

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»



**ЮБИЛЕЙНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ,
посвященная 85-летию
Гомельского государственного университета
имени Франциска Скорины**

(Гомель, 17 июня 2015 года)

Материалы

В четырех частях

Часть 1

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2015

УДК 378.4(476.2-2Гом)(082)

Юбилейная научно-практическая конференция, посвященная 85-летию Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины (Гомель, 17 июня 2015 г.) : материалы : в 4 ч. Ч. 1 / редкол. : О. М. Демиденко (гл. ред.) [и др.]. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2015. – 256 с.

ISBN 978-985-577-029-0 (Ч. 1)

ISBN 978-985-577-030-6

В сборнике помещены материалы докладов юбилейной научно-практической конференции, освещающие историю, современное положение, проблемы и перспективы развития естественных, технических, общественных и гуманитарных наук.

Адресуется научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам.

Редакционная коллегия:

О. М. Демиденко (главный редактор), В. С. Аверин,
Л. С. Банникова, В. А. Байзеров, В. А. Бобрик, А. П. Гусев,
С. П. Жогаль, Д. Л. Карпенко, А. К. Костенко,
Н. Н. Мезга, Г. М. Нарский, И. И. Эсмантович

ISBN 978-985-577-029-0 (Ч. 1)
ISBN 978-985-577-030-6

© Учреждение образования «Гомельский
государственный университет
имени Франциска Скорины», 2015

бы широко распространять достижения лучших лекторов нашего времени и прошлого. И, на наш взгляд, лекция сегодня важна и для поддержания авторитета науки, динамики и преемственности научных традиций.

«Связь времен» в науке осуществляет преподаватель, читающий лекции. Подтверждение тому – интересные факты истории науки. Я. Е. Гегузин (1918–1987), известный ученый-физик, автор фундаментальных исследований в области высокотемпературных процессов в реальных кристаллах, вспоминает о лекциях Я. И. Френкеля. «Начал лекцию Френкель спокойно, размеренно, но постепенно академическая размеренность исчезла: он говорил так, как можно говорить лишь о самом сокровенном, о чем непрерывно думаешь, и кажется, что открывшееся тебе прозрение и ясность абсолютно необходимо передать слушателям. Именно на этой лекции я понял смысл выражения «слушать, затаив дыхание». Затаив, возможно для того, чтобы не было лишних звуков, а возможно, чтобы не отвлекаться для дыхания».

В-шестых, педагогическая деятельность преподавателя вуза определяется, на первый взгляд, традиционными функциями, однако их содержание прирастает современными смыслами. Так, дидактическая функция теперь предполагает создание продуктивной учебной среды, организационная – определяет его позицию как модератора, который стимулирует процесс учения, структурирует работу группы, развивает коммуникацию в ней и др. Научно-методическая функция состоит в обеспечении формирования способностей обучающихся к постоянному самостоятельному наращиванию знаний, оценочная – в объективной и обоснованной экспертизе достижений студентов.

Таким образом, реализация компетентностного подхода, на основе которого происходит модернизация высшей школы, предполагает широкое использование в образовательном процессе лекции с реализацией современных дидактических функций, требует более серьезной фундаментальной подготовки, более высокой методической и методологической культуры преподавателя, т. к. лекция призвана увлекать молодого человека наукой. Она важна и в настоящее время, поскольку исследовательские умения становятся обязательной частью любой профессии. Умение решать проблемные профессиональные задачи может и должно проявляться в процессе выполнения учебно-исследовательских заданий.

Список использованных источников

- 1 Чудинов, А. Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / А. Н. Чудинов. – СПб., 1910. – 419 с.
- 2 Вилькеев, Д. В. Проблемная лекция по педагогике / Д. В. Вилькеев // Советская педагогика. – 1989. – № 3. – С. 103–107.
- 3 Богданова, О. Ю. Лекция в вузе: проблемы, задачи, перспективы / О. Ю. Богданова // Советская педагогика. – 1985. – № 12. – С. 47–52.
- 4 Фрадкин, Ф. А. Введение в педагогическую специальность (лекции-диалоги) / Ф. А. Фрадкин, Л. И. Богомолова. – М.: ТП «Сфера», 1996. – 64 с.
- 5 Гомза, Т. Нарратив в лекции / Т. Гомза // Высшее образование в России. – 2001. – № 3. – С. 53–58.
- 6 Пухальская, В. Г. Работа над лекцией после лекции / В. Г. Пухальская, А. Ю. Куликович // Педагогика. – 2014. – № 6. – С. 49–53.
- 7 Шабалин, Ю. Е. Создание учебных видео-лекций как дидактическая проблема / Ю. Е. Шабалин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 5. – С. 162–169.
- 8 Роботова, А. С. Университетская лекция: прошлое, настоящее будущее / А. С. Роботова // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 127–133.
- 9 Ермакова, Л. Д. Лекция – одна из форм интерактивного обучения студентов / Л. Д. Ермакова // Актуальные вопросы научно-методической работы: многоуровневая система подготовки специалистов: материалы междунар. науч.-метод. конф. : в 2 ч. – Гомель : ГГУ, 2003. – Ч. 2. – С. 18–21.

С. Н. Жеребцов

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

МИФ КАК СРЕДСТВО ПЕРЕЖИВАНИЯ АНТИЧНОГО ЧЕЛОВЕКА

Переживания человека в Древней Греции, особенно у истоков становления ее культуры, в существенной степени обусловлены архетипическими принципами, во многом строились на основе мифа. Если миф жизни, вслед за А. Ф. Лосевым, понимать как само бытие и конкретность

бытия, если видеть, что «миф всегда чрезвычайно практичен, насыщен, всегда эмоционален, аффективен, жизненен» [1, с. 401], то становится необходимым рассматривать миф как порожденный, выстраданный через переживание, а, с другой стороны, как средство построения, оформления переживания. Миф архетипичен, он является построенным на основе неких универсалий (жизнь и смерть, число, форма, единство и множество, мужчина и женщина, идеи Справедливости, Добра, Красоты), которые позволяют упорядочить хаотичное развитие событий жизни, явлений мира.

Также через миф возможно упорядочение внутренней реальности, согласование ее с потребностями, эмоциями, способностями, когнициями, ценностями. Конечно, даже способность полагаться на себя, быть субъектом означает найти наиболее уместный миф – такой, в котором вера в свои силы является спасительной. В мифическое отношение включено множество процессов различной этиологии. Мифологическая символика по Ж. П. Верану является индикатором развития и общества, и психики, этой символикой оперирующей.

Конечно, трактовать миф как источник и форму переживаний человека вообще (а не только как представителя античности) является традиционным, особенно после работ Ф. Ницше, З. Фрейда, Э. Кассирера, К. Юнга, Л. Леви-Брюля, А. Ф. Лосева. Более того, переживания человека, встроенные в способ бытия, в способ взаимодействия человека и мира, определяются построением мифа и через понятие о мифе возможно недуалистическое решение психофизической проблемы, что стало очевидным в постмодернистскую эпоху. Знак, слово как амплификаторы мифа и образуют психофизический синтез. Процесс сигнификации, в полной мере представленный в мифотворчестве, выступает основанием единства психических и материальных явлений. Миф буквально генерирует человеческую реальность. Важно помнить, что сам миф является сложным, неоднородным и развивающимся. Миф позволяет обрести связность опыта, хронологическую целостность. Миф связывает человека с универсалиями, находящимися за пределами индивидуального опыта.

Миф имеет принципиальное значение для понимания проблемы переживаний еще и потому, что в нем, как и в переживании, дано единство всех явлений, образованное «вертикалью», идущей от бессознательного до сверх-сознания. Миф выделяет в этой связи две функции мифов: регрессивную (дает возможность осознать вытесненное, бессознательное, архаическое содержание) и прогрессивную (утверждают новые жизненные цели, новые этические озарения) [2, с. 87]. Миф выступает интегратором разнородных образований, динамизм которых способен возвысить человека до величайших смыслов, когда его идентичность оказывается интегрированной на более высоком уровне. То есть миф – не только «ложь во спасение», но и вдохновляющая сила, ведущая к расширению сознания, открытиям и развитию способности переживать.

В этом случае благодаря мифу естественный модус человека как живого не угнетается, но превращается в реалии более сложной организации, открытой всему миру и, – в пределе – вечному и бесконечному. Связывание в целостность различных аспектов бытия осуществляется в переживании. Переживающий само благодаря мифу обретает некую стройность, логику и каузальность. Но эта каузальность особенная – мифическая. Жизнь человека в этом случае подчинена мифу.

В переживании (как и в мифе) имеет место оборотничество (превращение) объектов (персонажей) переживания. Также имеет место превращение внутреннего и внешнего, особо акцентированное в мифе. Так, будучи указателями на универсалии, мифы позволяют человеку делаться предметом его заботы многое, находящееся в мире, и в целом весь мир. Кроме того, с позиций предметов своей заботы человек переживает не только мир внешний, но и мир внутренний. То есть действие мифа по отношению к субъектности человека противоречиво: являясь средством переживания, миф артикулирует субъектность, т. к. создается позиция «извне»; но, являясь схематизмом, миф может овладеть человеком, подчинить его себе. Мы имеем дело с ограничивающим взаимодействием человека и мифа.

Научное сознание, противопоставляемое часто мифическому, не устраняет последнее окончательно, т. е. исчезнуть из психологической жизни миф не может, так как всегда сохраняется его основа: кровнородственные отношения, быт, чувственность, образное отражение мира, запредельные сознанию универсалии, склонность к мечтам, метафорический язык. Философия – это тоже рационализированная мифология, а греческая философия просто облекает предания о сотворении мира в форму обобщений. Миф обеспечивает самовосприятие человека как биологического существа в обществе символическими средствами культуры.

Человек есть существо, производящее символы, создающее мифы (Э. Кассирер). Нужно учитывать и то, что миф дописьменной ментальности, присущей первобытному человеку, отличен от мифа, созданного средствами письменного повествования. Первый сопряжен с магией, его невозможно представить вне проявлений тела. Когда утверждается, что ритуал есть миф в действии [2], то стоит конкретизировать генезис: именно из проявлений тела, из ритуала, из культа рожден миф. Миф есть свернутая в повествование, в образ магия. Созданный мифический сюжет как повествование для другого становится обращенным к себе средством переживания.

Специфика же детерминации мифом психологии античного человека состоит в том, что при конструировании мифа, как и его «прочтении» было слито в целостность, хотя каждый миф имел различные характеристики: в нем преобладает то одушевление, то «судьба», то целесообразность, то случайность, то материальность, то идеальность [3]. Отнесенность мифовоззрения древнего грека к мифологии конституирует принципиальное своеобразие его переживания. Они характеризуются слабой дифференцированностью, они синкретичны, слиты с телесностью (тело возведено в абсолют), материально-чувственны и имеют процессуальность, соответствующую сюжету мифа.

Анализ мифов той поры [4] позволяет зафиксировать образность, драматизм, слабую субъектность, низкую интернальность переживаний: поступки, подвиги человек совершает по велению божественных сил, т. е. правильнее говорить, что не он их совершает, а они случаются с ним. Человека ведут надындивидуальные силы: архетипические аспекты чести и мужества, судьба, прихоти богов. В ситуации, когда миф выступает доминирующим организующим началом, иначе быть не может, поскольку миф – это образ, который овладевает человеком, а не человек, который владеет мифами. Человек даже желает того, чего от него требуют боги. Можно даже более категорично сформулировать, что древние греки не знали такой формы организации опыта, которую мы именуем словом «субъект». Они преимущественно имели дело с «индивидом».

Отсутствие психологического языка внутренних процессов неминуемо вызывало необходимость ориентации в регуляции своего поведения на внешние силы. Персонажи первых художественных произведений не подобны животным, растениям, стихиям – они в них превращаются. Герои «Илиады», например, предстают «слепыми автоматами» в руках злых духов или богов, они не осознанно принимают решения в неопределенных обстоятельствах, а галлюцинаторно слышат их повелевающие голоса: «Человек «Илиады» не имел субъективности, как мы; он не имел своего сознания мифа и внутреннего умственного пространства для интроспекции. (...) Воля, планирование, инициатива организованы вовсе без участия сознания, а затем «рассказаны» индивиду на его обычном языке, иногда с визуальным ореолом знакомого друга, или авторитетной фигуры, или бога, или, иногда только голосом. Индивид подчинялся этим галлюцинаторным голосам, потому что он не мог видеть, что делать самому» [5, с. 233–234].

Если сфокусировать внимание на драматическом искусстве античности, то обнаруживаются различия ценностей переживаний, с ними связанных, в ее исторической динамике, т. е. внутри данной исторической эпохи. Если со времен Гомера (VIII век до н. э.) в основе архаической вселенной греков лежал единый порядок, заданный как природе, так и обществу, воплощая божественную справедливость (атрибут правителя богов Зевса); поступки и судьбы героев, их страдания здесь практически лишены какого-либо самоанализа, то, начиная с V века до н. э., благодаря во многом творчеству великих трагиков (Еврипид, Софокл, Эсхил) попытки проникновения в загадки человеческой жизни становятся все более частыми и все более глубокими. Трагики, с одной стороны, сумели выразить крепнувший дух Греции и ее граждан, а, с другой стороны, их новые средства самовыражения послужили оформляющим началом для новых способов жизни. Новыми характеристиками афинской трагедии в сравнении с гомеровским эпосом выступили более ясное сознание метафоричности богов и более острое и мучительное переживание человеческого страдания. Если эпические поэты Гомер, Гесиод, Тиртей прославляют коллективные ценности, то новое поколение в лице лириков Архилоха, Сапфо, Анакреонта сосредоточено на событиях и переживаниях отдельного человеческого существования. Театральные представления стали иметь значение не просто художественного события, но и своеобразного совместного религиозного таинства, в котором мифы через драматизацию, через социально-психологические механизмы получали плотность и реальность в переживаниях человека.

При опоре на терминологию Б. Ф. Поршнева [6], обнаруживается смещение акцента в данную историческую эпоху с суггестивных процессов (внушающее воздействие, побуждение подчиниться) на контрсуггестивные (встречное внушение, отсутствие реакции на суггестора). Внушение основано на заражении и подражании, которым могут противопоставляться контрзаражение

и контрподражание. Но принципиально здесь следующее. Исторически одно без другого невозможно: только через зависимость человека от принудительной силы коллективных действий и представлений (через суггестию) приходит психическая независимость, субъектность (контрсуггестия), с чем и связано рождение внутреннего мира, мира переживаний. Очевидно, что исторически в теснейшем взаимодействии развиваются и суггестивные процессы (социально-психологические механизмы), и контрсуггестивные (субъектные, рефлексивные переживания), что выступает центральным механизмом социокультурной динамики. В этой динамике мы, например, обнаруживаем, что в развитых культурах, а также у культурно вооруженной личности процессы суггестии – контрсуггестии уступают процессам убеждения – контрубеждения, хотя первые не исчезают вовсе. Убеждение как новая коммуникативно-рациональная стратегия именно в античности получает небывалое развитие.

И происходило это в борьбе с мифическим переживанием, которое противостоит сознанию, субъектности, свободе личности. Парадокс, однако, заключается в том, что субъектность становится отчуждающей, если она порывает связь с мифом (с корнями, с непосредственными родственными отношениями, с мечтой о райской жизни). Вне мифа человек не способен подняться над обыденностью и мирской суетой. Это охлаждающее влияние рационализма, выхолащивающее жизненность из бытия человека, мы наблюдаем во времена Провещения и следующие за ним эпохи – с нарастающей силой.

Не случайна формулировка вопроса, которым в конце XIX в. занимается Ф. Ницше: «На что указывает огромная потребность в истории этой неудовлетворенно современной культуры, это собирание вокруг себя бесчисленных других культур, это полирующее стремление к познанию, как не на утрату мифа, утрату мифической родины, мифического материнского лона?» (цит. по: [2, с. 43]). Само познание, логическое мышление, направленное на понимание ситуации человека, приводит не только к критике «темного» мифического пласта, но и к признанию его жизненной необходимости, поскольку без мифа невозможны такие феномены бытия, как мечта, вера, чудо, смысл, тревога, забота, любовь (основные феномены собственно человеческого). Без мифа люди уподобляются теням, с которыми в Аиде повстречался Одиссей, и которые просили его описать, как человеку житьется на земле, хотя сами эти тени лишены переживаний и понять Одиссея не в состоянии. Миф есть коренность в бытии и сама конкретность жизни, что не случайно многократно в разных адресациях повторяется А. Ф. Лосевым [1].

Человеческая жизнь и на уровне сознания и на уровне мифа есть жизнь, разделенная с другими. Миф историчен, он позволяет состояться связности прошлого, настоящего и будущего. Личность неотрывна от истории общества с его мифами. Вне мифа человек утрачивает чувство истории, сопричастности, отчуждается и переживает одиночество, депрессию. Именно в этом причина отчаянного состояния современного человека. Миф как разделенное верование социально-психологичен, лишь и выступает средством организации внутреннего опыта.

Отношение к Другому это не просто характеристика человеческого бытия, это его сущность. Поэтому индивидуальная жизнь в своем пределе есть жизнь всеобщая, что и заключено в мифе. Именно в такой трактовке жизнь в мифе можно вслед за Т. Манном назвать праздником. Именно в этом смысле после психотерапию Р. Мэй характеризует как поиск человеком своего собственного мира [2, с. 18]. Именно в этом смысле А. Адлер противопоставлял свой социальный интерес прессирующему на Западе нарциссизму и говорил о необходимости для здоровой жизни реактивного ринализма (мифа).

Именно жизнь в органичной системе мифов Ф. Ницше называл «человеческим, слишком человеческим». Именно напряженное единство рационализма и мифизма сознания позволяет состояться игровому переживанию, а последнее есть особое качество данного единства – жизни свободной, сознаваемой, включенной, необыденной, творческой, драматичной, трагичной и радостной одновременно. Игровое переживание характеризуется одновременным удержанием отношения к мифу, во-первых, как к средству с признанием его относительности, и, во-вторых, как к чуду жизни, как к череде превращений на пути к мифической родине.

Список использованных источников

- 1 Лосев, А. Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев // Из ранних произведений. – М. : Правда, 1990. – С. 391–655.
- 2 Мэй, Р. Взывая к мифу / Р. Мэй ; пер. с англ. Е. А. Семеновой – М. : Модерн, 2014. – 368 с.
- 3 Лосев, А. Ф. История античной эстетики: ранний эллинизм / А. Ф. Лосев. – М. : Искусство, 1979. – 815 с.

- 4 Кун, Н. А. Легенды и мифы Древней Греции / Н. А. Кун. – М. : Летопись, 2000. – 492 с.
- 5 Шкуратов, В. А. Историческая психология / В. А. Шкуратов. – М. : Смысл, 1997. – 505 с.
- 6 Поршнев, Б. Ф. Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнев. – М. : Наука, 1979. – 131 с.

А. Е. Журавлева

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СТУДЕНТОВ

В настоящее время в Беларуси отмечается повышенный интерес к организации здоровой и психологически безопасной образовательной среды для школьников и учащейся молодежи. Это обусловлено в первую очередь тем, что в современном мире возросла вероятность столкновения молодых людей с различными стрессовыми событиями или возможностью оказаться под воздействием экстремальных травматических ситуаций и факторов, что приводит к разрушению базовой потребности в безопасности, к невротизации, депрессивным состояниям, потере веры в себя и свои перспективы, и самое главное к дезадаптации молодого человека в обществе. Эти факты не оставляют сомнений в необходимости изучения проблемы психологической безопасности личности в образовательном процессе, рассмотрения в процессе создания системы психолого-педагогической помощи в затруднительных ситуациях и осуществления в образовательном процессе профилактической деятельности по обеспечению психологической безопасности студентов.

Понятие «безопасность» определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз [1]. Существует два главных системообразующих вида безопасности – физическая и психологическая, а все остальные включают их в свою структуру. При этом, психологическая безопасность первична, так как ценности и смыслы, представления и отношения человека определяют его поведение. Под психологической безопасностью следует понимать состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии всех субъектов образовательного процесса, способствующее удовлетворению их потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтно значимую среду и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [2, с. 67].

Психологическая безопасность является одной из составляющих национальной безопасности и включена в категорию социальной безопасности. Психологическая безопасность, как состояние сохранности психики, предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды. Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека во взаимодействии со средой [3].

Образовательная среда вуза является важной частью жизненной среды молодого человека, но, к сожалению, на данный момент образовательная среда оказалась не защищена от неблагоприятных тенденций общества: криминализация общественных отношений, распространение насилия через средства массовой информации; увеличение численности и расширение спектра социально-незащищенных (малоимущие, мигранты и др.), социально девиантных континентов и «групп риска» (алкоголики, наркоманы, несовершеннолетние правонарушители и др.) [1, 4]. В связи с этим возникает вопрос о необходимости изучения психологической безопасности в образовательной среде, проведению исследований, позволяющих измерить психологическую безопасность образовательной среды, проектировать условия, при которых она будет обеспечиваться. Это позволит сохранить и укрепить здоровье участников образовательной среды, создать в образовательном учреждении безопасные условия для трудовой и учебной деятельности и защитить участников данной среды от различных форм дискриминации.

Цель исследования – изучение мнения студентов относительно психологической безопасности образовательной среды вуза как психолого-педагогической реальности, содержащей специально организованные условия для формирования и развития личности. Исследование проводилось на базе УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины». Выборочную совокупность составили 93 студента. Для достижения цели исследования была использована