о любом событии жизни и направленная на принятие/оправдание правды рассказчика.

Рассматриваемая форма театрализованной работы с детьми наиболее эффективна в формировании социально-коммуникативных связей и художественно-эстетического развития в современном обществе, где преобладает психология индивидуализма и вседозволенности.

Позитивная импровизация и общение в заданных определенных рамках Playback форм – идеальное сочетание для выполнения многих педагогических задач.

Впервые «Playback-театр» был собран в единую организацию в 1975 году, ее возглавил Джонатан Фокс. Плейбэк стал частью театрального экспериментирования 70-х – поисков путей к зрителю, приближения театра

к повседневной реальности и разрушения традиций сценарного театра. С тех пор «Playback-театр» распространился по всему миру, организации и постановки «Playback-театра» проходят более чем в 30 странах. Он процветает в самых разных формах: как в театральных сообществах, так и в сфере профессиональных услуг делового и социального сектора.

«Playback-театр» – традиция устного рассказа: люди собираются вместе, чтобы поделиться историями из прошлого – из мира мифов, легенд и народных сказаний.

Основные качества «Playback-театра»:

- спонтанность и высвобождение творческой энергии;
- включенность – каждый индивидуум обладает своим местом в коллективе;
- будь то на простом занятии, дома или в театре, всегда присутствует одна и та же общая структура «Playback-театра»;
- актеры, сидящие на ящиках или стульях;
- «дерево» цветной ткани;
- место, где происходит действие;
- стул для рассказчика;
- музыканты (или музыкальный человек);
- стул для ведущего;
- артистические дополнения.

*Ритм перформанса.* Сценарий отсутствует, однако есть ритм и последовательность перформанса «Playback-театра». Ведущий руководит процессом и является посредником между актерами и зрителями. Вызывается доброволец рассказать свою историю. Это может быть история о каком-то небольшом эпизоде или о более длинном событии. История может быть взята из прошлого, настоящего или будущего. Она может быть о чем-то особенном или же о том, что случается каждый день. За все время выступления 3, 4 или 5, а может быть и больше, зрителей выйдут на сцену и расскажут собственную историю такого рода. В конце перформанса ведущий может попросить зрителей выразить свое отношение к прошедшему выступлению, и, согласно этим высказываниям, актерская команда сымпровизирует финал перформанса.

Проигрывая историю-спектакль, актеры превращают его в самоценное произведение искусства, решают проблемы и свои, и всего сообщества в целом.

Задача Playback-театра – помочь проиграть, принять ситуацию и осознать истинные причины и пути решения проблемы.

Почему школа?! А где, как не в школе проигрываются роли, правда, мини-социума? Где, как не в школе происходит становление личности, с ее потребностями, притязаниями и достижениями? Где, как не в школе наилучшим образом проигрываются различные ситуации с отождествлением себя с определенной социальной группой.

Изучение конфликта в школе имеет если не ведущую ценность, так личностную значимость, поскольку позволяет рассмотреть сложившиеся ситуации с разных жизненных позиций участников. Одна закономерность, которая мешает осознать истинные причины, – это публичность и навязчивость. Разбирают конфликты:

- во-первых, в присутствии значимых людей (учителя, администрация, родители, ученики) – так себе «страшилка» с унижением личности;
- во-вторых, без предварительного согласия участника.

Решение же конфликта возможно в том случае, если удовлетворены потребности сторон, о которых было заявлено.

Именно Playback-театр способен на такое удовлетворение потребностей. Не потому, что плейбек что-то делает, а потому, что подросток (ребенок, родитель, учитель), принимая участие в любой роли, проигрывает и свои переживания, делится впечатлением.

Playback предлагает не исправлять, а предотвращать возникновение конфликтной ситуации. Ситуации, конечно, будут возникать, но отношение к ним и к самим конфликтующим кардинально изменится. Да и сам участник по-новому начнет смотреть на себя в конфликте, а многие ситуации научится анализировать. Ситуаций выхода множество, ведь вся наша жизнь, а жизнь подростка подавно – сплошная импровизация. Playback и есть тем театром, где участникам предоставляется возможность импровизировать.

В дословном переводе термин «Playback» звучит как «Театр воспроизведения», однако суть плейбека больше отражают такие его названия, как «Театр ретроспективы», «Театр импровизации» или «Театр зрительских историй».

Первое, на чем следует акцентировать внимание, – этическая сторона Playback.

Каждый участник получает возможность опосредованно принять участие в решении конфликта – увидеть свою проблему со стороны в различных вариациях завершения действия, ситуации, актуальной для себя самого на данный момент. Может проигрываться чужая ситуация, а стать она может актуальной для многих «зрителей», каждый из присутствующих может найти ответ, увидеть выход – вывод делается непринужденно и, самое главное, добровольно.

Все в нашей жизни и с нами не происходит просто так. Все события спланированы нами заранее, но подсознательно. Попадание в группу участников плейбека не случайно, так как это личная пьеса отдельно взятого участника. Он сам является «драматургом своей жизни». И тем не менее на протяжении всего действия «главный герой» отстранен, он не находится в действии, что снимает часть сопротивления, которое происходит во время прилюдного порицания, создает дополнительную безопасность эмоциональному миру участника.

Наличие позитивного настроения (подкрепления) и поддержки со стороны группы:

- возможность получения обратной связи;
- моделирование различных вариантов проблем и решений;
- актуализация чувства ответственности за свою жизнь;
- возможность экспериментирования в безопасной ситуации.

Второе, не менее важное для психолога, работающего с детской (подростковой) категорией, – способность плейбека побуждать участников к саморазвитию и самовоспитанию, самокоррекции.

*Playback-театр как средство профориентации.* Данная технология может применяться педагогом социальным в рамках профориентационной работы. Отличительной особенностью этой технологии от большинства методов профориентации является полное погружение потенциального абитуриента в атмосферу учебного заведения или конкретного направления обучения. Здесь учитывается принцип, лежащий в основе такого популярного сейчас явления, как иммерсивные театры (от англ. *immersive* – «создающий эффект присутствия, погружения»). Интересным является то, что данную технологию можно использовать применительно к любой специальности. В ходе проведения этой игры происходит знакомство школьников с университетом, а также проводятся познавательные занятия по предполагаемой специальности. Проект реализуется таким образом: актеры демонстрируют несколько сценок на определенную тематику, тем самым вводя зрителей в курс дела. Когда герои попадают в ситуацию тупика, они предлагают зрителям вжиться в сюжет и решить предложенную задачу. Следовательно, молодые люди, пришедшие на это мероприятие, становятся полноправными участниками происходящего. Данная технология профориентации актуальна для привлечения абитуриентов к проигрываемой специальности. Такая интерактивная форма проведения мероприятия позволит наиболее полно ознакомить потенциальных студентов с учебным направлением: узнать о том, какие функции выполняет специалист, например педагог социальный, почувствовать себя на его месте, поставить себя в ситуацию принятия стратегического решения, проявлять инициативу и лидерские качества. Именно уникальность, эксклюзивность и современность технологии использования театра в качестве механизма профориентации может привлечь молодых людей.

Таким образом, Playback-театр – метод, который многогранен и многолик, задействует осознанные и неосознанные ресурсы участников.

Вербатим, или документальный театр, основан на подлинных текстах, интервью и судьбах реальных людей. Этот жанр существует на стыке искусства и злободневного социального анализа. Зачастую актеры пересказывают сюжеты из собственной жизни.

Вербатим (от лат. *verbatim* – дословно) представляет собой технику создания текста путем монтажа дословно записанной речи. Схему работы

можно изложить по пунктам: драматург выбирает тему, собирает материал, то есть берет интервью у нужных ему людей и записывает их на диктофон, из всего этого делает пьесу и ставит спектакль. Подобная техника не является исключительно новаторской (документы часто использовались в художественной литературе и ранее), однако свое новое рождение она получила в XX веке именно в документальной драме, своеобразной «наследнице драмы исторической», а в начале XXI века – в драме-вербатим, обращающейся исключительно к живой речи. Новая методика пришла с Западной Европы, в частности, она разрабатывается известным лондонским театром «Ройал Корт» (был открыт в Лондоне в 1956 году как первый репертуарный театр, поставивший себе целью предлагать зрителям значимые пьесы современных авторов).

Именно бережное сохранение дословных высказываний помогает в написании документальных текстов на заданную тему. Собранные интервью «монтируются» в сценарий. Важно сохранить все лексические и грамматические особенности. В этом – документальность. Изюминка состоит еще и в том, что эти тексты никогда не повторяются. Это фиксация уникального речевого момента. Тот же человек потом расскажет всё по-другому.

Различают ортодоксальный вербатим, когда авторы ни слова не добавляют к материалам, по которым ставится спектакль, и технику «lifegame», когда прямо на глазах у аудитории разыгрывается жизнь персонажей. Собственное изобретение театра вербатим – «глубокое интервью» актера, погружение в обстоятельства героя. Артист присваивает себе документальный материал и перевоплощается в персонажа, дает от его имени интервью, отвечает на вопросы зала и т.д.

Театр-вербатим состоит из творческих людей, которые выбирают тему, событие и начинают опрос тех реальных людей, которых решено опросить именно для этого спектакля. Здесь очень важны вопросы, ведь они – начало будущей концепции спектакля.

Учащиеся интервьюируют людей и записывают их ответы на диктофон. Затем происходит расшифровка записанного и создается сценический образ героя или героев пьесы. А дальше начинается работа над самим спектаклем или созданием пьесы.

Техника «Вербатим» – это молодая техника, которая используется с большим количеством вариантов и имеет много перспектив различного применения. Это своеобразная психологическая лаборатория, которая имеет сходство с работой психологической группы, где ярко выражены следующие групповые аспекты:

- сплоченность всех участников процесса;
- исследование реальности;
- альтруизм (участники могут оказать поддержку, успокоение);
- перенос (участники в проблемах героев видят свои проблемы);
- терапия наблюдением (зрители);

- взаимодействие (любой из зрителей может высказаться после спектакля);
- интеллектуализация (присутствуют элементы информирования);
- совершенствование социальных навыков.

Методика «Вербатим» выступает как яркое экзистенциально-гуманистическое направление, где все сюжеты основываются на базисных проблемах существования человека. Это глубокая личностная рефлексия, когда повседневное «заключается в скобки», то есть человек отстраняется для глубоких размышлений о своей ситуации, границах и возможностях собственного бытия. В большинстве случаев сюжеты, разыгрываемые в конечных пьесах, отражают четыре данности: смерть, свободу, изоляцию и бессмысленность.

Участники так же, как и герои, стоят перед проблемой выбора, который им приходится делать во время работы на сцене. Актеры присваивают образ интервьюированного и адаптируют его к сцене.

Очень важную роль играет психопрофилактика эмоционального состояния актеров: упражнения с элементами телесной терапии, дыхательная гимнастика, рефлексия и т.д. – всё это делает данную методику безопасной для применения в коллективах, где нет психолога для решения социальных проблем.

Вербатим-техника изначально сориентирована на пограничные, крайние состояния. Соответственно, речь – о состояниях, где жизнь и смерть соприкасаются, чувствуют дыхание друг друга. Предательство, преступления, наркомания, СПИД, трагедии в жизни – всё на грани гибели (или за ее гранью).

Вербатим – просто техника создания пьесы, и техника причудливая, специфическая, не самая перспективная и удобная: пьеса делается из интервью актеров с реальными людьми, дословно расшифрованных ведущим и точно воспроизведенных на сцене.

Но в вербатиме есть одна маленькая техническая сторона, делающая его новым. От нее – название «вербатим». Единица документальности для описываемой техники – не факт, а слово. Ведущий монтирует речь других людей, не редактируя их речевой индивидуальности.

#### *Методические условия реализации мероприятия*

Цель: формирование у участников системы знаний о природе документального театра, а также овладение ими техникой «Вербатим».

Задачи:

1. Получить базовые сведения об истории документального театра.
2. Овладеть техникой вербатимного интервью.
3. Научиться применять результаты интервью в творческой работе при создании сценария игрового спектакля.

Сценарий постановки театра-вербатим должен:

- отражать острые конфликты современного общества;

- исследовать пограничные зоны человеческого существования;
- приветствовать конфликтность позиции автора;
- подбирать провокационные темы;
- демонстрировать простоту и ясность высказывания, социальную значимость произведения.

Принципы вербатимной техники:

- выбор темы;
- выбор «донора»;
- подготовка к интервью (анкета);
- поведение во время интервью;
- этика.

Образовательные технологии, которые укрепляют эстетику в воспитании самосознания участников:

- мозговой штурм (умение составлять, разрабатывать мини-спектакли);
- технология творческой групповой работы (постановка спектаклей);
- лично ориентированное обучение (участие в конкурсах);
- здоровьесберегающие технологии (стремление вести и пропагандировать здоровый образ жизни);
- информационные технологии, использование интернет-ресурсов;
- технология развивающего обучения.

Эстетика постановок:

1. Минимальное использование декораций:

- громоздкие декорации исключены;
- пандусы, помосты, колонны и лестницы не применяются.

2. Музыка как средство режиссерской выразительности (музыка «от театра») отсутствует.

Музыка допустима, если ее использование оговорено автором в тексте пьесы либо в случае ее живого исполнения во время представления.

3. Танец и/или пластические миниатюры как средство режиссерской выразительности исключены.

Танец и/или пластическая миниатюра допустимы, если их использование оговорено автором в тексте пьесы.

4. Режиссерские «метафоры» отсутствуют.

5. Актеры играют только свой возраст.

6. Актеры играют без грима, если использование грима не является отличительной чертой или частью профессии персонажа.

*Написание сценария*

Для написания сценария собирается группа из 6–8 человек.

Выбирается тема для обсуждения, чаще всего социально-бытового характера: проблема суицида, межнациональной розни, наркомании, субкультуры, алкоголизма и любого отклоняющегося поведения.

Ведущий задает 5 вопросов:

1. Что вы знаете об этой проблеме?
2. Сталкивались ли в жизни с этой проблемой лично вы?
3. Какие положительные и отрицательные моменты указанной проблемы можно обозначить?
4. Пути разрешения проблемы: в чем и как?
5. Ты и данная проблема в обществе: твое отношение и твое видение решения проблемы. Идет обсуждение, каждый высказывает свое мнение. Затем ведущий предлагает разделить на пары.

Теперь на предложенные вопросы отвечает один из пары, другой записывает ответы.

По окончании опроса все ответы суммируются, ведущий убирает повторяющиеся ответы, и на основе полученного материала создается текст, который превращается в сценарий.

Репетируется спектакль, который дается на публику. В театре-вербатим всегда со сцены в зал звучит реальная речь живых людей.

Некоторые сценарии рождаются из интервью, взятых у людей на улицах актерами и ведущим. Потом обрабатываются ответы, записывается текст и создаются образы героев, так умело сыгранных участниками спектакля.

#### *Работа с залом*

После просмотра постановки идет работа с залом. Зрители и ведущий обсуждают пути решения конфликта и активно дискутируют по специфике проблемы.

Наиболее эффективной формой взаимодействия со зрителями являются дискуссионные технологии, с помощью которых участники сами приходят к тому или иному выводу. Диалоги между зрителями и актерами часто открывают новую картину видения проблемы, что помогает всем участвующим взглянуть на образ, создаваемый на сцене, с разных позиций понимания и путей разрешения ситуаций.

Еще одна из техник, используемая в театре-вербатим, – это «глубокое интервью», когда актер от имени героя отвечает на вопросы зрителей. Это своеобразный тренинг мастерства как актеров, так и зрителей. Ведь отвечать на вопросы от имени персонажа ВИЧ-инфицированного требует полной адаптированности актера к образу данного персонажа.

Основная роль ведущего в проведении дискуссий после спектакля – это, прежде всего, поддержание психологически комфортной атмосферы в зале, это наводящие вопросы, которые позволяют полнее раскрыть как проблематику созданного, так и специфику личности героя.

Важно отметить, что для рассматриваемого театрального жанра сцена и декорации не принципиальны. А последние должны быть сведены к минимуму.

Это придает больше естественности игре актеров и способствует нужному настрою в зале, тому, который заставляет задуматься над вечными жизненными ценностями.

Театр-вербатим как форма социального и творческого исследования весьма интересен и перспективен.

Во всех спектаклях открытый финал и нет ограничений во времени, все зависит от интереса зрителей и вдохновения. Важным моментом является то, чтобы моделируя первоисточник, избежать личного переноса.

Тут важен не результат, а сам процесс. От показа к показу сценарий меняется. Спектр поиска тем очень велик.

Вскрывая правду жизни, мы не усугубляем проблему, а обозначаем ее. В процессе просмотра у зрителя должно возникнуть желание сопереживать, как в любом другом театральном сюжете, это возможность выговориться, иначе говоря, «выпустить» проблему в свет. И если в зале найдутся зрители, кого эта проблема не оставит равнодушной, то спектакль еще приобретает и психотерапевтический эффект, ведь негативный опыт всегда требует вербального воплощения, «проговоренности», приносящей облегчение. Поэтому мы должны обязательно обсуждать проблему, а не осуждать. Дать возможность зрителям найти выход из ситуации, казалось бы, уже неразрешимой. Проблемы господства и подчинения, зависимостей и манипулирования друг другом волнуют каждого из нас. И поэтому описываемые спектакли всегда становятся местом обсуждения социальных проблем, где снова и снова вовлекается в эту полемику зритель.

Таким образом, мы видим, что технологии и методы, которые берут свое начало в театральном искусстве, реально применимы во многих направлениях профессиональных интересов как педагога-психолога, так и педагога социального, следовательно, могут активно применяться в педагогике образования и способствовать формированию социальной активности у субъектов педагогического процесса [5; 6].

#### Список использованных источников:

1. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Социометрия и психодрама Дж. Морено [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.yaneuch.ru/cat\\_18/sociometriya-i-psihodrama-dzmoreno/156158.1933631.page4.html](https://www.yaneuch.ru/cat_18/sociometriya-i-psihodrama-dzmoreno/156158.1933631.page4.html). – Дата доступа: 08.11.2023.
3. Якоб Морено (1889–1974) и театр спонтанности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://proza.ru/2013/09/12/678>. – Дата доступа: 08.11.2023.
4. Форум-театр [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://summercamp.ru/Форум-театр>. – Дата доступа: 08.11.2023.
5. Дашкова, Т. Телесность – идеология – кинематограф: визуальный канон и повседневность / Т. Дашкова. – М.: НЛЮ, 2013. – 247 с.
6. Кириллова, Н.Б. От модерна к постмодерну / Н.Б. Кириллова. – М.: Академический Проект, 2005. – 448 с.

### Глава 3. Профилактика употребления молодежью энергетических напитков

Энергетические напитки – актуальная проблема современности. Основная масса потребителей – это молодые люди в возрасте от 18 до 35 лет, поскольку именно в данном возрасте свойственно пробовать что-то новое.

Проблема энергетических напитков и их влияние на организм человека находятся в поле зрения педагогов, психологов, социологов, врачей: Т.Н. Вакулы, А.А. Воронова, Е.В. Головкиной, А.А. Лазоренко, А.В. Ткаченко [1–6].

Исходя из важности проблемы, нами проведено исследование на базе школы, колледжа, университета. С помощью анкетирования выявлены причины употребления обучающимися энергетических напитков. Количество респондентов – 90 человек (по 30 респондентов от учреждения образования). Возраст опрошенных – 15–18 лет.

Результаты исследования в колледже показали, что 89% учащихся любят, часто употребляют энергетические напитки, 11% – не употребляют. 76% респондентов осведомлены, с какого возраста в Республике Беларусь продают энергетические напитки.

При выборе энергетического напитка 34% участников опроса обращают внимание на состав и производителя, 26% – только на цену, 40% – не интересуют состав, упаковка, цена и производитель.

Затем мы установили причины употребления энергетиков среди молодежи. Большинство респондентов начинают употреблять «напитки бодрости» потому, что им это придает бодрость и энергию (39%), на втором месте – помогают справиться с физическими нагрузками (22%), на третьем – снимают усталость (35%). 4% молодых людей не употребляют энергетические напитки (рис. 1).

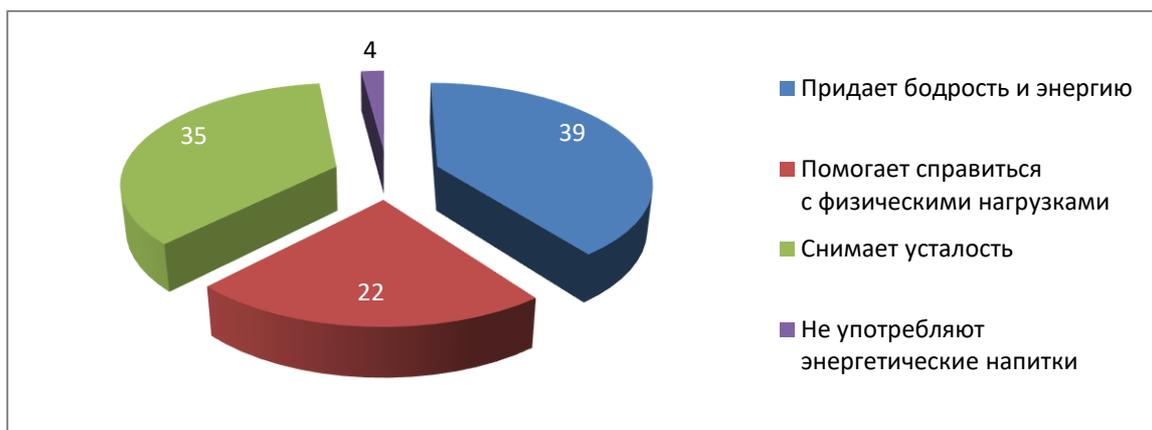


Рисунок 1 – Причины употребления энергетических напитков учащимися колледжа

Самыми популярными энергетическими напитками у несовершеннолетних являются Dinamit, Bern, Red Bull, Gorilla.

На вопрос «Имеют ли возможность несовершеннолетние сами покупать энергетические напитки?» 66% респондентов ответили «да», 34% – просят купить друзей, знакомых.

Последствиями употребления энергетиков, по мнению обучающихся, являются: тонизирование на короткое время (31%), никак не влияет (10%), тонизирует на длительное время (52%), вызывает зависимость (7%) (рис. 2).

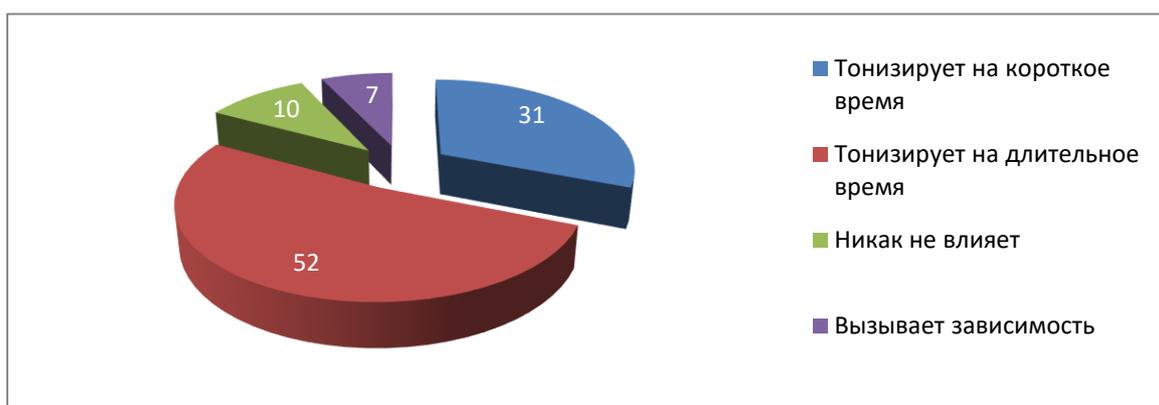


Рисунок 2 – Влияние энергетических напитков на организм человека

Результаты исследования в школе свидетельствуют, что 69% опрошенных любят, часто употребляют энергетические напитки, 31% – не употребляют, 90% – осведомлены, с какого возраста в Республике Беларусь продают энергетические напитки.

На вопрос «Имеют ли возможность несовершеннолетние сами покупать энергетические напитки?» 56% респондентов ответили «да», 44% – просят купить друзей, знакомых. 10% обучающихся школы при выборе энергетического напитка обращают внимание на состав и производителя, 60% – только на цену, 30% – не известны состав, упаковка, цена и производитель. 91% школьников считают, что употребления энергетических напитков является ядом для организма.

На втором этапе исследования необходимо было выявить причины употребления энергетиков среди школьников. Большинство респондентов начинают употреблять энергетические напитки, поскольку это придает им бодрость и энергию (27%), на втором месте вариант «помогают справиться с физическими нагрузками» (10%), на третьем – «снимают усталость» (25%). 38% анкетированных не употребляют энергетических напитков (рис. 3).

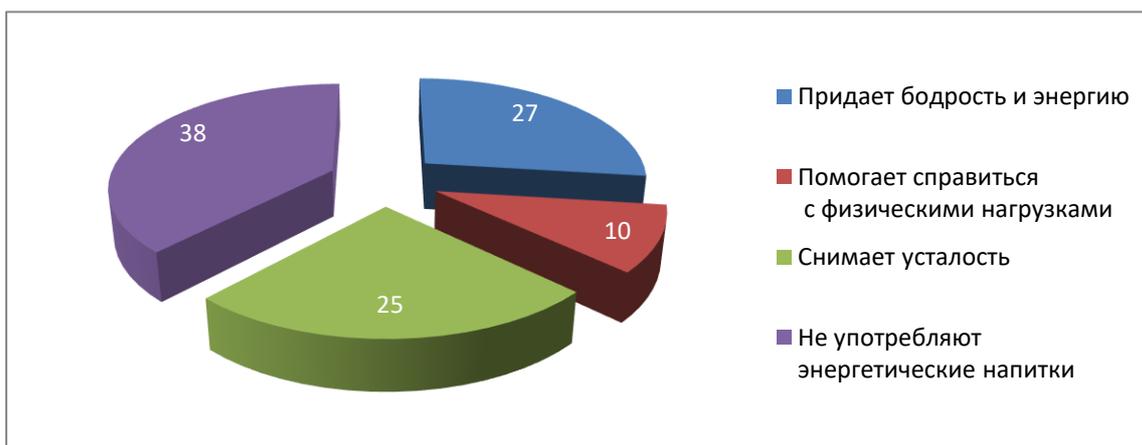


Рисунок 3 – Причины употребления энергетических напитков школьниками

Самые популярные энергетические напитки среди несовершеннолетних – Dinamit и Gorilla. Последствиями употребления энергетиков, по мнению школьников, являются: тонизирование на короткое время (27%), никак не влияет (20%), тонизирует на длительное время (43%), вызывает зависимость (10%) (рис. 4).

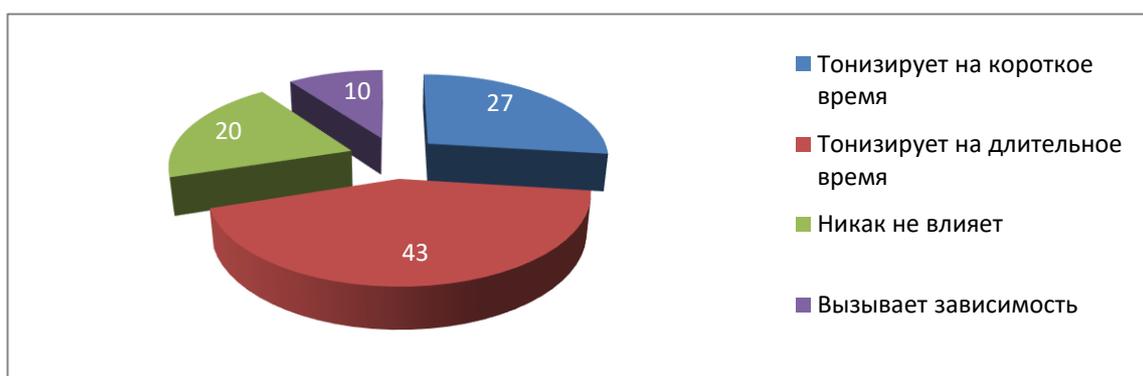


Рисунок 4 – Влияние энергетических напитков на организм человека

Результаты исследования в университете показали, что 47% студентов любят, часто употребляют энергетические напитки, 53% – не употребляют. 100% респондентов осведомлены, с какого возраста в Республике Беларусь продают энергетические напитки. На вопрос «Имеют ли возможность несовершеннолетние сами покупать энергетические напитки?» 93% участников анкетирования ответили, что могут; 7% – просят купить друзей, знакомых.

При выборе энергетического напитка 56% студентов обращают внимание на состав и производителя, 44% – только на цену.

93% респондентов считают, что употребление энергетических напитков очень вредно для здоровья.

Большинство студентов начинают употреблять энергетический напиток по следующим причинам: придает бодрость и энергию (29%), помогает справиться с физическими нагрузками (11%), снимает усталость (13%) (рис. 5).

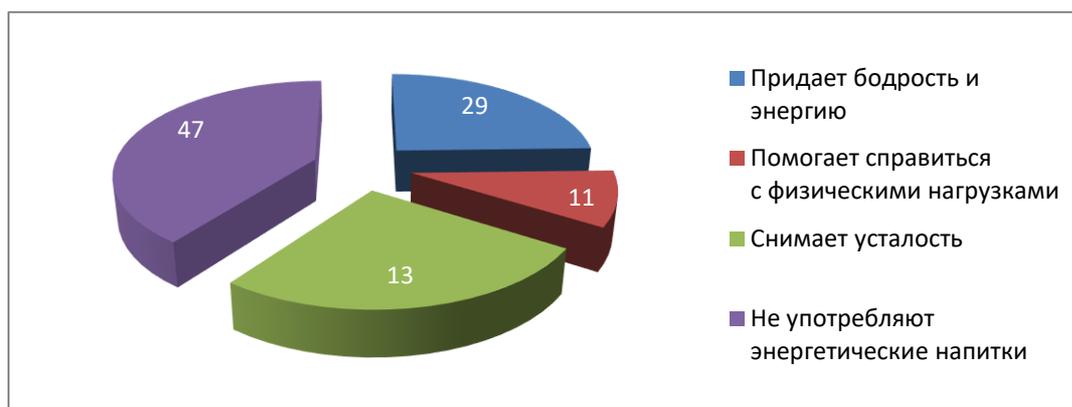


Рисунок 5 – Причины употребления энергетических напитков студентами

Последствиями употребления энергетиков, по мнению студентов, являются: тонизирующее на короткое время (31%), никак не влияет (10%), тонизирует на длительное время (7%), вызывает зависимость (52%) (рис. 6).

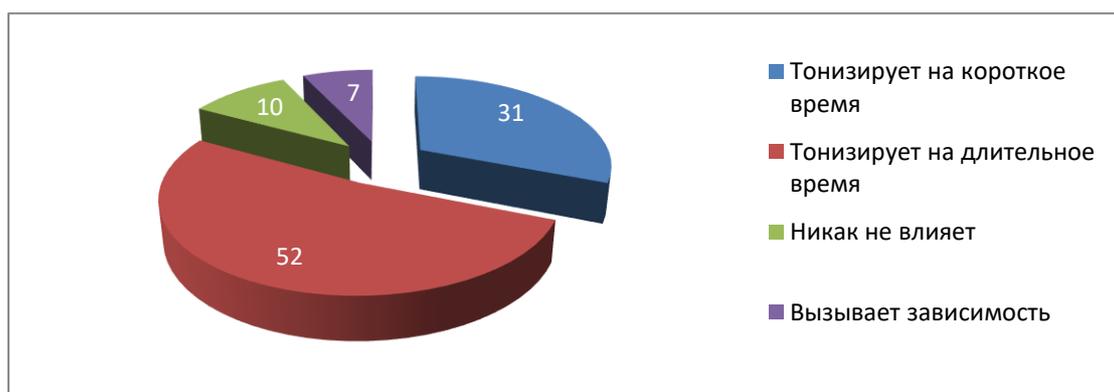


Рисунок 6 – Влияние энергетических напитков на организм человека

Самыми популярными энергетическими напитками у студентов являются Dinamit, Bern, Gorilla.

По результатам исследования нами была разработана программа профилактики употребления энергетических напитков.

*Цель программы:* профилактика употребления энергетических напитков среди молодежи.

*Задачи программы:*

- 1) формирование у обучающихся отрицательного отношения к употреблению энергетических напитков;
- 2) формирование у подростков установок на ведение здорового образа жизни;

3) активизация разъяснительной работы среди обучающихся и их родителей по вопросам профилактики употребления энергетических напитков.

*Целевая группа:* подростки, молодежь.

*Сроки реализации:* учебный год.

Программа предполагает использование различных форм профилактической работы по подростковому употреблению энергетических напитков (табл. 1).

Таблица 1 – Формирование у обучающихся отрицательного отношения к употреблению энергетических напитков

Мероприятия	Сроки выполнения	Ответственные
1. Организация и проведение круглого стола на тему «Пить энергетик – здоровью вредить»	Сентябрь	Куратор группы, педагог социальный, медицинский работник
2. Организация и проведение кинотренинга на тему «Вред употребления энергетических напитков»	1 раз во II четверти	Куратор группы
3. Проведение занятия с элементами сказкотерапии на тему «Ценности современного общества»	Раз в четверти	Социальный педагог, педагог-психолог
4. Проведение занятия с элементами арт-терапии на тему «Я в будущем мире»	Октябрь	Социальный педагог, педагог-психолог
5. Организация и проведение конкурса эссе с мультимедийной презентацией на тему «Здоровая семья – крепкая семья»	Раз в четверти	Куратор группы
6. Организация и проведение конкурса рекламных роликов «Здоровье в твоих руках»	Ноябрь	Куратор группы, социальный педагог

Таблица 2 – Формирование у подростков установок на ведение здорового образа жизни

Мероприятия	Сроки выполнения	Ответственные
1. Организация и проведение профилактической недели «Вред энергетических напитков для подростков»	Одна неделя во II четверти	Куратор группы (классный руководитель) и учителя, педагог социальный, медицинский работник

Окончание табл. 2

2. Проведение занятия с элементами тренинга на тему «Здорово быть здоровым»	Раз в четверти	Педагог социальный
3. Проведение занятия с элементами арт-терапии на тему «Здоровый образ жизни»	Декабрь	Социальный педагог, педагог-психолог

Таблица 3 – Активизация разъяснительной работы среди обучающихся и их родителей по вопросам профилактики употребления энергетических напитков

Мероприятия	Сроки выполнения	Ответственные
1. Проведение тематических классных часов и профилактических бесед с обучающимися	В течение года	Куратор группы (классный руководитель), социальный педагог, педагог-психолог, медицинский работник
2. Индивидуальное и групповое консультирование обучающихся, родителей, педагогов по профилактике употребления энергетических напитков	В течение года	Куратор группы (классный руководитель), социальный педагог
3. Организация и проведение фотоконкурса «Семья – моя крепость»	Февраль	Куратор группы (классный руководитель), социальный педагог, педагог-психолог
4. Организация и проведение конкурса коллажей «Мы за счастливое будущее»	Март	Куратор группы (классный руководитель), социальный педагог
5. Организация и проведение диалоговой площадки «Open space» для родителей на тему «Трудности в воспитании подростка»	Апрель	Педагог социальный, педагог-психолог

Ожидаемые результаты программы:

1) сформированность у обучающихся отрицательного отношения к употреблению энергетических напитков;

2) сформированность у молодых людей установок на ведение здорового образа жизни;

3) повышение осведомленности среди обучающихся и их родителей по вопросам профилактики употребления энергетических напитков.

При реализации программы используются следующие методы и приемы:

– проблемного обучения. Данный метод наиболее эффективен для профилактики употребления энергетических напитков, поскольку педагог ставит перед обучающимися проблемную ситуацию. Они должны решить ее путем разработки стратегии, этапов и технологий;

– практико-ориентированной деятельности (занятия с элементами тренинга);

– словесные (лекции и беседы, конференции, диспуты);

– арт-терапия.

Таким образом, большинство несовершеннолетних респондентов могут сами приобрести энергетические напитки. Они акцентируют внимание на составе и цене энергетика. Распространенной причиной употребления энергетических напитков является прилив бодрости и энергии. Школьники не всегда знают последствия употребления энергетических напитков. В этой связи целесообразно информировать несовершеннолетних о последствиях влияния энергетиков на организм человека. Нами по результатам исследования была разработана программа профилактики употребления энергетических напитков среди молодежи.

#### Список использованных источников:

1. Вакула, Т.Н. Энергетические напитки: за или против? / Т.Н. Вакула // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2012. – № 11. – С. 6–12.

2. Воронов, А.А. Рынок энергетических напитков в России [Электронный ресурс] / А.А. Воронов. – Режим доступа: <http://www.foodsmarket.info>. – Дата доступа: 16.12.2022.

3. Головкина, Е.В. Состав энергетических напитков и степень безопасности их отдельных компонентов / Е.В. Головкина // Материалы V Междунар. студенческой науч. конф. «Студенческий научный форум». – 2019. – № 7. – С. 18–23.

4. Лазоренко, А.А. Влияние энергетических напитков на здоровье молодежи / А.А. Лазоренко // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – С. 12–16.

5. Ткаченко, А.В. Влияние энергетических напитков на здоровье молодежи / А.В. Ткаченко // Специальный выпуск: материалы XIX Международного конгресса «Здоровье и образование в XXI веке». – 2017. – № 5. – С. 10–11.

6. Энергетические напитки (энергетики): состав, вред, виды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://medportal.ru/energeticheskie-napitki-energetiki-sostav-vred-vidy>. – Дата доступа: 19.03.2023.

## РАЗДЕЛ IV НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА «ЭТНОПЕДАГОГИКА»: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

### Глава 1. Модель деятельности студенческой научно-исследовательской лаборатории «Этнопедагогика»

Студенческая научно-исследовательская лаборатория (СНИЛ) «Этнопедагогика» действует при кафедре социально-педагогической работы с 2010 года (последнее Положение о СНИЛ утверждено в сентябре 2021 года) и объединяет 30 студентов со второго по выпускной курс, что составляет 40% от общей численности всех студентов, обучающихся по специальностям «Социальная педагогика» и «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)».

Цель деятельности СНИЛ: улучшение качества подготовки высококвалифицированных специалистов, имеющих организационные навыки в проведении коллективной творческой работы; выявление и привлечение к научной работе наиболее способных студентов, содействие более эффективному решению проблем их научной подготовки; интеграция учебного процесса с научной и практической деятельностью; обучение студентов приемам и методам самостоятельного научного исследования; активизация работы по подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации для подразделений ВГУ имени П.М. Машерова.

Студенческая научно-исследовательская лаборатория «Этнопедагогика» призвана решать следующие задачи:

- 1) проведение научных исследований, направленных на решение вопросов и проблем этнопедагогики в контексте современного образовательного и социального пространства;
- 2) обеспечение участия членов СНИЛ в исследовательских конкурсах научных работ студентов, в том числе в Республиканском конкурсе научных работ студентов;
- 3) содействие участию членов СНИЛ в работе научных конференций, олимпиад, семинаров различного уровня, с привлечением внимания научной общественности к проблемам внедрения этнопедагогики в социальную и образовательную сферы жизни общества;
- 4) обеспечение апробации результатов исследований в научных изданиях, в том числе в ведущих изданиях в соавторстве с научным руководителем;
- 5) организация открытых семинаров и дискуссий по проблемам, связанным с направлениями научных исследований участников лаборатории с учетом их интересов.

В 2020 году была разработана и внедрена модель ее деятельности, которая впоследствии показала свою эффективность.

Основные направления модели деятельности СНИЛ «Этнопедагогика»:

*1. Популяризация научно-исследовательской деятельности среди студентов первого курса.* Для реализации данного направления проводятся торжественные заседания СНИЛ в сентябре и марте.

Первое заседание посвящено общему ознакомлению первокурсников с лабораторией, ее возможностями. Организуют данное заседание студенты четвертого курса, которые имеют значительные успехи в научно-исследовательской деятельности, являются именными стипендиатами, их исследуемая проблема неоднократно апробировалась в ходе выступлений на конференциях, опубликована в сборниках статей и материалах конференций. Первокурсники могут задать выпускникам интересующие их вопросы относительно специфики организации исследовательской работы, актуальных тем, сложности апробации результатов. В завершение заседания заинтересовавшиеся первокурсники записываются в «Школу будущего исследователя», которая представляет собой индивидуальную и групповую формы работы с целью подготовки первого исследования и представления его к апробации. Групповая форма работы направлена на обучение студентов первого курса основам работы с информацией, с источниками, составлению библиографического списка, цитированию, разработке диагностических инструментов, проведению исследования и обработке его результатов. В групповой форме работы активно задействованы члены СНИЛ, которые, в том числе, закрепляются персонально за первокурсниками и оказывают индивидуальное сопровождение в организации исследования по принципу «равный обучает равного». В индивидуальной форме работы с начинающими исследователями задействованы преподаватели кафедры социально-педагогической работы, в обязанностях которых – определение интересующей студента проблемы исследования, сопровождение научно-исследовательской деятельности студента, проверка результатов исследования и материалов, подготовленных для апробации (статьи, выступления, презентации).

Второе торжественное заседание СНИЛ (в марте) направлено на апробацию результатов первых исследований первокурсников и своеобразных отчетов о научно-исследовательской деятельности членов СНИЛ. Первая исследовательская практика, как правило, окрыляет студентов первого курса, и они принимают решение продолжать научно-исследовательскую деятельность. И со второго курса становятся членами СНИЛ «Этнопедагогика». Важно в данный период не упустить ни одного первокурсника, выстроить вместе с ним индивидуальный научно-исследовательский маршрут, сопровождать его, обучить первоначальным исследовательским умениям, создать ситуацию исследовательского успеха.

*2. Создание исследовательского портфолио.* Данное направление рассчитано на студентов II–III курсов, являющихся членами СНИЛ.

Превалирует в рамках реализации данного направления индивидуальное сопровождение исследовательской деятельности силами научного руководителя, закрепленного за каждым из студентов. На заседаниях лаборатории студенты сообщают достигнутые результаты, делятся планами, обсуждают возможности участия в конференциях, конкурсах, советуется. Некоторые заседания СНИЛ открывают преподаватели кафедры, делясь результатами исследования в рамках своей научной темы, представляя актуальные для современной социально-педагогической науки проблемы, популяризируя традиционные ценности белорусского общества. Заседания научных руководителей, на которых обсуждаются реалии и перспективы реализации индивидуальных научно-исследовательских маршрутов, осуществляются отдельно от студентов. Результатом становится портфолио публикаций, участия в научных мероприятиях, конференциях каждого члена СНИЛ. Самые результативные члены СНИЛ принимают участие в конкурсе на назначение именных стипендий.

*3. Определение научных перспектив и передача исследовательского опыта.* Направление, актуальное для студентов выпускного курса.

Данное направление помогает студентам четвертого курса, имеющим определенный исследовательский багаж и значительное портфолио исследователя, не только определиться с возможностью продолжения научно-исследовательской деятельности в магистратуре, но и передать накопленный исследовательский опыт первокурсникам. Именно студенты выпускного курса закрепляются за первокурсниками, так как они имеют достаточный опыт, который можно передать. Выпускники формируют и важный навык сопровождения, ретрансляции знаний, опыта, а также оценки результатов сопровождения.

Следовательно, в СНИЛ «Этнопедагогика» осуществляется системная работа по внедрению всех трех направлений, описанных выше. В то же время разработаны и организованы мероприятия по обучению студентов основам научной работы:

1) обучение основным приемам поиска и изучения источников по этнопедагогической проблеме исследования;

2) обучение подбору целевых методов и методик эмпирического исследования, разработке диагностического инструментария (анкетного опросника, плана беседы, программы наблюдения и т.п.), что способствует развитию у студентов навыков организации успешной исследовательской деятельности и коммуникации с участниками исследования;

3) обучение основам обработки полученных результатов исследования (составление сводной таблицы результатов анкетного опроса, обработка результатов теста), анализа и интерпретации результатов исследования;

4) обучение подготовке доклада и презентации по результатам научно-исследовательской деятельности.

Данные мероприятия организуются через групповую работу со студентами (объяснительная и информационная составляющие), а также преимущественно через индивидуальную работу с научным руководителем, для первокурсников – и с закрепленным студентом выпускного курса.

В результате реализации модели деятельности студенческой научно-исследовательской лаборатории «Этнопедагогика» с 2020 по 2023 год прирост результатов следующий:

- в 2022 и 2023 годах численность членов СНИЛ увеличилась с 25 до 30 студентов, поскольку достаточно много желающих первокурсников, воодушевленных первым исследовательским опытом, вошли в состав лаборатории и продолжают научно-исследовательскую деятельность;

- количество и качество публикаций ежегодно с 2020 года составляет около 40 (более 20 статей в сборниках научных статей; более 20 статей в материалах и сборниках по результатам работы научных конференций; от 10 актов внедрения результатов исследования в образовательный и воспитательный процесс учреждений образования, в том числе и ВГУ имени П.М. Машерова, а также учреждения социального обслуживания Витебской области);

- расширяется география участия студентов в конференциях (в Республике Беларусь – Минск, Брест, Гродно, Барановичи; в Российской Федерации – Псков, Санкт-Петербург, Москва, Петрозаводск, Ростов-на-Дону, Киров, Гжель, Чебоксары; в Казахстане – Караганды);

- одним из студентов был получен Грант Министерства образования Республики Беларусь на 2022-й год;

- ежегодно более трех заявок подавались на различные конкурсы научно-исследовательских работ (конкурс ВГУ имени П.М. Машерова; международные студенческие конкурсы (Минск, Петрозаводск, Чебоксары));

- ежегодно, начиная с 2020 года, как минимум три выпускника СНИЛ поступают в магистратуру и продолжают научно-исследовательскую работу по избранной теме.

## **Глава 2. Опыт этнопедагогической подготовки будущих специалистов социальной сферы в контексте преподаваемых учебных дисциплин**

Этнопедагогическая подготовка будущих специалистов социальной сферы осуществляется посредством внедренной в учебно-воспитательный процесс факультета социальной педагогики и психологии научно обоснованной модели этнопедагогической подготовки будущих специалистов социальной сферы к профессиональной деятельности в поликультурном социуме с учетом региональных этнокультурных особенностей. Данная модель рассматривается как система четырех взаимосвязанных блоков (мето-

дологического, компетентностного, социально-психологического и этнопедагогического), обеспечивает целостность и функциональность всех ее компонентов на разных этапах этнопедагогической подготовки специалистов социальной сферы в образовательном процессе вуза. Определено, что деятельностный, этнопедагогический, компетентностный, культурологический подходы, представленные в методологическом блоке модели, являются теоретической основой построения содержания образовательного процесса студентов вуза.

**Методологический блок** модели, по мнению ученых, включает ряд методологических подходов: *этнопедагогический*, раскрывающий характер национальной культуры, этнической принадлежности (С.П. Баранов, Л.С. Берсенева, Д.Е. Иванов, А.Ж. Овчинникова, Э.Р. Хакимов, В.Ю. Штыкарева), формирования интереса к этнопедагогике (В.А. Вакаев, Г.Н. Волков, М.Б. Насырова, Г.В. Нездемковская, В.А. Николаев, А.П. Орлова, В.Ю. Штыкарева) и фольклору (О.А. Абрамова, Э.П. Гаврилов, А.Ф. Григорьев, С.А. Горленко, И.А. Близнец, Н.Г. Пономарева, О.А. Пронина, Л.Н. Симонова, А.С. Цыбанова, М.Х. Шебзухова); *деятельностный*, рассматривающий основные структурные компоненты этнопедагогической деятельности студентов – мотивы, цели, содержание, процесс, результат – при ознакомлении с народной педагогикой и ее важнейшим компонентом – фольклором (Г.В. Давлекамова, Р.В. Комраков, А.П. Орлова, Э.Р. Хакимов); *компетентностный*, характеризующий овладение студентами компетенциями в какой-либо области профессиональной деятельности и умением применить их в практической деятельности (А.А. Вербицкий, О.Л. Жук, Р.В. Комраков, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской); *культурологический* (Г.В. Давлекамова, Д.Е. Иванов, Р.В. Комраков, В.А. Николаев, А.П. Орлова, Э.Р. Хакимов); *лично ориентированный* (Г.В. Давлекамова, Р.В. Комраков); *средовой* (Г.В. Давлекамова, Ю.С. Мануйлов, С.В. Краснова), предполагающий специально организуемую этнопедагогическую среду, способствующую формированию позитивного отношения к народной педагогике и этнопедагогизации образования; *аксиологический* (Э.Р. Хакимов); *системный* (В.В. Борисов, А.П. Орлова, Э.Р. Хакимов).

**Социально-психологический блок** содержит следующие компоненты:

– *здоровьесберегающий* (знания и умения, в том числе этнопедагогические, по основам сохранения здоровья);

– *индивидуально-личностный* (лично ориентированная научная и воспитательная работа со студентами, индивидуальное личностное развитие с учетом специфики микросоциума будущего специалиста, его ментальности и предварительного социального опыта);

– *коммуникативно-адаптационный* (умение наладить эффективное общение с представителями различных социальных групп, поддерживать разговор, вызвать доверие, умение конструировать продуктивный диалог, обеспечивать конфиденциальность и анонимность полученной информации);

– **ментально-адаптационный компонент** (умение распознать ментальные особенности потребителя услуг и подстроиться под них).

**Компетентностный блок** включает:

– **знаниевый компонент** (уровень профессиональных знаний и обще- профессиональной сформированности личности);

– **коммуникативный компонент** (обмен информацией, взаимодействие, взаимопонимание);

– **профессионально-деятельностный компонент** (формирование профессиональных компетенций).

Основу **этнопедагогического блока** составляют такие компоненты, как:

– **этносоциальный** (представления о своей культуре, менталитете, традициях);

– **этносозидательный** (этнокомпетенции, необходимые в будущей профессиональной деятельности при оказании услуг);

– **этнознаниевый** (знания практических основ этнопедагогики).

Разработаны и научно обоснованы этнопедагогические компетенции, значимые для специалиста социальной сферы: ЭК-1. Распознавать ментальные особенности потребителя услуг; ЭК-2. Подстраиваться под ментальные особенности потребителя услуг в профессиональной деятельности.

Актуальность разработки заключается в том, что модель позволяет обеспечить системность в профессиональном и личностном становлении будущего специалиста социальной сферы, индивидуальный подход, а также сохранение и развитие его этнической идентичности. Поскольку процесс становления будущего специалиста социальной сферы происходит во взаимосвязи с его личностным развитием, в стенах вуза студент «шлифует» черты своего характера в соответствии с будущей профессией, «программирует» поведение в зависимости от конкретных ситуаций, находя идеальные алгоритмы, определяет стиль взаимоотношений с другими людьми. Такое личностное развитие осуществляется в соответствии с ментальностью народа и традициями общественного взаимодействия в конкретном социуме.

Значимым достижением является создание учебно-методического обеспечения модели этнопедагогической подготовки будущих специалистов социальной сферы к профессиональной деятельности в поликультурном социуме с учетом региональных этнокультурных особенностей, которое помогает подготовить специалистов социальной сферы со сформированной этничностью, знающих особенности этнической культуры, менталитета клиентов, субъектов образовательного процесса, сотрудников и представителей заинтересованных организаций и умеющих учитывать указанные особенности в профессиональной деятельности, а также находить общий язык и успешно коммуницировать при решении вопросов, проблем профессионального плана. Следует отметить, что в учебном плане подготовки будущих специалистов – специальностей 1-86 01 01 Социальная работа (по направлениям) и 1-03 04 01 Социальная педагогика – отсутствуют дисциплины, позволяющие осуществлять подготовку к про-

фессиональной деятельности в поликультурном социуме с учетом региональных этнокультурных особенностей.

Важнейший результат работы исследователя – учебно-методическое обеспечение модели этнопедагогической подготовки будущих специалистов социальной сферы к профессиональной деятельности в поликультурном социуме с учетом региональных этнокультурных особенностей, к указанному учебно-методическому обеспечению относятся:

– факультативная дисциплина «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности» (учебная программа, изданный одноименный курс лекций, планы и содержание лекционных и семинарских занятий) (рис. 1);

– учебная дисциплина УВО «Этнопедагогика» (практико-ориентированные задания, позволяющие формировать этничность будущих специалистов социальной сферы, и изданная хрестоматия, в которой актуализирован и расширен перечень первоисточников и фольклорного материала, используемый на практических занятиях);

– учебная дисциплина государственного компонента «Основы социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогическая валеология») (методика самооценки образа жизни с учетом этнокультурной составляющей «Колесо здоровья», алгоритм построения индивидуальной траектории здоровьесбережения с учетом этносоциального опыта);

– учебная дисциплина государственного компонента «Основы профессионального мастерства социального педагога» (раздел «Супервизия в социально-педагогической деятельности») (разработаны тренинги по развитию основ межкультурной коммуникации (невербальной и вербальной) – «Знакомство: ментальный аспект», «Невербальные этнические коды: как в них разобраться», «Я и моя этническая культура»);

– учебная дисциплина государственного компонента «Теоретические основы социальной работы» (раздел «Теория социальной работы») (дополнена информацией о типе этнической идентичности, методике его определения и соответствующем алгоритме взаимодействия в рамках оказания социальной услуги);

– алгоритм организации этнопедагогического исследования (для студенческой научно-исследовательской лаборатории «Этнопедагогика»), включающий цель, задачи, формируемые этнопедагогические компетенции, исследовательские умения и навыки, а также этапы результативного взаимодействия преподавателя и студента в контексте реализации модели этнопедагогической подготовки будущих специалистов социальной сферы в поликультурном социуме.



Рисунок 1 – Учебно-методическое обеспечение модели этнопедагогической подготовки будущих специалистов социальной сферы к профессиональной деятельности в поликультурном социуме с учетом региональных этнокультурных особенностей

Результаты проведенного исследования доказали целостность, системность, взаимообусловленность компонентов модели этнопедагогической подготовки будущих специалистов социальной сферы к профессиональной деятельности в поликультурном социуме с учетом региональных этнокультурных особенностей, представленных в методологическом, компетентностном, социально-психологическом и этнопедагогическом блоках.

Учебно-методическое обеспечение модели этнопедагогической подготовки будущих специалистов социальной сферы к профессиональной деятельности в поликультурном социуме с учетом региональных этнокультурных особенностей возможно использовать в процессе подготовки специалистов в области образования, социальной сферы, культуры, а также в системе переподготовки кадров и повышения квалификации.

1. Разработаны и организованы такие мероприятия по обучению студентов основам научной работы в рамках деятельности студенческой этнопедагогической лаборатории, как: обучение базовым приемам поиска и изучения источников по этнопедагогической проблеме исследования; обучение подбору целевых методов и методик эмпирического исследования, разработке диагностического инструментария (анкетного опросника, плана беседы, программы наблюдения и т.п.); развитие навыков исследовательской деятельности и организации исследовательской работы с участниками исследования (респондентами, наблюдаемыми, собеседниками, интервьюерами и т.п.), что способствует развитию у студентов навыков организации успешной исследовательской деятельности и коммуникации с участниками исследования. Последнее направление реализуется посредством индивидуальной работы с закрепленными научными руководителями. Основная проблематика, с которой работают студенты, – это традиции народного воспитания, идеал личности народа и его актуализация в современной образовательной среде и семейном воспитании, этнопедагогические основы формирования гражданственности и патриотизма будущих специалистов социальной сферы, исследование межъязыкового сопоставительного компонента коммуникации с использованием устойчивых выражений, фразеологизмов и устного народного творчества как этнокультурного кода – указанная проблематика позволяет реализовать модель этнопедагогической подготовки будущих специалистов социальной сферы в поликультурном социуме.

2. Разработана и внедряется в учебный процесс факультативная дисциплина «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности» для студентов третьего курса, обучающихся по специальностям «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» и «Социальная педагогика», издан и используется в преподавании одноименный курс лекций.

3. Разработаны и апробированы тренинги по этнопедагогическим основам межкультурной коммуникации в профессиональной деятельности специалистов социальной сферы, в том числе по развитию основ межкуль-

турной коммуникации (невербальной и вербальной): 1) «Знакомство: ментальный аспект»; 2) «Невербальные этнические коды: как в них разобраться»; 3) «Я и моя этническая культура»; по этнопедагогизации профессиональной деятельности специалиста социальной сферы в поликультурном пространстве: 1) «Этническая идентичность и национальность: механизм определения»; 2) «Традиционные этнопедагогические ценности в социальном воспитании личности»; 3) «Учет в профессиональной коммуникации конфессиональных особенностей представителей других национальностей и культур»; 4) «Готовность организации межкультурной и межэтнической коммуникации». Тренинги реализованы в рамках преподавания практико-ориентированной дисциплины «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности».

4. Разработаны и апробированы:

– методика самооценки образа жизни с учетом этнокультурной составляющей «Колесо здоровья», алгоритм построения индивидуальной траектории здоровьесбережения с учетом этносоциального опыта (в рамках дисциплины «Основы социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогическая валеология»));

– методика определения типа этнической идентичности и соответствующий алгоритм взаимодействия в рамках оказания социальной услуги (в рамках дисциплины «Теоретические основы социальной работы» (раздел «Теория социальной работы»)).

5. Организовано итоговое исследование этнопедагогических основ сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов социальной сферы в поликультурном социуме Республики Беларусь, а также методики «Мой путеводитель» (реализация с 2020 по 2022 год) с участием четырех студенческих групп третьего курса дневной формы получения образования (68 студента – экспериментальной группы) и трех студенческих групп третьего курса заочной формы получения образования (74 студента – контрольной группы).

6. Разработаны практические рекомендации по проблеме исследования, включающие специфику реализации модели этнопедагогической подготовки будущих специалистов социальной сферы в поликультурном социуме, деятельности студенческой этнопедагогической лаборатории, преподавание дисциплины учреждения высшего образования «Этнопедагогика», факультативной дисциплины «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности», наполнение некоторых модулей этнопедагогической практико-ориентированной составляющей (тренинги, упражнения, методики, алгоритмы) следующих дисциплин государственного компонента: «Теоретические основы социальной работы» (раздел «Теория социальной работы»); «Основы социально-педагогической деятельности» (раздел «Социально-педагогическая валеология»); «Основы профессионального мастерства социального педагога» (разделы «Супервизия в соци-

ально-педагогической деятельности» и «Этика и профессиональное мастерство социального педагога»).

7. Определены перспективы дальнейшего развития исследований и практического использования полученных результатов:

– создание методики по развитию этнопедагогических основ межкультурной коммуникации (умение распознавать ментальные особенности представителя другой культуры / национальности и подстраиваться в процессе коммуникации под них);

– разработка этнопедагогических компетенций, способствующих формированию профессиональных компетенций будущего специалиста социальной сферы;

– создание алгоритма этнопедагогизации профессиональной деятельности специалиста социальной сферы в поликультурном пространстве (данный алгоритм можно индивидуализировать);

– создание авторских методик по определению этнической идентичности; по оценке степени готовности к организации межкультурной и межэтнической коммуникации.

### ***Содержание и опыт преподавания факультативной дисциплины «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности»***

Факультативная дисциплина «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности» разработана на основании учебного плана учреждения высшего образования по специальностям «Социальная педагогика» и «Социальная работа (по направлениям)».

Актуальность подготовки студентов к профессиональной социально-педагогической деятельности обусловлена тем, что в настоящее время практика профессиональной деятельности специалиста социальной сферы в Республике Беларусь развивается быстрыми темпами в направлении межкультурной интеграции и охвата социальными и образовательными услугами граждан иной национальности, иной культуры. Это требует от специалиста не только знания особенностей этнической культуры, вероисповедания, менталитета своих клиентов, но и умения их учитывать в процессе взаимодействия с клиентами социальных служб (в социальной работе), с субъектами образовательного процесса (в социальной педагогике), с сотрудниками, с представителями заинтересованных организаций / учреждений, находить общий язык и успешно коммуницировать при решении вопросов и проблем профессионального плана. Успешная коммуникация и распознавание ментальных особенностей представителя иной культуры, иной национальности невозможны без наличия этничности самого специалиста социальной сферы, поскольку он сам должен быть в полном смысле слова представителем своей национальности, носителем своей культуры, человеком со сформированным менталитетом. Факультативный курс предполагает формирование ряда этнопедагогических компетенций, позволяющих успешно организовывать профессиональную деятель-

ность с клиентами и субъектами образовательного процесса, которые дополняют социально-личностные и некоторые профессиональные компетенции.

Цель факультативной дисциплины «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности»: сформировать у студентов теоретические и прикладные знания об основах этнопедагогике, процессе этнопедагогизации профессиональной среды; развить социально-личностные, профессиональные и этнопедагогические компетенции, способствующие успешной профессиональной деятельности в поликультурном социуме региона, позволяющие оказывать существенную социальную (социально-педагогическую) поддержку и помощь тем, кто в ней нуждается.

Задачи факультативной дисциплины:

- сформировать у студентов знания об этнопедагогизации профессиональной среды специалиста социальной сферы как процессе и результате;
- раскрыть специфику профессиональной деятельности с представителями иной культуры, иной национальности;
- сформировать знания и умения в области использования средств и методов этнопедагогике в профессиональной деятельности;
- сформировать профессионально-личностные и этнопедагогические компетенции, значимые для специалиста социальной сферы;
- способствовать профессионально-личностному, этнокультурному развитию студента.

В результате освоения факультативной дисциплины студент должен:

**знать:**

- основы гендерной педагогики и гендерной политики Республики Беларусь;
- принципы и концепции социально-педагогической виктимологии;
- теоретико-методологические основы этнопедагогике;
- содержание процесса этнопедагогизации профессиональной среды и ее результат;
- компоненты этнопедагогической модели профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы и их содержание;

**уметь:**

- распознавать ментальные особенности представителей иной культуры;
- осуществлять социально-педагогическую деятельность с учетом особенностей этнической культуры, менталитета;
- использовать в профессиональной деятельности средства и методы этнопедагогике;
- использовать учебное и методическое обеспечение этнопедагогической модели профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы в развитии собственной этничности;

**владеть:**

- методами и средствами этнопедагогике;
- умением распознавать ментальные особенности потребителя и услуг и подстраиваться под них в своей профессиональной деятельности.

Факультативная дисциплина «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности» включает 2 модуля: «Этнопедагогизация социального и образовательного пространства: теоретический и прикладной аспект» и «Этнопедагогизация профессиональной деятельности специалиста социальной сферы в поликультурном пространстве». Общее количество часов, отводимых на изучение дисциплины, – 66 часов (аудиторных – 40 часов, из них 4 часа лекций, 36 часов практических занятий на дневной форме получения образования).

Разработанное программно-методическое обеспечение факультативной дисциплины «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности» позволяет актуализировать следующие компоненты этнопедагогического блока модели этнопедагогической подготовки будущих специалистов социальной сферы к профессиональной деятельности в поликультурном социуме с учетом региональных этнокультурных особенностей:

*этнознаниевый*

Задачи:

1) формирование системы знаний об этнопедагогизации профессиональной среды специалиста социальной сферы как процессе и результате (результат – понимание этнопедагогизации как целостной системы формирования этнокультурной личности и возможностей ее моделирования);

2) знания о методах и средствах этнопедагогики (результат – сущностная и методическая характеристика этнопедагогических методов, классификация средств и методов этнопедагогики, их содержание и специфика применения в профессиональной деятельности специалиста социальной сферы);

*этносоциальный*

Задачи:

1) изучение обычаев и традиций народа как ментального кода социального поведения личности (результат – определение этнокультурных особенностей представителей разных народов, их учет в условиях профессиональной коммуникации и оказании социальных услуг);

2) развитие готовности и возможностей организации межкультурной и межэтнической коммуникации (результат – представления о клиенте-иностранце и его социальных проблемах, преодоление этнокультурного барьера, представление о вербальных и невербальных особенностях коммуникации с представителем конкретной культуры);

*этносозидательный*

Задачи:

1) сопровождение профессионально-личностного роста будущего специалиста (реализация – формирование этнопедагогических компетенций, значимых для специалиста социальной сферы:

– ЭК-1. Распознавать ментальные особенности потребителя услуг;

– ЭК-2. Подстраиваться под ментальные особенности потребителя услуг в профессиональной деятельности);

2) развитие практики использования средств и методов этнопедагогики в профессиональной деятельности (реализация – актуализация этнопедагогических средств и методов как в собственном этнокультурном становлении, так и работе с клиентами, в том числе представителями иной культуры).

Разработан и издан авторский курс лекций «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности», в который вошли девять лекций по двум учебным модулям. Апробировано учебно-методическое обеспечение по факультативной дисциплине «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности», позволяющее актуализировать следующие компоненты этнопедагогического блока модели этнопедагогической подготовки будущих специалистов социальной сферы к профессиональной деятельности в поликультурном социуме с учетом региональных этнокультурных особенностей: 1) этнознаниевый (результат – понимание студентами этнопедагогизации как целостной системы формирования этнокультурной личности и возможностей ее моделирования, а также сущностная и методическая характеристика этнопедагогических методов, классификация средств и методов этнопедагогики, их содержание и специфика применения в профессиональной деятельности специалиста социальной сферы); 2) этносоциальный (результат – определение этнокультурных особенностей представителей разных народов, их учет в условиях профессиональной коммуникации и оказании социальных услуг, а также представления о клиенте-иностранце и его социальных проблемах, преодоление этнокультурного барьера, представление о вербальных и невербальных особенностях коммуникации с представителем конкретной культуры); 3) этносозидательный (реализация – формирование этнопедагогических компетенций, значимых для специалиста социальной сферы: ЭК-1. Распознавать ментальные особенности потребителя услуг; ЭК-2. Подстраиваться под ментальные особенности потребителя услуг в профессиональной деятельности, а также актуализация этнопедагогических средств и методов как в собственном этнокультурном становлении, так и работе с клиентами, в том числе представителями иной культуры).

Разработана и издана рабочая тетрадь «Этнопедагогика», включающая одним из разделов «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности». Рабочая тетрадь состоит из 14 тем. Каждая тема содержит цель, перечень основных понятий, требования к компетентности, рекомендации по подготовке к занятию, включающие задания для обязательного выполнения, задания для самостоятельной работы и список источников.

Задания по темам разнообразны, расположены от простых к сложным. Например, к более простым заданиям относятся задания следующего типа: «Дайте определения следующим понятиям»; «Перечислите качества народного идеала (на примере конкретного народа), подкрепив их соответствующими пословицами и поговорками»; «Заполните таблицу “Отношение южнославянских народов к традиционным этнопедагогическим ценностям”» и другие.

Задания среднего уровня сложности сформулированы так: «Расклассифицируйте все народные обычаи и традиции своего народа на три группы: общественные, сакральные и семейные»; «Опишите один обычай и одну традицию, которые передаются из поколения в поколение»; «Составьте схему взаимосвязи этнопедагогических средств и методов развития личности»; «Перечислите показатели, которые будут доказывать готовность специалиста к осуществлению межкультурной коммуникации, аргументируйте их»; «Дайте этнокультурную характеристику восточнославянским народам: общие славянские корни, географические условия проживания, национальный характер, традиционные виды деятельности, социальные традиции, характер воспитания подрастающего поколения»; «Оцените вербальные и невербальные средства, отражающие ментальные особенности клиентов-представителей восточнославянских народов» и другие.

К заданиям высокого уровня сложности относятся: «Подготовьте эссе на одну из тем»; «Презентуйте себя как представителя своей национальности по следующему алгоритму: моя семья, обычаи и традиции, которых придерживается моя семья, мои прародители»; «Разработайте социальную рекламу значимости традиционных этнопедагогических средств этнокультурного становления личности»; «Разработайте анкету для определения отношения представителей белорусского общества к традиционным этнопедагогическим ценностям»; «Подберите методы работы с клиентом-носителем определенного типа этнической идентичности»; «Разработайте алгоритм беседы, определяющей особенности ментальности клиента»; «Разработайте схему вербальных и невербальных средств, отражающих ментальные особенности клиента (на примере трех национальностей)»; «Разработайте коллаж, плакат или презентацию о своей родословной, расскажите о своих родителях и предках» и другие.

Форма работы на практических занятиях по модулю 2 предполагает групповую форму работы, необходимую для выработки профессиональных и этнопедагогических компетенций. Студенты делятся на три команды на последние восемь практических занятий, которые проходят в форме тренинга. Студенты готовят всей командой задания и зарабатывают баллы, которые на каждом занятии суммируются. По результатам тренинга определяется команда-победитель.

В результате изучения факультативной дисциплины «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности» студенты разрабатывают свою родословную, составляют методические материалы, необходимые в будущей профессиональной деятельности, составляют алгоритм коммуникации с клиентом-носителем определенной ментальности, повышают степень своей этничности.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Предисловие</b> .....	3
<b>Раздел I. Развитие образования и школы в Беларуси: история и современность</b> .....	5
Глава 1. Развитие социальной педагогики в Беларуси в 1920–1990-е годы: национально-исторический аспект .....	5
Глава 2. Аспекты духовно-нравственного и гражданского воспитания в теории и практике Витебщины начала XX века .	14
<b>Раздел II. Формирование национального самосознания студентов в условиях регионального вуза: историко-этнопедагогический аспект</b> .....	40
Глава 1. Пословицы и поговорки как ментальный код белорусской нации .....	40
Глава 2. Национальное самосознание студентов: сущностно-содержательная характеристика феномена .....	52
Глава 3. Толерантность как составляющая национального самосознания .....	71
Глава 4. Формирование толерантности студентов в учебно-воспитательном процессе .....	83
<b>Раздел III. Тенденции развития образования в Беларуси в XXI веке</b> .....	92
Глава 1. Концептуальные основы профилактики интернет-рисков и угроз среди несовершеннолетних .....	92
Глава 2. Театральные технологии в педагогике .....	113
Глава 3. Профилактика употребления молодежью энергетических напитков .....	132
<b>Раздел IV. Научно-педагогическая школа «Этнопедагогика»: от теории к практике</b> .....	139
Глава 1. Модель деятельности студенческой научно-исследовательской лаборатории «Этнопедагогика» .....	139
Глава 2. Опыт этнопедагогической подготовки будущих специалистов социальной сферы в контексте преподаваемых учебных дисциплин .....	142

Научное издание

**АНДРУЩЕНКО** Наталья Юрьевна  
**БУСЕЛ-КУЧИНСКАЯ** Екатерина Николаевна  
**ВАКУШЕНКО** Татьяна Дмитриевна [и др.]

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ  
СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

Монография

Технический редактор	<i>Г.В. Разбоева</i>
Корректор	<i>А.Н. Фенченко</i>
Компьютерный дизайн	<i>Е.А. Барышева</i>

Подписано в печать 26.04.2024. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 9,01. Уч.-изд. л. 10,04. Тираж 50. Заказ 64.

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.