

ISSN 2310-273X

4 (29)
2019

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2019 4 (29)

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905
для организаций — 749052

I ISSN 2310-273X



Свидетельство о регистрации № 1578 от 26 октября 2012 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

Журнал включён в
Перечень научных изданий
Республики Беларусь
для опубликования
результатов
диссертационных
исследований

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Учредители

Научно-методическое учреждение
«Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь
Общественное объединение
«Белорусское педагогическое общество»

Редакционная коллегия

Г.В.ПАЛЬЧИК, **главный редактор**, доктор педагогических наук
Е.Я.АРШАНСКИЙ, доктор педагогических наук
А.М.ВОЛОЧКО, доктор педагогических наук
В.В.ГИНЧУК, кандидат педагогических наук
А.А.ГЛИНСКИЙ, кандидат педагогических наук
Н.Г.ЕЛЕНСКИЙ, доктор педагогических наук
О.В.ЗЕЛЕНКО, доктор педагогических наук
Н.В.КОСТЮКОВИЧ, кандидат педагогических наук
А.С.ЛАПТЁНОК, доктор философских наук
Т.В.ЛИСОВСКАЯ, доктор педагогических наук
Л.В.МАРИЩУК, доктор психологических наук
Г.И.НИКОЛАЕНКО, заместитель главного редактора,
доктор педагогических наук
В.Л.ПАШКО, кандидат педагогических наук
Л.Н.РОЖИНА, доктор психологических наук
В.Ф.РУСЕЦКИЙ, заместитель главного редактора,
доктор педагогических наук
В.А.САЛЕЕВ, доктор философских наук
Р.С.СИДОРЕНКО, кандидат педагогических наук
О.И.ТИРИНОВА, кандидат педагогических наук
И.А.ФУРМАНОВ, доктор психологических наук
И.И.ЦЫРКУН, доктор педагогических наук

Редакционный совет

Г.В.ПАЛЬЧИК, доктор педагогических наук — председатель (Республика Беларусь)
Э.Р.БАГРАМЯН, кандидат педагогических наук (Российская Федерация)
В.А.БОЛОТОВ, доктор педагогических наук, академик (Российская Федерация)
М.И.ВИШНЕВСКИЙ, доктор философских наук (Республика Беларусь)
Ю.А.ИВАНОВ, кандидат педагогических наук (Республика Беларусь)
Ф.В.КАДОЛ, доктор педагогических наук (Республика Беларусь)
В.А.КАПРАНОВА, доктор педагогических наук (Республика Беларусь)
И.Х.КАРИМОВА, доктор педагогических наук (Таджикистан)
Н.И.КЛОКАРЬ, доктор педагогических наук (Украина)
А.А.КОВАЛЕНЯ, доктор исторических наук (Республика Беларусь)
А.К.КУСАИНОВ, доктор педагогических наук (Республика Казахстан)
А.А.ЛУКАШАНЕЦ, доктор филологических наук, академик (Республика Беларусь)
Е.Ю.МАЛЕВАНОВ, кандидат педагогических наук (Российская Федерация)
Н.Н.МАЛОФЕЕВ, доктор педагогических наук, академик (Российская Федерация)
Э.М.НИКИТИН, доктор педагогических наук (Российская Федерация)
М.В.РЫЖАКОВ, доктор педагогических наук, академик (Российская Федерация)
И.И.СОКОЛОВА, доктор педагогических наук (Российская Федерация)
С.В.СУМАТОХИН, доктор педагогических наук (Российская Федерация)
В.П.ТАРАНТЕЙ, доктор педагогических наук (Республика Беларусь)
И.А.ФУРМАНОВ, доктор психологических наук (Республика Беларусь)
Л.В.ШКОЛЯР, доктор педагогических наук, академик (Российская Федерация)

4 (29)
2019

2019 — ГОД ОБРАЗОВАНИЯ БЕЛАРУСИ В КИТАЕ

Смолинчук Л. С., Чжоу Хунвей

Высшее образование в КНР на современном этапе:
результаты реформирования 3

Шахаб О. В., Ли Инин

Языковые инвестиции Китая в Беларусь 9

Шевлякова-Борзенко И. Л., Чэнь Шаосюн

Литературное образование в школах Китая и Беларуси:
сравнительный анализ 15

Чжао Синь

Языковая политика Китая в области обучения иностранным языкам
(на примере белорусского языка) 27

Валочка Г. М.

Асноўныя прынцыпы навучання беларускай мове як замежнай
і іх рэалізацыя ў працэсе навучання кітайскіх студэнтаў 32

Song Shanshan

The omission of question particle «¹吗» in Chinese yes-no questions:
an investigation to Russian speakers' Chinese acquisition 40

Чжу Цзин, Пироженко Л. В.

Особенности математического и естественнонаучного образования
в основной школе КНР 46

Чжан Синь

Коммуникативный компонент социализации личности
в процессе воспитания 51

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Король А. Д., Таяновская И. В.

Понятийный круг многосторонней организации обсуждения:
эвристический аспект 57

Салеев В. А.

Национальная культурная идентификация и особенности развития
национальной культуры в XXI веке 61

Кравцов О. Ю.

Образ будущего евразийской цивилизации: анализ, диагноз, прогностика 68

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Карнелович М. М.

Социально-демографические и деятельностные предикторы
профессионального самоотношения педагогов 75

Тура Али гызы Алиева

Совершенствование системы учебной деятельности в начальных классах:
педагогический эксперимент в современной азербайджанской школе 83

Казанович Е. Ю.

Взаимосвязь академической мотивации студентов и стратегий разрешения
конфликтов 88

Аксенчик Н. В.

Развитие информационно-образовательной среды современного
регионального учреждения высшего образования как объект исследования . . . 95

Адрес редакции:

ул. Короля, 16, 220004, г. Минск
Тел.: (017) 200 54 09
Факс: (017) 200 56 35
E-mail: red.pednauka@gmail.com

Подписано в печать 18.12.2019.

Формат 60x84 1/8
Усл. печ. л. 11,63
Уч.-изд. л. 10,24
Тираж 101 экз.
Заказ № 1054

Номер подготовили:

Обложка и дизайн-макет Л. Залужная
Компьютерная вёрстка Е. Шатило
Редакторы О. Панина, М. Шпилевская
Корректор М. Шпилевская
Компьютерный набор И. Мазуренко

Научно-методическое учреждение «Национальный институт
образования» Министерства образования Республики Беларусь.
Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/263 от 02.04.2014. Ул. Короля, 16, 220004, г. Минск.

Открытое акционерное общество «Промпечать».
Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 2/21 от 29.11.2013.
Ул. Черняховского, 3, 220049, г. Минск.

Мнения, высказанные в материалах
журнала, не всегда совпадают с точкой
зрения редакции. Ответственность за
достоверность информации, содержащейся
в статьях, несут авторы. Переносы
некоторых слов сделаны не по правилам
грамматики, а согласно возможностям
компьютера.

© Национальный институт образования, 2019

Высшее образование в КНР на современном этапе: результаты реформирования

Л. С. Смолинчук,
эксперт Мультикультурного
исследовательского центра
Университета Хучжоу (КНР),
кандидат педагогических наук, доцент,

Чжоу Хунвей,
преподаватель Университета Хучжоу (КНР),
кандидат философских наук

Статья представляет собой обзор ключевых параметров высшего образования в КНР на современном этапе. Раскрываются разноуровневые факторы (инновационная стратегия развития экономики, государственная политика в сфере образования и др.), очерчиваются направления совершенствования высшего образования (курс на массовое высшее образование, интенсификация интернационализации образования при сохранении и развитии национальных образовательных традиций).

Ключевые слова: высшее образование в КНР, реформирование высшего образования, структура высшего образования, менеджмент высшего образования, массовое высшее образование, международное сотрудничество в сфере образования.

The article is an overview of the key parameters of higher education in China at the present stage. Multilevel factors are revealed (innovative strategy for economic development, state policy in the field of education, etc.), directions for improving higher education are outlined (a course towards mass higher education, the intensification of the internationalization of education while maintaining and developing national educational traditions).

Keywords: higher education in China, reform of higher education, structure of higher education, higher education manager, mass higher education, international cooperation in the field of education.

За последние десятилетия Китай достиг значимых экономических успехов и стал одним из самых динамично развивающихся государств в мире. Одним из определяющих факторов этого многовекторного развития стало внимание к образованию как к ключевому компоненту устойчивого развития общества.

В своё время страна взяла курс на «четыре модернизации» — в сельском хозяйстве, промышленности, армии, науке и технике. Особое место было отведено повышению роли интеллектуального труда, наукоёмких технологий, заимствованию передового зарубежного опыта. «Главной производительной силой» модернизации национальной экономики стали образование и наука. Реформирование образования в последние годы рассматривается как стратегически важный сегмент реформирования и модернизации всей страны, при этом особенное внимание уделяется высшему образованию.

Реформирование системы образования в КНР

Началом реформирования системы высшего образования стало провозглашение политики реформ и открытости в 1978 году. Идеологом политики образовательной реформы выступил Дэн Сяопин, считавший, что при модернизации системы образования необходимо «исходить из практики — реальной действительности», избегая при этом сомнительных экспериментов, влекущих негативные последствия [1].

В стране был принят ряд законодательных актов, направленных на модернизацию системы образования (по сути, речь шла о

создании новой системы): «Закон об обязательном образовании» (1986), «Программа реформирования образования и задачи развития Китая» (1992), «Закон об учителе» (1993), «Закон об образовании» (1995), «Временные правила по организации деятельности учреждений высшего образования в сотрудничестве с зарубежными партнёрами» (1995), «Закон о профессиональном образовании» (1996), «Закон об образовании в КНР» (1997), «План действий для активизации образования в XXI веке» (1998), «Закон о высшем образовании» (1999), Программа реформы предметов в сфере базового образования (2001), «Закон об обязательном образовании в КНР» (новый вариант — в 2006 г.) и др.

В «Законе об обязательном образовании» (1986) были закреплены приоритетность и государственная гарантия образования, а также определены главные направления развития образования:

- ликвидация неграмотности;
- обязательное всеобщее девятилетнее образование;
- повышение культурного, научного и морального уровня нации;
- оптимизация структуры базового высшего (среднего) образования;
- модернизация системы высшего профессионального образования;
- интеграция китайского образования в мировую образовательную систему [4].

Основные задачи, цели и принципы реформ в области образования были определены в «Программе реформирования образования и задачах развития Китая» (1992).

Положения законодательных актов закрепили государственный подход к созданию качественно новой, научно обоснованной модели организации, управления и финансирования образования.

Среди нововведений, которые существенно повлияли на модернизацию высшего образования, были:

- децентрализация образования;
- изменение принципов финансирования;
- оптимизация и увеличение численности образовательных учреждений;
- введение единых правил приёма в университеты (единого государственного экзамена — гаокао);
- введение академических степеней.

Структура высшего образования

С начала проведения реформ образования в Китае претерпело ряд структурных (количественных и качественных) изменений.

Так, количество вузов к концу 2010-х годов увеличилось с 598 (1978 г.) до почти 3 000 (из них почти 800 высших учебных заведений — частные). Высшие учебные заведения представлены университетами с широким спектром дисциплин (включая естественные и гуманитарные направления), технологическими университетами и институтами, отраслевыми институтами, педагогическими университетами, специальными колледжами. В настоящее время в Китае функционируют комплексные университеты, высшие учебные заведения с кратким курсом обучения (присваивается квалификация «специалист»), с полным курсом обучения (бакалавриат), профессиональные краткосрочные университеты местного значения, вузы для взрослых, независимые профессиональные технические институты, в число которых входят негосударственные профессиональные институты и высшие профессионально-технические институты (колледжи).

В вузах реализуются следующие учебные программы: краткий курс обучения сроком 2—3 года (Associate Degree), бакалавриат — 4—5 лет (Bachelor's Degree), магистратура — 2—3 года (Master's Degree), докторантура — 3—4 года (Doctoral Degree).

Реформой 1993 года было закреплено ранжирование вузов по категориям. В зависимости от подчинения и масштаба все высшие учебные заведения делятся на:

- вузы высшей категории;
- вузы провинциального уровня;
- вузы городского уровня.

Частные вузы ранжируются по такому же принципу [1].

Система ранжирования органично встроена в организацию учебного процесса и набор абитуриентов за счёт селективности по баллам. В зависимости от количества баллов, полученных на едином государственном экзамене для поступления в высшие учебные заведения (гаокао), абитуриенты «прикрепляются» к вузам определённой категории.

На сегодняшний день в КНР сформировалась единая система высших учебных заведений, которые, с одной стороны, отвечают международным стандартам, а с другой — обладают уникальной национальной спецификой.

Управление и финансирование высшего образования

Государственная политика децентрализации управления привела к созданию сложной системы управления высшими учебными заведениями. Основная часть вузов подчиняется Министерству образования, ведомствам и агентствам регионального (провинциального) уровня. В настоящее время 70 % вузов относятся к Министерству образования. Также функционирует более 20 агентств провинциального уровня, в сферу компетенции которых входит руководство местными вузами. Ряд таких учреждений находится в подчинении центральных и местных органов власти (совместное управление). Небольшие вузы, а также колледжи подчиняются местным органам власти.

Не менее сложна в настоящее время система финансирования образования. До перехода к политике реформ в Китае было централизованное финансирование образования за счёт бюджетных средств, построенное по советскому образцу. С началом реформ возникла необходимость в разработке новой, более гибкой системы финансирования, которая бы учитывала потребности регионов и меняющуюся ситуацию в экономике страны. В связи с этим часть финансирования была перенесена с уровня федерального бюджета на местные бюджеты. Из федерального бюджета финансируются вузы, находящиеся непосредственно в подчинении Министерства образования, остальные — финансируются за счёт средств местных бюджетов, либо осуществляется совместное финансирование.

Дополнительный источник доходов вуза — оплата за обучение. Высшее образование в Китае платное. Плата за обучение составляет примерно 20—30 % от себестоимости. Причём существует практика определения суммы оплаты в зависимости от уровня успеваемости студента. Для студентов из нуждающихся семей предусмотрена льготная оплата или даже бесплатное обучение. Лучшие студенты могут претендовать на стипендии и разовые материальные поощрения. Развита система, когда за студента платит организация или предприятие, на котором он работает или будет работать.

За последние годы увеличилась роль внебюджетных источников финансирования образования. Согласно «Закону о высшем образовании» (1999) государство «поощряет в рамках закона их (вузов) создание и финансирование профессиональными, предпринимательскими

организациями, общественными коллективами, другими общественными организациями и гражданами» [3].

Достижение качественно нового уровня сегодняшнего высшего образования в Китае нельзя отделить от сильной финансовой поддержки страны в области образования. Если в 1996 году в образование было вложено 22,6234 млрд юаней (2,44 % ВВП), то в 2006 году — 98,1531 млрд (3,01 % ВВП), а в 2018 году — 461,43 млрд (4,11 % ВВП) [6].

Заслуживает внимания политика приоритетного финансирования ведущих университетов страны. В конце 1990-х годов с целью создания университетов мирового уровня правительство Китая начало реализацию двух образовательных проектов — «Проекта 211» (1995) и «Проекта 985» (1998) [7].

В рамках данных программ 100 ведущих вузов КНР по уровню качества преподавания и научно-исследовательской деятельности должны достигнуть мировых стандартов и войти в число ведущих вузов мира. Выделенные средства были направлены на создание, реорганизацию и поддержку ключевых университетов страны.

Ведущие вузы, входящие в проекты, находятся в крупнейших городах КНР: Пекине, Тяньцзине, Шанхае и Чунцине. Так, «Проект 211» на сегодняшний день охватывает 100 вузов и включает 602 исследовательских проекта, объединяет 2/3 всех ключевых инженерно-конструкторских исследовательских центров и лабораторий КНР.

Политика выделения и финансирования ключевых вузов дала Китаю возможность осуществить значительный прорыв в развитии системы высшего образования. Вузы, участвующие в проектах, смогли улучшить материальную базу, повысить уровень организации учебного процесса и проводимых научных исследований.

Переход к массовому высшему образованию

Децентрализация управления и финансирования базового (обязательного) образования (передача его местным органам власти) позволила в значительной степени расширить масштабы обязательного образования в Китае, которое послужило основой для повышения культурного уровня нации и условием для пополнения рядов студенчества. Перед страной стала задача перехода к массовому высшему образованию.

Очень важным решением было восстановление единой системы вступительных экзаменов. Государственный экзамен для поступления в высшие учебные заведения (гаокао) одновременно является и выпускным для учащихся средней школы высшей ступени. Результаты экзамена — основной критерий отбора абитуриентов при поступлении в вуз.

Для увеличения шансов при поступлении в вузы абитуриентов из экономически слабо развитых регионов существует система квот. Каждый университет имеет квоты приёма абитуриентов для каждого города центрального подчинения, провинции и автономного района Китая. Механизм приёма по квотам, с одной стороны, усложняет поступление в престижные вузы страны (проходной балл в конкретный вуз зависит от квоты набора в этот вуз абитуриентов из каждой административной единицы страны), но, с другой стороны, даёт шанс абитуриентам из слаборазвитых приграничных районов страны с меньшим количеством баллов поступить в университет. Эти студенты после окончания университета обязаны вернуться в свой регион.

Продуманная государственная политика гарантирования гражданам доступности обучения в высших учебных заведениях дала свои результаты (рисунок 1). Процент охвата молодёжи высшим образованием с 2,7 % в 1978 году (начало реформ) поднялся до 48,1 % в 2018 году [6]. Высшее образование

Китая сегодня по международным нормам стало массовым.

Международное сотрудничество в сфере высшего образования

Политика открытости кардинально изменила высшее образование Китая. Университеты КНР начали широкомасштабное сотрудничество с международными организациями, научно-исследовательскими центрами, образовательными учреждениями, а также промышленными предприятиями зарубежных стран. Международное сотрудничество происходит как на государственном, так и на региональном уровнях, действует система договоров о международном сотрудничестве конкретных высших учебных заведений.

Большое количество китайской молодёжи получает высшее образование за рубежом. Решение об отправке студентов на обучение за рубеж знаменовало начало эпохи открытости в Китае. В своё время вернувшиеся после обучения из-за рубежа китайские студенты и специалисты должны были привезти передовой опыт и технологии, адаптировать их для нужд модернизации страны. Сегодня КНР занимает первое место по количеству обучающихся за границей. Если в 1995 году за границу выехало 20,4 тыс. студентов (менее 1 % от общего числа студентов), то к 2016 году число достигло 544,5 тыс. человек (увеличилось в 27 раз). Политика государства,

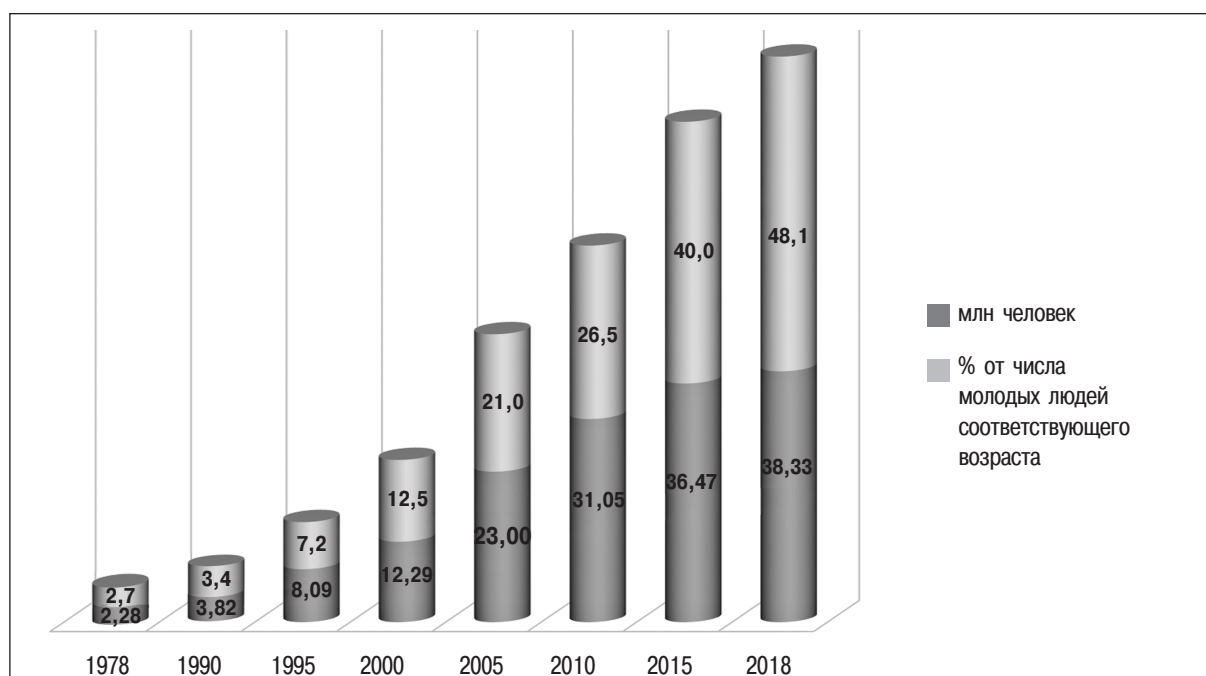


Рисунок 1. — Динамика роста количества поступающих в вузы

направленная на поддержку студентов, обучающихся в зарубежных университетах (гарантия трудоустройства после окончания обучения, льготные банковские кредиты), даёт результаты: если в 1995 году в Китай возвращалась треть выехавших на обучение за границу студентов, то сегодня эта цифра составляет 79,4 % [2].

География обучения китайских студентов довольно широка: их принимают свыше 100 стран мира. Наибольшее количество учится в США, Великобритании, Австралии, Новой Зеландии, Канаде, Германии, Франции, Японии.

Вместе с тем огромное количество студентов из-за рубежа приезжает учиться в вузы КНР. Экономические успехи Китая усиливают интерес к стране и китайскому языку, увеличивают приток иностранных студентов, число которых растёт ежегодно (рисунок 2).

За последние годы значительно увеличилось количество вузов, принимающих иностранных студентов. Так, если в 1979 году существовало 23 таких вуза, то сегодня практически в каждом вузе учатся студенты из-за рубежа.

Ярким примером может служить городской Университет Хучжоу (провинция Чжэцзян). Первые 96 иностранных студентов из 9 стран поступили сюда в 2015 году, а в 2019 году в университете учатся уже 552 студента из 39 стран (за 5 лет количество иностранных студентов увеличилось почти в 6 раз). Причём если раньше основная масса иностранных студентов изучала китайский язык, то в настоящее время велика доля тех, кто получает бакалаврские и магистерские степени.

В настоящее время в Китае обучается около 10 % от всех иностранных студентов в

мире. В 64 странах мира признаются дипломы, полученные в вузах Китая [6].

Кроме обмена студентами и учёными, стали практиковаться образовательно-академические обмены, проведение совместных научных исследований, открытие совместных вузов и научных центров. Преподаватели китайских вузов направляются в ведущие университеты мира, и наоборот — зарубежные специалисты приглашаются в Китай.

Международное образовательное сотрудничество является стратегически важным сегментом в сфере образовательной политики, и государство стимулирует развитие данного направления. Согласно Национальной среднесрочной и долгосрочной программе реформы и развития образования на 2010—2020 годы приоритетными являются:

- увеличение числа иностранных студентов в Китае;
- увеличение числа китайских государственных стипендий для иностранных студентов;
- субсидирование исследований, проводимых в Китае студентами из развивающихся стран;
- увеличение числа программ высшего образования, преподаваемых на иностранных языках в китайских университетах;
- повышение качества образования;
- реализация Плана обучения за рубежом китайских граждан за счёт средств государственного бюджета в целях повышения международной мобильности студентов [5].

В настоящее время в планах китайского правительства — сделать Китай крупнейшей

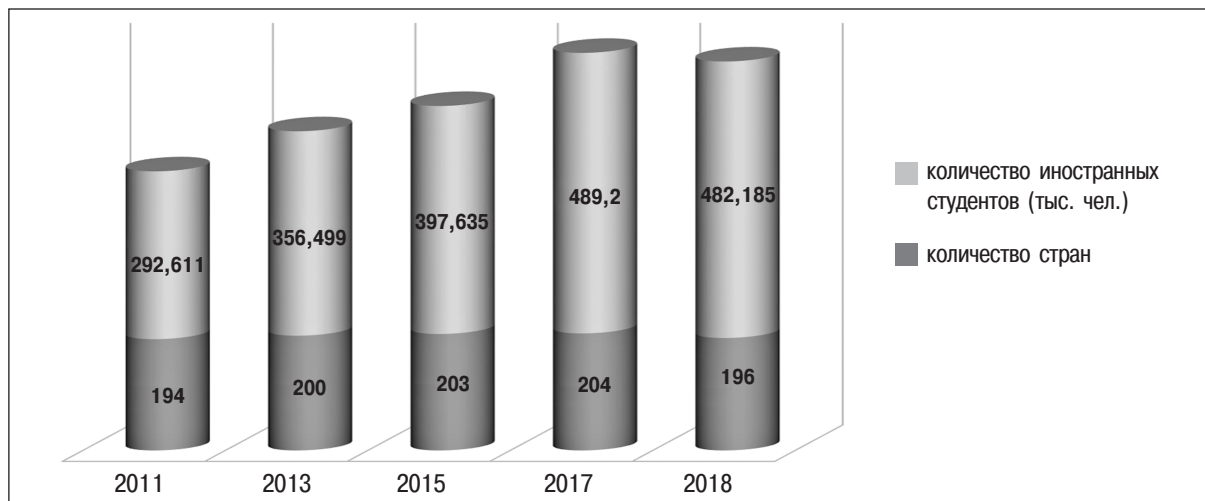


Рисунок 2. — Динамика численности иностранных студентов в КНР

принимающей страной в Азии и одной из главных в мире для обучения иностранных студентов.

Китайские университеты в международных рейтингах

Успешность реформ в высшем образовании подтверждается местами китайских университетов в международных рейтингах Times Higher Education (THE), QS World Universities Rankings (QS) и Academic Ranking of World Universities (ARWU, Шанхайский рейтинг).

В рейтинге THE-2019 в число 200 лучших вузов вошли семь китайских университетов: Университет Цинхуа (22), Пекинский университет (31), Университет науки и техники Китая (93), Чжэцзянский университет (101), Университет Фудань (104), Нанкинский университет (134), Шанхайский университет Цзяо Тун (189). По версии QS-2019 места распределены таким образом: Университет Цинхуа (16), Пекинский университет (22), Университет Фудань (40), Чжэцзянский университет (54), Шанхайский университет Цзяо Тун (60), Университет науки и техники Китая (89), Нанкинский университет (120).

В Шанхайском рейтинге (по мнению некоторых экспертов, самом строгом) в 2019 году четыре университета Китая вошли в первую сотню: Университет Цинхуа (43), Пекинский университет (53), Чжэцзянский университет (70), Шанхайский университет Цзяо Тун (82), ещё тринадцать — во второй сотне, всего в топ-500 рейтинга ARWU вошли 58 китайских вузов.

Следует отметить, что в 2003 году (когда Шанхайский рейтинг был впервые опубликован) только два китайских вуза вошли в третью сотню: Университет Цинхуа и Пекинский университет, а в топ-500 было всего лишь девять университетов.

Таким образом, китайский «экономический рывок в будущее» стал возможен благодаря созданию современного образования мирового уровня с китайской спецификой.

Основная идея развития образования внутри страны была направлена на поднятие общего уровня образованности населения, достижение равномерного развития образования на всей территории государства, развитие всех уровней образования, повышение качества образования.

Внешняя образовательная стратегия КНР ориентирована на выход образования и науки страны на мировой уровень, формирование позитивного имиджа Китая, международное признание китайских университетов, привлечение студентов из-за рубежа.

Эффективная образовательная политика позволила достичь определённых успехов в этих направлениях. Китаю удалось осуществить существенный прорыв в развитии национального образования: значительно увеличилось число университетов и количество обучающихся в них студентов, образование из элитного стало массовым, увеличилось количество зарубежных профессоров в вузах, вырос приток студентов из других стран, ведущие китайские университеты вошли в международные рейтинги.

Список цитированных источников

1. Ван, Ян. Реформирование системы высшего образования в Китае в XX — начале XXI века / Ян Ван // Общество : социология, психология, педагогика. — 2018. — № 3. — С. 62—71.
2. Донецкая, С. С. Реформирование системы высшего образования в Китае : современные итоги / С. С. Донецкая, Цяньнань Цзи // Высшее образование в России. — 2018. — Т. 27, № 12. — С. 79—92.
3. Закон о высшем образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_619/200407/1311.html. — Дата доступа : 23.10.2019.
4. Закон об обязательном образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа : https://zhidao.baidu.com/question/149224732.html?ivk_sa=1022817r&from=singlemessage&isappinstalled=0. — Дата доступа : 04.10.2019.
5. Национальная среднесрочная и долгосрочная программа реформы и развития образования на 2010—2020 годы [Электронный ресурс]. — Режим доступа : https://wk.baidu.com/view/3cfd6ba6faad1f34693daef5ef7ba0d4a736d26?ivk_sa=1023194j&from=singlemessage&isappinstalled=0. — Дата доступа : 23.10.2019.
6. Национальный статистический отчёт о развитии образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/201907/t20190724_392041.html — Дата доступа : 24.10.2019.
7. Чебаненко, Е. Н. Государственное финансирование и политика дифференциации вузов — основа модернизации высшего образования в КНР / Е. Н. Чебаненко // Материалы научно-методической конференции Северо-Западного института управления. — 2013. — № 1. — С. 258—262.

Материал поступил в редакцию 01.11.2019.

Языковые инвестиции Китая в Беларусь

О. В. Шахаб,
профессор Тяньцзиньского
университета иностранных языков,
директор Центра Якуба Коласа (КНР),
кандидат педагогических наук, доцент,
Ли Инин,
директор Института
европейских языков и культур
Тяньцзиньского университета
иностраных языков (КНР),
PhD, профессор

В статье представлена характеристика политики КНР в отношении изучения белорусского языка и культуры в рамках инициативы «Один пояс, один путь». Обеспечение межгосударственных и межкультурных коммуникаций, выстраивание эффективного образовательного диалога между Беларусью и Китаем предполагает глубокое осмысление огромных культурных пластов обоих народов на основе изучения их языков.

В качестве примера обобщён опыт Тяньцзиньского университета иностранных языков по изучению белорусского языка.

Ключевые слова: культурные и духовные ценности, межгосударственная и межкультурная коммуникация, национальная специфика, язык.

The article describes the PRC policy regarding the study of the Belarusian language and culture within the Belt and Road Initiative. Ensuring interstate and intercultural communications, building an effective educational dialogue between Belarus and China presupposes a deep understanding of the huge strata of both peoples based on in-depth study of their languages.

As an example, the experience of the Tianjin Foreign Studies University in the study of the Belarusian language is summarized.

Keywords: cultural and spiritual values, interstate and intercultural communication, national specificity of the language.

Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко в своих выступлениях неоднократно подчёркивал, что Беларусь и Китай находятся на беспрецедентно высоком уровне партнёрства, и это подтверждается успехами обеих стран в различных сферах. Политика мирного сосуществования в глобальном экономическом и культурном пространстве, проводимая нашими государствами, основана на их перспективном, взаимовыгодном и равноправном сотрудничестве в экономике, образовании, науке, культуре.

Паритет на международной арене предполагает активные деловые контакты представителей двух стран, и в этом контексте мастерство межгосударственных и межкультурных коммуникаций является одним из основополагающих элементов. «Для полной и взаимовыгодной реализации потенциала двустороннего сотрудничества его необходимо обеспечить высокопрофессиональным научно-информационным и научно-методическим сопровождением. Альтернативы этому нет. Партнёры должны хорошо знать друг друга. И не на уровне эмоционального восприятия и заверений в дружбе. Они должны глубоко знать возможности и потребности друг друга, технический и технологический уровень развития конкретных отраслей экономики страны-партнёра, правовые условия ведения бизнеса, особенности межличностного и корпоративного общения и многое другое» [1, с. 45].

Отдельного внимания в данном контексте заслуживает вопрос лингвистического обеспечения межгосударственной коммуникации.

Как известно, язык в Китае занимает по праву принадлежащее ему место наиважнейшей культурной и духовной ценности, лежащей в основе развития китайской цивилизации. Он служит основой национальной идентичности и почитается как национальное наследие, отражающее многовековой духовный опыт предыдущих поколений. Уважение к собственному языку в Китае безгранично и безусловно, оно базируется на твёрдом понимании его

значимости для государства в целом и для каждого человека в отдельности.

С учётом мощного политического и экономического влияния в мире Китай интенсивно популяризирует свою языковую и культурную составляющую. «Это должно стать эффективным инструментом для решения внутренних и внешних задач страны. Китайский язык и культура превратились в важнейшие инструменты правительства КНР для реализации “мягкой силы” во внешней политике, с помощью которых Китай создаёт привлекательный образ за рубежом» [2, с. 117].

Языковая политика Китайской Народной Республики получила своё развитие не только в продвижении китайского языка за рубежом через институты Конфуция, но и в расширившемся внимании к языкам народов, проживающих на протяжении всего нового Шёлкового пути. Это прежде всего связано с выдвинутой Си Цзиньпином в 2013 году инициативой «Один пояс, один путь». Лингвистическое обеспечение данной инициативы предопределило создание в Китае соответствующих структур, финансовых институтов, научных и информационных центров, которые разрабатывают языковую политику с целью интенсификации контактов в рамках экономической зоны Шёлкового пути. Не оставляет сомнений тот факт, что знание языков становится всё более востребованным: это в первую очередь торговля, строительство, развитие промышленных предприятий, инфраструктуры, создание совместных предприятий, гуманитарные контакты и т. д.

Китай и Беларусь как значимый узловой объект инициативы «Один пояс, один путь» в Европе рассматривают друг друга в качестве особо важных стратегических партнёров. Подтверждением тому служат не только экономические и политические инициативы, совместные долгосрочные и краткосрочные проекты и т. п. Особого внимания заслуживает трансфер гуманитарных знаний, активно осуществляющийся в сфере образования, социально-гуманитарных и философских наук и преломляющийся в информационном поле обеих стран. Так, в крупнейшем белорусском издательстве «Мастацкая літаратура» с 2018 года начато издание серии книг «Ключавыя канцэпты кітайскай думкі і культуры», которая является результатом исследований Национального

проекта социального фонда обществоведения «Перевод, распространение и создание баз данных китайских идеологических культурных терминов». В предисловии к книге отмечается: «В современную эпоху культурного разнообразия и многополярного дискурса культуры разных стран и цивилизации разных народов интегрируются быстрее, на большую глубину, и имеют возможности шире, чем когда-либо ранее. Все страны и народы имеют собственные системы мышления, культуру и дискурс, которые должны иметь своё место в цивилизации и в дискурсивной системе мира. Все они заслуживают надлежащего уважения. Концепты мышления и культуры страны и её народа, безусловно, являются наиболее важной частью их дискурса. Они составляют сущность национальной мысли, корень её культуры, душу и стержень её эрудиции» [3, с. 13–14]. Таким образом, авторы книги подчёркивают, что перевод её на разные языки, в том числе на белорусский, поможет людям «получить более объективное и более полное понимание Китая, его народа, прошлого и современности, духовного облика современного китайского языка. Такое понимание должно содействовать поддержке равноправного диалога Китая с другими странами и культурному обмену между разными цивилизациями» [3, с. 15].

Безусловным является тот факт, что представители Беларуси и Китая в целом обладают уникальными моральными установками, следовательно, и языковыми особенностями в общении, обусловленными национальной спецификой. В связи с этим особо остро встаёт необходимость изучения государственных языков обеих стран и их речевых традиций не только как показателя уважения к стране-партнёру, но и в некотором роде как гаранта успешности и результативности сотрудничества в дальнейшем.

И китайские, и белорусские этнокультурные традиции в значительной степени обусловили практику существующих межнациональных отношений. И если белорусский читатель, учёный, специалист-китаевед сегодня имеет возможность познакомиться с ключевыми концептами китайской мысли и культуры, то богатство белорусской национальной мысли ещё недостаточно представлено на китайском культурном пространстве. При этом с полной уверенностью

можно утверждать, что становление и развитие межгосударственных и узких деловых контактов основано именно на традиционных культурных реалиях, вплетённых в современное глобализационное поле.

Так, изучая деловую культуру Беларуси, нужно учитывать не только менталитет народа, безусловным и основным транслятором которого является язык, но и богатое историко-культурное наследие страны, в частности, то, что сыграло огромную роль в развитии речевой культуры белорусов, её расширении среди народных масс на территории Беларуси ещё в XVI—XVIII столетиях. Старобелорусский язык в то время достиг признанных высот, особенно в официально-деловой и канцелярской письменности. Наше государство (в тот период времени — Великое Княжество Литовское) находилось на перекрёстке крупнейших европейских торгово-промышленных путей, и это стимулировало развитие деловой сферы и, соответственно, деловой речи.

Основа для развития делового красноречия на тот момент уже существовала, и этому аспекту придавалось особо важное значение. Ещё в XII веке прославился один из наиболее талантливых писателей — Кирилл Туровский. Он вошёл в историю как выдающийся мастер торжественного красноречия. Глубокое знание риторики, огромный ораторский и писательский талант позволили ему с настоящим мастерством составлять поучения, молитвы, каноны, притчи, проповеди («слова»), вошедшие в сокровищницу лучших образцов красноречия и оказавшие огромное влияние на духовно-моральные воззрения белорусского народа.

Выдающимся памятником белорусской гуманистической мысли XVI века являлись предисловия и послесловия Франциска Скорины к книгам Библии. Адресуя свои издания широкой читательской аудитории, Скорина доступно объяснял каждую книгу, дополнительно комментируя определённые слова, чтобы помочь в самостоятельном понимании сложных библейских текстов. Будучи автором предисловий, он рассматривал не только идейные и содержательные особенности книг, но и форму изложения.

Скорина особенно выделял риторику, используя её на практике. В предисловиях прослеживаются основные требования

риторики: отличительные подходы к раскрытию темы, приёмы и способы воздействия на читателя с целью вызвать у него соответствующий душевный отклик — убедить, или взволновать, или склонить к себе, пробудить эстетические чувства (восхищение, наслаждение и т. п.).

Образцом государственного красноречия считается выступление известного белорусского деятеля, прирождённого дипломата и политика, талантливого писателя-публициста Льва Сапеги по поводу утверждения Устава Великого Княжества Литовского (1588), а сам Устав и по сей день остаётся выдающимся памятником официально-деловой (канцелярской) письменности Европы.

С XV века и до середины XVI столетия на старобелорусском языке, единственном официальном на всей территории ВКЛ, писались произведения самой разнообразной стилиевой принадлежности. Тогда же оформились каноны деловой речи и риторики.

В 1579 году в Вильнюсе был создан первый университет ВКЛ. Один из его выпускников, учитель риторики и поэтики Сигизмунд Лауксмин, написал учебник «Практическое красноречие». Книга была настолько удачной, что переиздавалась 11 раз в крупнейших типографиях Европы. В своём произведении Лауксмин подчёркивал значение речевой культуры в развитии общества.

Во второй половине XVIII — первой половине XIX века под влиянием исторических факторов (вхождение в состав Российской империи) белорусский язык на два столетия был запрещён. Это притормозило, но не остановило его развития. Вопреки всем историческим переломам и долгому периоду полного запрета белорусский язык высоко развит, обладает богатым словарным составом, в том числе научной терминологией, разветвлённой словообразовательной системой, системой функциональных стилей, что позволяет полностью обеспечивать коммуникативные потребности социума, в том числе деловое общение. Достаточно активно белорусский язык проникает также в сферу интернет-коммуникации, что свидетельствует о расширении круга его пользователей, преимущественно молодёжи.

Возрастающий интерес к изучению белорусского языка в Китае также видится целиком закономерным. Белорусский язык как

государственный является органичным элементом отечественной системы образования и неотъемлемой составляющей жизни белорусского общества. Но при этом функционирование белорусского языка в Беларуси как государственного сталкивается с серьёзными сложностями практического порядка, обусловленными прежде всего функционированием русского языка, на протяжении последних 300 лет занимающего позиции мажоритарного по отношению к белорусскому. В сложившейся ситуации тем более важным видится изучение белорусского языка иностранными гражданами, когда в течение массовой глобализации каждому народу необходимо не только сохранять национальный облик, но и через свой язык формировать положительный имидж страны за рубежом. В этом контексте изучение белорусского языка в Китае способствует повышению эффективности международного общения между нашими странами, а белорусский язык как иностранный рассматривается в качестве одного из ведущих факторов обеспечения международных отношений между нашими государствами.

Помимо вышеуказанного, актуальность приобрела такая образовательная парадигма, когда язык расценивается не как самоцель обучения, а как средство обеспечения межнациональных контактов в любой коммуникативной среде и различных сферах жизнедеятельности. Коммуникация как результат целевого обмена информацией эффективна только тогда, когда обе стороны процесса обладают коммуникативной активностью и единой системой кодирования информации. Но порой даже значения одних и тех же слов не всегда воспринимаются с одинаковыми коннотациями по причине межкультурных, социальных, политических, возрастных и других особенностей. Поэтому от современных специалистов, особенно языковедов и международных, ожидают иной степени коммуникативной компетентности, коммуникативной культуры и эрудиции, то есть наличия такой системы внутренних ресурсов, которая позволит с высокой степенью грамотности обходить исторически и культурно обусловленные коммуникативные барьеры. Основными источниками приобретения коммуникативной компетентности современными специалистами, изучающими

белорусский язык, являются национальное культурное наследие белорусов, знание языков общения и непосредственный опыт межличностной коммуникации, изучение традиционного и современного искусства, традиционных и перспективных направлений развития экономики и культуры страны изучаемого языка.

На сегодняшний день популяризация и расширение сферы применения белорусского языка как иностранного в Китае реализуется в тесном взаимодействии с Посольством Республики Беларусь, учреждениями высшего образования, научно-исследовательскими центрами, культурно-просветительскими учреждениями Республики Беларусь. В частности, университетское сообщество обеих стран содействует плодотворным научным и образовательным отношениям в области изучения языков. Чрезвычайный и Полномочный Посол Китайской Народной Республики в Республике Беларусь Цуй Цимин отметил, что «Правительство Китая оказывает большую поддержку вузам в преподавании белорусского языка» [4, с. 16]. Активные белорусско-китайские образовательные контакты выявили вопросы, решение которых требовало определённой локализации совместных усилий и обсуждения научно-преподавательским сообществом обеих стран.

Наиболее показательным в рассматриваемом контексте является опыт Тяньцзиньского университета иностранных языков, где впервые в Китае в 2017 году состоялся набор студентов на специальность бакалавриата «Белорусский язык» и была создана кафедра белорусского языка, начал функционировать третий по счёту в Китае Центр изучения Беларуси.

Поэтому в июне 2019 года Тяньцзиньский университет иностранных языков и Минский государственный лингвистический университет основали первый в Китае и за пределами Беларуси Центр Якуба Коласа. Учитывая то, что памятник Якубу Коласу в 2018 году был торжественно установлен на территории кампуса китайского университета, а сам поэт стал своеобразным покровителем белорусского присутствия в Тяньцзине, название центра было выбрано не случайно. В современном культурном пространстве творчество Якуба Коласа имеет большую

культурологическую, историческую, социальную, философскую, психологическую, педагогическую и методическую ценность. Личность писателя, классика мировой и белорусской литературы, переводчика, учёного, педагога, общественного деятеля, народного поэта Беларуси, академика Академии наук Беларуси, заслуженного деятеля науки Беларуси символизирует величие человека, который честно выполняет свою гражданскую миссию — служить своей Родине и народу, достойно представляя его в мире. В данном случае личность Якуба Коласа стала сродни китайскому Конфуцию, предопределившему в значительной степени духовные воззрения китайского общества.

Целями Центра Якуба Коласа стали:

- расширение белорусско-китайских связей в сфере науки, образования и культуры;
- популяризация белорусской культуры, языка и литературы в Китае;
- профессиональная поддержка педагогов-белорусистов в Китае.

Задачи Центра:

- ознакомление китайских студентов с лингвострановедческими особенностями Беларуси;
- интенсификация китайско-белорусского культурного обмена;
- повышение интереса к изучению белорусского языка в университетах Китая;
- расширение сферы использования белорусского языка в китайско-белорусском сотрудничестве;
- обеспечение доступа к качественным программам обучения и развития на белорусском языке для граждан Беларуси и Китая;
- разработка актуальной и эффективной лингвометодической системы обучения белорусскому языку как иностранному для китайских студентов и подготовка её ресурсного обеспечения на территории Китая и Беларуси;
- создание базы данных о методическом обеспечении обучения белорусскому языку как иностранному;
- организация образовательных, просветительских, выставочных, презентационных и других мероприятий;
- создание общей базы / антологии литературных произведений, пере-

ведённых с белорусского языка на китайский и наоборот, литературоведческих материалов по соответствующей тематике;

- перевод с китайского языка на белорусский и наоборот художественных произведений, научных, учебных и учебно-методических изданий, их редакторская подготовка;
- организация колосоведческих исследований;
- подготовка, издание и адаптация научной, учебной и учебно-методической литературы, в том числе для дистанционного и самостоятельного обучения.

Китайская сторона создала для изучения белорусского языка наилучшие условия, и у коллектива кафедры белорусского языка Тяньцзиньского университета уже есть результаты: в наличии новейшие технические средства и мультимедиа, активно пополняется библиотека белорусских книг, на этапе завершения учебник по страноведению Беларуси, подготовлены хрестоматия по страноведению и вводно-фонетический курс белорусского языка. Приглашаются лекторы из Беларуси, проводятся совместные конференции, форумы, фестивали, фотовыставки и многое другое, работают два приглашённых из Беларуси профессора. Преподаватели и выпускники данного университета активно работают в направлении межкультурного обмена, например, проведено научное исследование в рамках проекта философских и общественных наук города Тяньцзинь по теме «Актуальность и перспектива обмена китайской и белорусской литературой в рамках инициативы “Один пояс, один путь”», выполняются переводы с/на китайский и белорусский языки.

Единственный существенный пробел в позиционировании нашей страны на международном уровне — недостаток имиджевой информации о Беларуси. При той масштабной заинтересованности иностранцев, включая китайцев, в самой разнообразной информации о Беларуси её катастрофически не хватает. Центр Якуба Коласа как раз способствует укреплению белорусско-китайских отношений на основательном образовательно-культурном фундаменте.

Обобщая вышесказанное, отметим, что самобытность белорусского и китайского

народов полностью преломляется через призму их языковой культуры и языкового сознания, и наши народы должны стремиться глубже постигать культуру и менталитет друг друга, чтобы эффективнее выстраивать деловые и партнёрские отношения в самых различных сферах.

Так сложилось исторически, что белорусы постоянно отвоёвывали свою страну и строили жизнь заново, и традиции совместной работы (талака), общинности, совета глубоко вошли не только в повседневный быт, но и в практику деловых взаимоотношений. Поэтому у белорусов и китайцев уже есть много общего — прочно укоренённые традиции доверия и открытости (и те и другие scrupulously соблюдают договорённости и тщательно берегут репутацию), терпеливость, упорство, скромность, подчёркнутое достоинство, ответственное отношение к служебным обязанностям, делу, партнёрам. Изучая белорусскую культуру и белорусский язык через призму богатого народного фольклора и литературного наследия, можно убедиться в надёжности белорусского народа, его

порядочности, трудолюбии, честном отношении к труду — тех качествах, которые и в Китае являются основополагающими для успешного развития страны.

В то же время огромный пласт культуры остаётся пока слабо изученным, закрытым для восприятия современным обществом. Безусловно, важным для понимания и принятия современного Китая и современной Беларуси является то, что мы создали и создаём сегодня, и динамика наших межгосударственных отношений это подтверждает. Помимо этого, с позиции белорусского народа тот факт, что в Китае изучается белорусский язык, создаются Центры изучения Беларуси, даёт нам надежду на то, что наш родной язык, функционирующий в условиях близкородственного билингвизма, не будет забыт нашим собственным народом. Пример языковой политики, проводимой в данном направлении Китаем, весьма показателен и стимулирует нас, белорусов, к дальнейшему всестороннему изучению языков обеих наших стран. Это самая ценная китайская инвестиция в наше развитие.

Список цитированных источников

1. Тозик, А. А. Сотрудничество университетов Беларуси и Китая — необходимый компонент успешного развития двусторонних отношений / А. А. Тозик // Развитие белорусско-китайского сотрудничества в сфере высшего образования в рамках проекта «Пояс и Путь»: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 26 окт. 2017 г. / под ред. : В. А. Гайсёнка, А. А. Тозика. — Минск : РИВШ, 2017. — С. 42—54.
2. Бояркина, А. В. Язык и культура Китая как эффективные инструменты «мягкой силы» в реализации внешней политики КНР / А. В. Бояркина // Теория и практика общественного развития. — 2014. — № 12. — С. 115—118.
3. Ключавыя канцэпты кітайскай думкі і культуры : Прэса па даследаванні і вывучэнні замежных моў : пер. з кітайскай : у 9 кн. — Кн. 1. — Мінск : Мастацкая літаратура, 2018. — 164 с.
4. Цуй Цимин. Приветственное слово / Цуй Цимин // Развитие белорусско-китайского сотрудничества в сфере высшего образования в рамках проекта «Пояс и Путь»: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 26 окт. 2017 г. / под ред. : В. А. Гайсёнка, А. А. Тозика. — Минск : РИВШ, 2017. — С. 11—17.

Материал поступил в редакцию 13.11.2019.

Литературное образование в школах Китая и Беларуси: сравнительный анализ

И. Л. Шевлякова-Борзенко,

эксперт Мультикультурного
исследовательского центра
Университета Хучжоу (КНР),
кандидат филологических наук, доцент,

Чэнь Шаосюн,

преподаватель Университета Хучжоу (КНР),
кандидат филологических наук

Статья посвящена сравнению школьного литературного образования в КНР и Республике Беларусь. Проанализированы ключевые компоненты обучения литературе в учреждениях общего среднего образования двух стран: её место в структуре учебных планов, основные компоненты и принципы структурирования содержания литературного образования на разных ступенях (этапах), особенности организации образовательного процесса и др.

Ключевые слова: общее среднее образование, ступени (этапы) общего среднего образования, учреждение общего среднего образования (школа), Китай (КНР), Республика Беларусь, литературное образование, филология, литература как учебный предмет, содержание образования, методы обучения, образовательные технологии.

The article is devoted to the comparison of school literary education in the People's Republic of China and the Republic of Belarus. Key components of teaching literature in general secondary education institutions of the two countries are analyzed: the place of literature in the structure of curricula, main components and principles of structuring the content of literary education at different stages, features of the educational process, etc.

Keywords: general secondary education, stages of general secondary education, general secondary education institution (school), China (PRC), Belarus (Republic of Belarus), literary education, philology, literature as a school subject, educational content, teaching methods, educational technologies.

Структура современного школьного образования в Китае и Беларуси. Особенности перехода учащихся с одной ступени обучения на другую

Общее среднее образование в Китайской Народной Республике включает три этапа. Первый этап — начальная школа, в которую принимают детей с 6 лет. Учёба в общеобразовательных начальных школах с полным днём обучения продолжается 5 или 6 лет¹. Второй этап — средняя школа (иногда в переводах на другие языки её называют средней школой первой ступени), обучение в ней длится 4 или 3 года. Эти два этапа составляют обязательное 9-летнее образование. Третий этап — средняя школа высшей (второй) ступени, учёба в ней продолжается 3 года. Обучение здесь носит профильный характер и осуществляется либо в общеакадемическом, либо в профессионально-техническом ключе; в рамках общеакадемического обучения реализуются два направления: свободные искусства и естественные науки. Кроме того, многие средние школы имеют специализацию, например, в них углублённо изучаются иностранные языки. Ещё одна особенность обучения в средней школе (прежде всего на её второй, высшей, ступени) — это многоуровневый характер изучения отдельных предметов (например математики).

Разновидностями учреждений общего среднего образования в Китае являются средняя школа при университете, средняя школа профессиональной ориентации (профессиональная начальная школа, соответствует средней школе

¹ Продолжительность обучения в начальной школе определяется на уровне региона: например, в Шанхае школьники 5 лет учатся в начальной школе и 4 года — в средней школе первой ступени; однако в подавляющем большинстве регионов КНР реализуется 6-летнее начальное и 3-летнее среднее образование первой ступени.

первой ступени; обучение осуществляется по профессионально-техническим программам), профессиональная средняя школа (соответствует средней школе второй ступени). Есть возможность обучаться в школе-пансионе (на условиях полного пансиона либо полупансиона).

В КНР наряду с учреждениями образования, где обучение ведётся по китайскому национальному учебному плану, функционируют международные школы (руководствуются международными учебными планами), а также китайские школы с международными отделениями, которые выдают два аттестата — китайский и иностранный. При этом значительную долю в образовательном секторе занимают частные школы.

Учебный год продолжается с начала сентября до начала июля, что составляет в среднем 44 пятидневные рабочие недели; год делится на два семестра. Однако и во время каникул (зимних и летних) китайские школьники продолжают достаточно интенсивно заниматься в рамках самообразования или дополнительных образовательных услуг.

Выпускники средней школы высшей (второй) ступени могут поступать в учреждения высшего образования. Таким образом, максимально возможный срок обучения в китайской школе составляет 12 лет.

Для перехода с одной ступени обучения на другую школьники сдают экзамены. Таковые по итогам обучения на начальном этапе имеют скорее подытоживающую, чем селективную (отборочную), функцию: почти все выпускники начальной школы продолжают обучение в средней школе первой ступени, как правило, посещая учреждение образования по месту жительства. Однако части учащихся предоставляется право посещать так называемые школы при университетах (аффилированные школы). Чаще всего это связано с высокими результатами экзаменов.

В средней школе первой ступени проводится ежегодное тестирование по ряду так называемых основных дисциплин (физике, химии, биологии, истории, политологии, географии).

Переход со второго этапа на третий осуществляется на конкурсной основе и предполагает достаточно серьёзные экзаменационные испытания. По их результатам школьники могут быть приняты в элитную

(главную), обычную среднюю школу высшей (второй) ступени или даже в техникум. Разница между элитной и обычной средней школой второй ступени заключается в проценте выпускников учреждения общего среднего образования, которые после его окончания поступают в учреждения высшего образования.

По окончании средней школы второй ступени выпускники сдают практические экзамены по физике, биологии, химии, информатике и английскому языку, а также общегосударственный экзамен-тест. *Гаокао* (高考) — это экзамен так называемой высокой стоимости, который даёт баллы для поступления в учреждения высшего образования; он включает несколько многочасовых этапов, состоит из проверки знаний по математике, китайскому языку, истории, другим основным предметам и требует чрезвычайно напряжённой подготовки, а также физической и психологической мобилизации (как самих абитуриентов, так и их семей) во время его проведения.

В Республике Беларусь общее среднее образование также является трёхступенчатым и включает четырёхлетнее начальное (I—IV классы), пятилетнее базовое (V—IX классы) и двухлетнее среднее образование (X—XI классы; в вечерних школах и классах — трёхлетнее, X—XII классы). Обязательным является девятилетнее общее базовое образование (I и II ступени); полное общее среднее образование составляет одиннадцать лет (в вечерних школах, вечерних классах — двенадцать лет).

Сеть учреждений общего среднего образования представлена такими их видами, как начальная, базовая, средняя, вечерняя школа, гимназия, лицей, суворовское и кадетское училища, учебно-педагогический комплекс и др.

Учебный год начинается первого сентября и заканчивается к началу июня. Его продолжительность составляет до 35 шестидневных учебных недель, каждая из которых включает «пятидневную учебную неделю и один день недели для проведения с учащимися спортивно-массовых, физкультурно-оздоровительных, иных воспитательных мероприятий, организации трудового обучения» [1].

Экзаменационные испытания в начальной школе не проводятся — ни ежегодные,

ни итоговые. Переход на II ступень общего среднего образования в настоящее время также осуществляется без вступительных испытаний для всех видов учреждений образования. А вот выпускники базовой школы для получения соответствующего аттестата сдают письменные экзамены по двум государственным языкам (белорусскому и русскому) и математике.

Обучение на III ступени при освоении содержания образовательных программ общего среднего образования реализуется на базовом и повышенном уровнях. Получить общее среднее образование на базовом уровне может любой учащийся; для обучения на повышенном — необходимо иметь средний балл аттестата о базовом образовании не ниже уровня, определяемого нормативными правовыми документами, а также достаточно высокие баллы по предметам (не менее двух), которые предполагается далее изучать на повышенном уровне.

По итогам обучения на III ступени выпускники сдают два письменных экзамена (математику и один из государственных языков — русский или белорусский — по выбору), а также два устных — по иностранному языку и истории Беларуси.

Для поступления в учреждения высшего образования белорусские абитуриенты участвуют в централизованном тестировании. Обязательным является экзамен по одному из государственных языков, выбор остальных предметов обусловлен избираемой специальностью; в число компонентов общей суммы набираемых баллов входит средний балл аттестата об общем среднем образовании.

Литература в структуре учебных планов средней школы

В современных учебных планах *китайской* средней школы литература в качестве отдельного учебного предмета не выделена. Обращение к художественной словесности происходит в рамках изучения *филологии*, которая по сути представляет собой сложнoкомпонентную дисциплину; изучение её на разных этапах общего среднего образования нацелено на развитие комплекса знаний, умений и компетенций учащихся (собственно языковой, коммуникативной, культурологической, аналитико-критической, литературно-творческой).

В начальной школе филология наряду с математикой и английским языком имеет статус одного из трёх главных учебных предметов, по итогам обучения на данной ступени по ним сдаются экзамены.

В средней школе первой ступени филологии по-прежнему отводится важное место: соответствующий экзамен включён в перечень четырёх обязательных, необходимых для перехода в среднюю школу высшей (второй) ступени (наряду с экзаменами по таким учебным дисциплинам, как математика, английский язык и физическая культура и здоровье). Кроме них школьники сдают ещё три экзамена по предметам, которые выбирают из шести возможных (физика, химия, биология, политология, история и география).

В средней школе высшей ступени филология, как и математика и английский язык, является учебным предметом, по которым сдаются обязательные вступительные экзамены для получения высшего образования.

Анализ учебных планов разных ступеней школьного образования в КНР свидетельствует, что на изучение филологии неизменно выделяется больше часов, чем на изучение других дисциплин. Таким образом, на протяжении всего обучения в школе — с начального этапа до выпуска из средней школы высшей ступени — филология сохраняет свой высокий статус.

На изучение филологии, как правило, отводится 6—8 учебных часов в неделю, то есть от 96 до 126 учебных часов в семестр. Вопрос о выделении отдельных часов на изучение собственно литературы может решаться локально: так, например, в Шанхае 2 учебных часа из 8 предусмотренных для изучения филологии специально отдано на предмет «Литературное чтение». Математика и английский язык тоже изучаются по 6—8 часов в неделю, в том числе на этапах, когда начинается профилизация обучения. Вместе с тем на физику, химию, биологию (изучаются только в политехнической группе), политологию, историю, географию (в гуманитарной группе) отводятся по 3—4 часа в неделю, а на рисование, музыку и физкультуру чаще всего — только по 1—2 часа в неделю.

В типовые учебные планы для разных видов учреждений общего среднего образования *Республики Беларусь*, которые являются

едиными и обязательными к исполнению для всех регионов страны, включены учебные предметы «Беларуская літаратура (літаратурнае чытанне)» и «Русская литература (литературное чтение)»; в формате «Литературного чтения» эти предметы изучаются в начальной школе [2].

Данные учебные предметы изучаются на всех ступенях общего среднего образования во всех учреждениях.

В I классе изучению государственных языков (белорусского и русского) и литератур на системной основе предшествует обучение учащихся базовым навыкам чтения и письма как видам речевой деятельности в рамках учебного предмета «Навучанне грамаце» («Обучение грамоте»).

Количество часов, выделяемых на изучение белорусской и русской литератур, может несколько отличаться для одного и того же класса в зависимости от:

- *языка обучения и воспитания в учреждении образования (на I ступени):* так, в I классе школ с белорусским языком обучения белорусское литературное чтение изучается 3 часа в неделю, а в школах с русским языком обучения не изучается; в свою очередь, русское литературное чтение в I классах школ с белорусским языком обучения не изучается, в школах же с русским языком обучения на него выделено 3 часа; меньшее количество часов отведено на изучение белорусской и русской литератур в учреждениях образования, где обучение и воспитание осуществляется на языке национального меньшинства либо изучается язык национального меньшинства²;
- *уровня изучения предмета (на III ступени):* в X—XI классах на базовом уровне каждая из литератур изучается по 1,5 часа в неделю, на повышенном уровне — по 3 часа.

В базовой школе (на II ступени общего среднего образования) в V—VI классах на изучение каждой из литератур отведено по 2 часа в неделю, в VII—IX классах — по 1,5 учебных часа, вне зависимости от языка

обучения и воспитания в учреждении образования.

Литературы, в отличие от белорусского и русского языков, не входят в перечень обязательных учебных предметов, по которым по итогам обучения в базовой и общей средней школе сдаются экзамены. Не предусматривается и централизованное тестирование по литературе; вступительные испытания по белорусской либо русской литературам проводятся в устной форме непосредственно в учреждениях высшего образования при поступлении на филологические специальности.

Содержание школьного литературного образования: основные компоненты и принципы структурирования

Литературная составляющая содержания учебного предмета «Филология» в школах Китая включает три блока (вектора), работа с которыми ведётся на всех этапах общего среднего образования:

- чтение и получение эстетического удовольствия от произведений древней классики и современной художественной словесности;
- формирование умений анализировать классические литературные произведения;
- формирование и развитие способностей к литературному творчеству.

В начальной школе речь идёт не столько о собственно литературном образовании, сколько о своего рода «азбучном филологическом воспитании» [3]. В качестве одной из главных целей уже с первых шагов выступает формирование устойчивого интереса к чтению, акцент делается на формировании основ читательской грамотности: учащийся должен не просто уметь читать тексты, а понимать их основное содержание, определять главную мысль и способы её выражения, некоторые языковые особенности произведения. Школьников учат не только читать тексты вслух (с определённой скоростью) и про себя, но и вычленять необходимую информацию при беглом просмотре.

За время обучения в начальной школе китайские учащиеся должны выучить не менее

² На изучение предмета «Литература национального меньшинства» в учреждениях, где обучение и воспитание осуществляется на языке национального меньшинства, предусмотрено по 2 часа в неделю в I—VI классах, по 1 часу — в VII—XI классах; в учреждениях, где изучается язык национального меньшинства, — по 1 часу в неделю с I по XI класс [2].

150 литературных произведений, шедевров поэтического и прозаического словесного творчества. Общий объём внеклассного чтения за шесть лет обучения на первой ступени общего среднего образования составляет, согласно учебному плану, 1,5 миллиона иероглифов [3].

В рамках изучения учебного предмета «Филология» на первой ступени средней школы [4] знакомство с литературой всё ещё рассматривается как подготовительный этап к полноценному изучению предмета. На основе полученных знаний и сформированных в начальной школе умений учащиеся в числе прочего совершенствуют навыки чтения (скорость чтения вслух современного текста на этом этапе составляет около 500 иероглифов в минуту); преподавание направлено на формирование нравственной личности с развитым чувством патриотизма, широким культурным кругозором и эстетическим вкусом.

В процессе чтения литературных произведений внимание учащихся сосредоточивается на выразительных и образных возможностях языка, образности; в ходе обсуждения школьники получают представление об основных особенностях поэзии, эпоса, драмы как литературных родов. Знакомство с древней и современной поэзией непосредственно на уроках расширяется за счёт обращения учащихся к авторитетным статьям и пояснительным (критическим) текстам, словарям, книгам, мультимедийным ресурсам. Древняя поэзия и древние классические тексты составляют около 30 % от общего количества изучаемых текстов, в год учащиеся должны прочесть не менее 60 произведений.

Внеклассное самостоятельное чтение в объёме не менее 800 тысяч иероглифов за учебный год предполагает в числе прочего знакомство с двумя-тремя произведениями литературной классики. Неотъемлемой частью внеклассной работы в рамках изучения филологии становятся мероприятия, направленные на развитие творческого потенциала школьников, включая литературные дискуссии, сеансы публичного и совместного чтения, литературные встречи, лекции, участие в литературных сообществах и т. д.

Собственно литературное образование начинается лишь со средней школы второй (высшей) ступени. В числе главных

принципов преподавания филологии учебным планом определяются преемственность и практическая направленность обучения; среди основных целей указывается формирование у школьников способностей к чтению современных текстов, анализу различных литературных произведений, а также развитие эстетической восприимчивости, что позволило бы получать духовное и эстетическое наслаждение в процессе чтения [5]. В ходе освоения содержания учебного предмета «Филология» в средней школе высшей ступени учащиеся не просто понимают общее содержание текста и его основные идеи; они анализируют текст, оценивая произведение в аспектах художественной образности, языковых и стилистических особенностей. Наряду с художественными произведениями в целях развития навыков критического мышления к изучению предлагаются статьи и книги научного и публицистического характера.

Внеклассное чтение, объём которого на данном этапе должен составлять не менее 3 миллионов иероглифов, включает знакомство с литературной классикой (не менее 10 произведений), научно-популярными книгами и другими материалами для чтения.

Отбор конкретных произведений для изучения осуществляется на уровне учебников (учебных пособий) по филологии. В учебных планах определяются требования к текстам для изучения. В их числе — «классическая нормативность» (принадлежность к историко-культурному канону и пантеону литературной классики), идейная значимость и художественно-стилевое совершенство. Включённые в учебник литературные произведения должны быть разнообразны по тематике, жанровым и стилистическим особенностям, а также насыщены культурным содержанием, передавать атмосферу современной жизни; кроме того — отражать цели преподавания и обучения, способствовать расширению кругозора учащихся и стимулировать их интерес к учёбе.

Корпус текстов в учебниках по филологии включает современные и древние тексты, а также произведения зарубежных писателей, как правило, в количественном соотношении 5 : 4 : 1. Общее число текстов должно быть не менее 140; при этом интенсивное и экстенсивное чтение текстов обычно находится в пропорции 1 : 1 (50/50).

Примечательно, что собственно литературные произведения могут составлять 60 % всех текстов учебника.

В содержании китайского школьного образования литературоведческий компонент сведён к минимуму. Иначе говоря, учебным планом не предусматривается систематизированное изучение литературоведческих понятий и категорий, они могут лишь упоминаться и комментироваться учителем (в зависимости от уровня его литературной подготовки и профессиональных компетенций) в процессе анализа конкретного текста.

К примеру, произведение «Человек в футляре» А. П. Чехова изучается на третьем курсе средней школы высшей ступени [6, с. 9—13]. Педагог и ученики сначала вместе читают текст, далее учитель объясняет значение новых слов, смысл ключевых абзацев, затем знакомит учащихся с биографией писателя, авторским замыслом, композиционными особенностями текста и т. д. К тексту прилагаются вопросы для обсуждения:

1. Какие «футляры» носит Беликов в своей жизни и мыслях? Почему он себя заключил в эти «футляры»?
2. Беликов — человек в «футляре» — едва не женился. Может ли этот поступок выразить какое-то его стремление к жизни? Если бы он женился, женитьба смогла бы его извлечь из «футляра»?
3. Существуют ли «футляры» вокруг вас? Если да, как вы к ним относитесь?

Отбор и структурирование содержания литературного образования на разных ступенях общего среднего образования Республики Беларусь осуществляется с учётом конкретных образовательных целей и задач, возрастных и психологических особенностей учащихся. В то же время в ряду ключевых принципов выстраивания непрерывной системы литературного образования (в которую школьное изучение литератур «встроено» в качестве одного из самых значимых периодов) важное место занимает преемственность этапов и согласованность, взаимодополняемость его сегментов.

Общей целью литературного образования в белорусской школе является формирование гармоничной личности, духовно и интеллектуально развитой, способной осознавать роль нравственности и этики в личной и общественной жизни, чувствовать, оценивать проявления прекрасного, эстетического и

выражать своё отношение к ним. Уже с первых шагов ребёнка в школе задаётся единая система координат обучения белорусской и русской литературам, ключевыми параметрами которой выступают идеи неразрывности обучения и воспитания, постоянного и многоаспектного обращения к литературному творчеству как к учебному материалу (художественные произведения) — и своего рода образовательной технологии (вовлечение школьников непосредственно в процесс литературного творчества), формирования читательской культуры и мотивации к чтению как условия для (само)образования на протяжении дальнейшей жизни.

В начальной школе закладываются основы культуры чтения, необходимые для осуществления самостоятельной читательской деятельности. Современной методологической основой обучения литературному чтению младших школьников являются культурологический, личностно ориентированный, коммуникативно-деятельностный и компетентностный подходы, которые определяют содержание литературного образования и специфику организации образовательного процесса. Ориентированность белорусского литературного образования на формирование компетентного читателя выдвигает на первый план формирование комплекса компетенций, включающего социокультурные, личностные, коммуникативно-речевые компоненты. Так, литература последовательно рассматривается как часть национальной культуры и вместе с тем как часть общечеловеческого гуманистического наследия. У младших школьников формируются читательские умения и навыки, мотивация к чтению, развиваются образное мышление и речевая активность, а также «способность к литературному творчеству на основе воспринятых произведений художественной словесности» [7]. Практикоориентированность литературного образования на этом этапе выражается в числе прочего в нацеленности на формирование читательской компетенции, включая умение работать с текстовой информацией разных видов.

В состав содержания учебного предмета «Литературное чтение» в I—IV классах входят четыре основных компонента (предметные знания; читательские и коммуникативно-речевые умения, способы деятельности; опыт литературно-творческой деятельности; опыт

эмоционально-ценностных отношений) и отбираются в соответствии с художественно-эстетическим и литературоведческим принципами, принципом развития речевой деятельности с учётом влияния билингвальной среды, принципом возрастных, психологических особенностей восприятия художественной литературы. Учащиеся знакомятся с лучшими произведениями белорусской, русской и мировой детской литературы, а также научно-популярными текстами, детскими периодическими изданиями (газетами, журналами), детской справочной литературой (книги-справочники, детские энциклопедии, словари).

Особенностью структурирования содержания литературного образования на этом этапе становится концентрический способ его распределения, который предполагает «возвращение в последующие годы к изученному ранее материалу (например, признаки сказки, рассказа, стихотворения), но на более высоком уровне. Произведения одного и того же жанра (например, рассказ, сказка, стихотворение) разных авторов изучаются на протяжении всего периода обучения на I ступени общего среднего образования. При этом круг сведений о признаках жанра расширяется постепенно из года в год» [8]. В учебных программах и учебниках используются тематический, жанровый, литературно-эстетический и монографический принципы размещения произведений.

Знания по теории литературы формируются у учащихся II—IV классов на уровне представлений, то есть на практическом уровне: «Теоретические знания не сообщаются учащимся в готовом виде, а открываются самими учащимися в результате практических действий с текстом (нахождение в тексте изобразительно-выразительных средств языка, определение структурных компонентов произведения, жанровых особенностей и др.), а также в их самостоятельном литературном творчестве» [8].

Составной частью содержания учебного предмета является и внеклассное чтение, которое в начальной школе становится важным компонентом подготовки к самостоятельной читательской деятельности и направлено на формирование интереса и мотивации к чтению, умений работать с книгой как особым объектом.

Основу содержания литературного образования в базовой школе составляют чтение и изучение художественных произведений

белорусской, русской и зарубежной литературы, причём главным критерием отбора художественных произведений являются их «высокая художественная ценность, гуманистическая направленность, позитивное влияние на личность учащегося, соответствие задачам его развития и возрастным особенностям, а также культурно-исторические традиции и опыт отечественного образования» [9].

Первые два года (V—VI классы) обучения литературе на II ступени общего среднего образования представляют собой пропедевтический курс, призванный подготовить учащихся к восприятию и осмыслению литературы как особого вида искусства. Содержание обучения составляют фольклорные тексты и литературные произведения (классические и современные) национальной, русской и мировой художественной словесности, которые отбираются и группируются на основе проблемно-тематической близости и частично (в курсе русской литературы) жанрово-хронологического принципа с учётом возрастных и психологических особенностей младших подростков [10; 11].

Развитие эмоционального восприятия художественного текста, образного и аналитического мышления, творческого воображения, читательской культуры осуществляется в тесной связи с формированием представлений о специфике литературы в ряду других искусств. В VII—VIII классах художественные произведения начинают анализироваться не только с точки зрения их идейно-нравственного содержания, но и в аспекте их принадлежности к тому или иному литературному роду, жанровых и сюжетно-композиционных особенностей, образно-стилевого строя. Наряду с поэтическими, прозаическими, драматургическими произведениями, составляющими классику художественной словесности разных эпох и современности, учащимся предлагается познакомиться с образцами научного и публицистического стилей [12].

Начиная с IX класса материал структурируется по линейному принципу на историко-литературной основе. В последние годы в отечественных исследованиях, посвящённых различным аспектам содержания литературного образования, а также в учебно-программных разработках нового поколения находит воплощение идея о завершённом характере содержания образования в базовой школе. Это, в частности, означает, что

выпускник базовой школы должен иметь представление не только о важнейших исторических этапах и наиболее значимых произведениях белорусской и русской литературы до начала XX века, но и об особенностях развития литературы в XX столетии — начале XXI века. Таким образом, учащимся IX класса предлагаются прецедентные (в смысле художественной ценности и культурной значимости) произведения разных эпох, изучаемые в контексте исторических обстоятельств и во взаимосвязи с фактами биографии писателя. Предполагается, что выпускник базовой школы сможет не только воспринимать художественные произведения «в единстве формы и содержания, основных историко-литературных сведений и теоретико-литературных понятий» [9], но и использовать полученный опыт восприятия и анализа текстов, навыки критического мышления для самовыражения и самореализации в творчестве (при создании собственных устных и письменных высказываний).

В X—XI классах, на III ступени общего среднего образования, цели изучения литературы коррелируют как со стратегическими целями национальной системы образования (связанными с воспитанием гармонично развитой личности с высоким уровнем патриотического и гражданского самосознания и сформированной национально-культурной идентичностью), так и с задачами непрерывного литературного образования. Обучение и воспитание старших подростков в ещё большей степени, чем на предыдущем этапе, сконцентрировано на их подготовке к личностной и профессиональной самореализации в социокультурных условиях информационного общества. Задача развития ценностно-смысловой сферы личности решается в процессе формирования компетентного читателя, которое происходит на основе знакомства с белорусской, русской, зарубежной классикой XX века, а также наиболее яркими явлениями новейшей художественной словесности [13; 14]. Кроме того, в старших классах существенно расширяется спектр источников информации: неотъемлемым компонентом содержания литературного образования становятся исследования по истории и теории литературы, литературной критике, истории общества, культуры и искусства, а также научно-познавательные работы философского, общественно-политического, исторического характера.

Содержание учебного предмета в X—XI классах также построено на историко-хронологическом принципе, что способствует формированию контекстно-исторического восприятия литературных явлений и содействует пониманию школьниками взаимосвязей и взаимовлияния разных литературных явлений. Возрастает роль историко- и теоретико-литературного компонента, поскольку на этом этапе полученные в предыдущих классах представления и знания приводятся в систему, необходимую для более глубокого понимания литературы как искусства слова.

Как уже упоминалось выше, литература на этой ступени школьного образования может изучаться на базовом или повышенном уровнях [13; 15]. В содержательном аспекте разница заключается в том внимании, которое уделяется развитию практических навыков и компетенций (аналитических, речевых, творческих и др.) учащихся. Базовый уровень изучения предмета предусматривает знакомство старших школьников с общими закономерностями и особенностями развития белорусской и русской литератур в определённый исторический период, а также с наиболее яркими художественными произведениями. Повышенный уровень изучения учебных предметов «Беларуская літаратура», «Русская литература» «ориентирован в большей степени на отработку способов деятельности и формирование опыта самостоятельной литературно-творческой деятельности», то есть «на развитие устной и письменной речи, творческих способностей учащихся; совершенствование умений создавать разные виды высказываний на литературную и свободную темы в устной и письменной форме (в том числе в жанре сочинения); совершенствование читательской культуры; осуществление учебно-исследовательской, проектной и иной деятельности» [9].

Важное значение для формирования и закрепления системных знаний имеет согласованное изучение литератур (белорусской, русской, литературы национального меньшинства): сравнительно-типологический подход «даёт возможность установить ассоциативные связи между <...> литературами», показать «родственные литературные явления в их специфике, индивидуальной и национальной отличительности; помогает сформировать у учащихся понятие о национальных особенностях художественной культуры и мировом литературном процессе» [9].

Ключевые подходы к организации процесса обучения литературе

Обучение литературе как части филологии в школах *КНР* строится в соответствии с принципами традиционной китайской педагогической модели.

Основная работа с литературными произведениями осуществляется на уроке. Как правило, учитель и учащиеся вместе читают текст (или его фрагменты, если объём не позволяет прочесть его целиком), затем учитель объясняет новые слова, смысл ключевых абзацев, знакомит учеников с автобиографией писателя, замыслом произведения, обращает их внимание на композиционные особенности текста и т. п.; большое значение имеет в ходе объяснения визуализация новой информации (при помощи презентаций и мультимедиа). В конце занятия выполняются послетекстовые упражнения, учащиеся обсуждают текст (основные идеи, сюжетно-композиционные особенности, язык произведения и т. д.). Неотъемлемой частью обучения литературе становится работа над проектами, творческими заданиями. Важное место в современной китайской школе отводится не просто заучиванию на память литературных произведений, а их публичному представлению в разных форматах — от выступления перед классом до участия в конкурсах чтецов и школьных концертах.

Внеклассная часть литературного образования обусловлена возрастными особенностями школьников и может включать самые разнообразные формы деятельности: участие в литературных кружках и клубах, подготовку школьных литературных газет и сборников ученических сочинений, организацию литературных мероприятий и др. В силу традиций китайской культуры и того особого места, которое занимает национальное искусство слова в истории Китая и сознании современного общества, большое значение имеет посещение музеев и памятных мест, связанных с жизнью и деятельностью писателей, великих педагогов прошлого.

Урок в современной *белорусской* школе также является структурообразующим компонентом образовательного процесса по литературе. Превалирует традиционная для отечественной педагогики методика обучения литературе, которая строится вокруг анализа литературного явления (текста произведения, события либо факта

литературной жизни) по заданному алгоритму под руководством учителя-словесника.

Система обучения литературам, помимо урочного компонента, включает внеурочные и внеклассные формы:

- реализацию индивидуальных траекторий развития исследовательских и творческих способностей (в сегментах дополнительного, неформального и информального образования);
- деятельность литературных сообществ различных форматов;
- литературно-краеведческую активность;
- события в рамках сетевого социокультурного взаимодействия (встречи с представителями писательского и научно-исследовательского сообществ, посещения литературных фестивалей, выставок, форумов, а также библиотек, литературных музеев и др.).

Впрочем, система литературного образования не могла не ощутить последствий парадигмальных изменений общественной жизни. В частности, так называемый антропологический поворот обусловил доминирование в образовательном пространстве последних двух десятилетий личностно ориентированного подхода к образовательному процессу. В свою очередь, необходимость подготовки подрастающего поколения к самореализации в ситуации постоянной динамики жизненного пространства акцентирует внимание на усилении практикоориентированности процесса обучения, важности повышения функциональной грамотности через формирование комплекса компетенций с помощью реализации идей деятельностного подхода. На уровне частной методики обучения литературе речь идёт о повышении интереса белорусских исследователей и педагогов-практиков к образовательным технологиям инновационного типа, направленным на развитие различных видов культуры личности в процессе обучения литературе [16], критического мышления, а также широкого спектра творческих способностей, не только собственно литературных, но и исследовательских [17]. С этим связаны последовательное обращение к методам проектного и исследовательского обучения, переосмысление роли педагога-словесника в образовательном процессе по литературе (позиция транслятора готовых знаний и

управляющего процессом обучения трансформируется в роль соорганизатора процесса совместного осмысления литературы как искусства слова).

В свете присоединения Республики Беларусь к международным программам сравнительных исследований качества образования в последние годы особое внимание уделяется проблеме развития читательской (функциональной) грамотности, в том числе — средствами литературного образования. В настоящее время предпринимаются попытки решить эту проблему через пересмотр методического аппарата учебных пособий по литературе, разработку дидактических и контрольно-измерительных материалов определённого типа (с усиленным компонентом, направленным на развитие функциональной грамотности). Однако потенциал литературного образования (содержательный, методический, организационный) в этом аспекте пока осмыслен не в полной мере.

Таким образом, сравнение школьного литературного образования в Китае и Беларуси (где структура общего среднего образования в целом похожа, разница заключается в сроках обучения на первых двух ступенях обучения) позволяет сделать ряд **выводов**.

В китайской школе литературное образование интегрировано в содержание обучения филологии как комплексного учебного предмета, причём внимание к изучению языка превалирует над собственно изучением литературы. В школах Беларуси такое осуществляется через изучение учащимися белорусской и русской литератур как отдельных учебных предметов; существует возможность изучать литературы национальных меньшинств (польскую, литовскую, еврейскую).

В перечне обязательных экзаменов по итогам обучения в базовой и общей средней школах Беларуси литература не фигурирует; в Китае сдаются экзамены по филологии, включающие задания по языку и литературе.

В основу отбора текстов для изучения в китайской школе учебного предмета «Филология» положены принципы каноничности, классичности, идейности, высокой художественности, а также ряд дидактических и методических требований (соответствие целям

обучения, развивающий и воспитательный потенциал и др.). Собственно литературные произведения составляют более половины всех текстов, их перечень в определённой пропорции включает тексты древней и современной национальной литературы, а также вершинные достижения мировой художественной словесности. Основной принцип структурирования учебных текстов — тематический. Вместе с тем представленность в рамках учебного предмета «Филология» текстов разных жанров, акцент на работе с разными источниками информации способствует, в числе прочего, формированию достаточно высокого уровня читательской грамотности китайских школьников как грамотности функциональной (что фиксируют и результаты различных международных сравнительных исследований качества образования последних лет, в частности программы PISA).

Ключевые принципы отбора содержания литературного образования для белорусских школ схожи с теми, которые используются специалистами-филологами в Китае: учащиеся знакомятся с высокохудожественными образцами национальной (в курсе белорусской литературы), русской (в ходе изучения соответствующего учебного предмета) и зарубежной классики, а также с наиболее яркими образцами современной художественной словесности. На разных ступенях используются различные принципы структурирования учебного материала: в начальной школе превалирует тематический, в базовой — сочетание проблемно-тематического, жанрового и литературно-эстетического, на заключительном этапе — историко-хронологический в соединении с монографическим. Сочетание различных принципов структурирования содержания литературного образования в белорусских учебных программах, находящее отражение при создании учебных пособий, может представлять несомненный интерес для китайских разработчиков подобных материалов для школ.

В обеих странах важным компонентом обучения литературе является внеклассное чтение. Особое внимание также уделяется развитию творческих способностей учащихся на материале искусства слова и в процессе вовлечения школьников в создание текстов разных жанров.

Определённые различия наблюдаются в той роли, которая отводится теоретико-литературному компоненту. В китайской школе не предусмотрено систематическое изучение литературоведческих понятий; как правило, обращение к ним учителя обусловлено конкретной учебной ситуацией и зависит от уровня осведомлённости педагога в данной сфере. Образовательными стандартами и учебными программами по литературе для учреждений общего среднего образования Республики Беларусь предусмотрено последовательное формирование у учащихся системы теоретико- и историко-литературных знаний, процесс которого выстраивается с учётом возрастных особенностей учащихся. Отбор соответствующих понятий обусловлен спецификой предлагаемых к изучению художественных произведений и историко-литературных сведений. Данный подход к предъявлению теоретико-литературных сведений на системной основе также мог бы заинтересовать китайских специалистов, которые разрабатывают проблематику содержания школьного образования (особенно для средней школы высшей (второй) ступени).

Методика обучения литературе в китайской школе отражает основные особенности традиционной педагогической модели: учитель играет ключевую роль в объяснении и интерпретации художественных произведений, учащиеся, как правило, на начальных этапах выступают в роли слушателей;

вместе с тем велико внимание к развитию творческих способностей школьников, что в рамках литературного образования осуществляется в контексте не только собственно сочинения текстов разных жанров, но и публичного представления художественных произведений (контекст исполнительского искусства).

Образовательный процесс по литературе в школах Беларуси в настоящее время также строится по традиционной для отечественной системы модели. Урочная форма обучения дополняется различными формами внеклассной и внешкольной деятельности. В последнее время активнее внедряются образовательные технологии персонцентричного типа, шире используется дидактический потенциал проектного обучения и учебных исследований. Предметом пристального внимания белорусских исследователей становится потенциал литературного образования для формирования функциональной читательской грамотности. На наш взгляд, детальное изучение отбора содержания образования для учебного предмета «Филология» в школах Китая и способов работы с ним в образовательном процессе было бы чрезвычайно полезно для белорусских исследователей в плане разработки — с учётом национальной специфики — прикладной стратегии («дорожной карты») развития функциональной читательской грамотности средствами литературы как учебного предмета.

Список цитированных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. 13 января 2011 г. № 243-З [Электронный ресурс] : Национальный правовой портал pravo.by. — Режим доступа : <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. — Дата доступа : 01.08.2019.
2. Пастанова Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. 29 красавіка 2019 г. № 44 «Аб тыпавых вучэбных планах агульнай сярэдняй адукацыі» [Электронны рэсурс] : Нацыянальны адукацыйны партал adu.by. — Режим доступа : <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protses-2019-2020-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/2171-tipovoj-uchebnyj-plan-obshchego-srednego-obrazovaniya-na-2019-2020-uchebnyj-god-2.html>. — Дата доступа : 06.08.2019.
3. Государственный учебный план по филологии в начальной школе для 9-летнего обязательного образования КНР, 2000 г. (九年义务教育全日制小学语文教学大纲试用修订版).
4. Государственный учебный план по филологии в средней школе для 9-летнего обязательного образования КНР, 2000 г. (九年制义务教育全日制初级中学语文教学大纲试用修订版).
5. Государственный учебный план по филологии в средней школе высшей ступени КНР, 2000 г. (全日制普通高级中学语文教学大纲实验修订版).
6. 袁行霈, 高中语文课本 (人教版), 第五册, 北京, 人民教育出版社, 2006, 9-13 页.
7. Вучэбныя праграмы па вучэбных прадметах для II класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай мовай навучання і выхавання [Электронны рэсурс] : Нацыянальны адукацыйны партал adu.by. — Режим доступа : <https://adu.by/images/2017/12/up-2kl-bel.doc>. — Дата доступа : 06.08.2019.

8. Учебные программы по учебным предметам для II класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс] : Национальный образовательный портал adu.by. — Режим доступа : <https://adu.by/images/2017/12/up-2kl-rus.doc>. — Дата доступа : 08.08.2019.
9. Постановление 26 декабря 2018 г. № 125 «Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования» [Электронный ресурс] : Национальный образовательный портал adu.by. — Режим доступа : <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>. — Дата доступа : 08.08.2019.
10. Вучэбныя праграмы па вучэбным прадмеце «Беларуская літаратура» для V—VII класаў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання [Электронны рэсурс] : Нацыянальны адукацыйны партал adu.by. — Режим доступа : https://adu.by/images/2018/01/up_Bel_lit_5-7kl.pdf. — Дата доступа : 07.08.2019.
11. Учебная программа по учебному предмету «Русская литература» для V—VII классов учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания [Электронный ресурс] : Национальный образовательный портал adu.by. — Режим доступа : <https://adu.by/images/2017/08/up-rus-lit-5-7kl.docx>. — Дата доступа : 11.08.2019.
12. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская літаратура» для VIII класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання [Электронны рэсурс] : Нацыянальны адукацыйны партал adu.by. — Режим доступа : https://adu.by/images/2018/07/uch_prog_Bel_lit_8kl_rus.docx. — Дата доступа : 10.08.2019.
13. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская літаратура» для X—XI класаў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання (базавы ўзровень) [Электронны рэсурс] : Нацыянальны адукацыйны партал adu.by. — Режим доступа : https://adu.by/images/2017/08/up_Bel_lit_10_11kl_baz.docx. — Дата доступа : 06.08.2019.
14. Учебная программа по учебному предмету «Русская литература» для X—XI классов учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания (базовый уровень) [Электронный ресурс] : Национальный образовательный портал adu.by. — Режим доступа : <https://adu.by/images/2017/08/up-rus-lit-10-11kl-baz.docx>. — Дата доступа : 11.08.2019.
15. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская літаратура» для X—XI класаў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання (павышаны ўзровень) [Электронны рэсурс] : Нацыянальны адукацыйны партал adu.by. — Режим доступа : https://adu.by/images/2017/08/up_Bel_lit_10_11kl_pov.docx. — Дата доступа : 10.08.2019.
16. Шаўлякова-Барзенка, І. Л. Развіццё мастацкай культуры асобы ў працэсе навучання беларускай літаратуры / І. Л. Шаўлякова-Барзенка // Педагогическая наука и образование. — 2013. — № 1 (2). — С. 39—48.
17. Шаўлякова-Барзенка, І. Л. Літаратурна-даследчая дзейнасць вучняў ва ўмовах інфарматызацыі адукацыі : тэндэнцыі і перспектывы развіцця / І. Л. Шаўлякова-Барзенка // Роль педагога в работе с одарённой молодёжью : материалы респ. науч.-практ. конф., Минск, 20 мая 2010 г. / ГУО «Акад. последиплом. образования». — Минск : АПО, 2010. — С. 123—128.

Материал поступил в редакцию 19.08.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Процесс управления может быть эффективным только в том случае, если образ объекта будет верно отражать важные для человека особенности объекта и будет адекватным тем действиям, которые человек должен на объекте выполнить. Такой образ объекта, который формируется в процессе выполнения определённых задач управления и соответствует этим задачам, называют оперативным образом. Работа человека над образом объекта и те изменения, которые по ходу этой работы образ претерпевает, и составляют динамику оперативного образа.

Кремень М. А. Полифинальность и оперативность человека.

Языковая политика Китая в области обучения иностранным языкам (на примере белорусского языка)

Чжао Синь,

преподаватель

Пекинского университета
иностраннх языков (КНР),
кандидат педагогических наук

В эпоху глобализации роль изучения иностранных языков достаточно велика. Это во многом объясняется формированием внешней и внутренней политики любого государства, так как язык не только является проводником культуры и национальных интересов, но и влияет на экономические и политические отношения между странами. В рамках реализации инициативы «Один пояс, один путь» возрастает значение лингвистического фактора в языковой политике Китая. В данной статье автор будет опираться на пример изучения белорусского языка в Пекинском университете иностранных языков.

Ключевые слова: языковая политика, Китай, глобализация, языковая ценность, политизация.

In the era of globalization, the role of language is quite large, which is largely due to the formation of foreign and domestic policy of any state, since language is not only a conductor of culture and national interests, but also affects the economic and political relations between countries. Within the framework of the «one belt, one road» initiative, the importance of the linguistic factor in the language policy of China is increasing. In this article, the author will rely on the example of studying the Belarusian language at the Beijing University of foreign languages.

Keywords: language policy, China, globalization, linguistic value, politicization.

Государственная языковая политика в первую очередь отражает философию страны, способствует её единству и стабильности, расширению международных связей, формированию положительного образа государства и таким образом привлекает внимание мирового сообщества. Поэтому данная статья посвящена возрастающему значению лингвистического фактора в языковой политике Китая в рамках инициативы «Один пояс, один путь».

Некоторые проблемы образования в сфере иностранных языков связаны не только с методами обучения или учебными программами, а в большей степени с общей стратегией развития языковой политики в отношении языков национальных меньшинств, социально-экономическим развитием страны и реформой образования [4].

Исследования языковой политики и планирования в области обучения иностранным языкам в Китае начались относительно недавно, в связи с этим основное внимание в статье уделяется описанию мероприятий, проведённых в рамках языковой политики в области обучения иностранным языкам.

На политику китайского образования в сфере иностранных языков большое влияние оказывают политическое и экономическое развитие страны и изменения в международных отношениях. Основная часть формулировки положений в сфере обучения иностранным языкам совпадает с политикой правительства или законодательного органа. Однако правительственные департаменты и учреждения являются только номинальными субъектами, а фактические субъекты — отдельные лица и группы, связанные соответствующими интересами, которые играют решающую роль в процессе принятия решений в области образования. Они выступают в качестве официальных представителей, что ведёт к созданию единого органа по образованию в области иностранных языков, скрытого от общественности. Исторически

сложилось, что в Китае планированием политики образования в сфере иностранных языков руководят национальный лидер и экспертная социальная элита. Это отражает процесс формирования политики сверху вниз и связано с китайской моделью управления. Учёные считают, что проблема качества государственной образовательной политики в области обучения иностранным языкам требует более широкого участия представителей различного круга лиц и организаций, которые заинтересованы в этом, а также привлечения школ, учителей, учащихся и их родителей. Представители правительства на всех уровнях, экономически заинтересованные стороны, предприятия и все слои общества будут проводить всесторонние консультации, давать рекомендации и оценку в рамках политики образования в сфере иностранных языков, а также анализировать их распространение и реализацию социальных фондов [5].

Объект и предмет языковой политики в области обучения иностранным языкам включает различные отношения языкового образования, социальные вопросы и целевые группы, а также отношения между обучением на иностранном языке и родном, обучением на иностранном и на языке национальных меньшинств, преподаванием языка в школе и вне школы, подготовку преподавателей иностранного языка и др.

В период основания Нового Китая в развитии языковой политики в области обучения иностранным языкам можно выделить три исторических этапа:

- 1) высокой политизации (1949—1976 годы);
- 2) деполитизации/экономической маркетизации (1978—2002 годы);
- 3) периода реформы преобразования (с 2003 года по настоящее время) [3].

На первом этапе тенденция политизации обучения иностранным языкам была ценностной ориентацией языковой политики.

На втором этапе языковая политика в области обучения иностранным языкам в значительной степени утратила ориентацию на высокую политизацию и перешла в сферу торгово-экономических отношений, чему, в свою очередь, послужила политика реформ и открытости. В дальнейшем это способствовало развитию рыночной экономики в Китае [3].

Языковое планирование в Китае, в том числе «Закон КНР об всеобщепотребительном

языке и письменности», в основном определяет статус и планирование на языке путунхуа. Для языков национальных меньшинств планирование разбросано по разным юридическим положениям, но статус иностранных языков в Китае не подтверждён законодательно ни одним единым планированием. Такие исследования, как «Исследование планирования языка», «Планирование языка», «Исследование планирования языка в Китае», «Планирование современного китайского языка: теория и практика» и другие, в основном касаются отношений китайского языка и языков китайских меньшинств и почти не затрагивают вопросы обучения иностранным языкам [2].

Учёные считают, что нынешняя политика Китая в области обучения иностранным языкам и социальное развитие страны не соответствуют существующему спросу на иностранные языки. Так, по мнению Чжу Чжунду (2007), в китайской языковой политике в области обучения иностранным языкам слишком много внимания уделяется подготовке к экзаменационному процессу, состоящему из тестирования, но вместе с тем отсутствует практическая отработка коммуникативных навыков, что серьёзно противоречит реальным потребностям общества. Взгляды учёных, представленные У Динмином (2005), подтверждают, что политика образования в сфере иностранных языков в Китае уже давно игнорирует существующую зависимость языка и культуры, а это приводит к отсутствию межкультурного образования в области обучения иностранным языкам. Лу Зивен (2008) и другие исследователи проанализировали планирование языковой политики в области обучения иностранным языкам с точки зрения политики макрообразования и пришли к выводу, что данная политика требует систематического изучения и планирования, определения статуса иностранных языков и их онтологии. Исследователи считают, что в первую очередь необходимо сосредоточить внимание на целях обучения иностранному языку, формах тестирования, отдать предпочтение руководящей роли преподавателей в процессе обучения [6].

В середине 1980-х годов языковая политика в области обучения иностранным языкам в Китае и в дальнейшем продолжала опираться на развитие торгово-

экономического сотрудничества в рамках политики реформ и открытости. Академическое понимание иностранного языка как профессиональной дисциплины постоянно укрепляется. Всё больше стали поощряться научные исследования в сфере изучения иностранных языков, поддерживаться таланты, что открывает новые возможности для изучения иностранных языков. В 1986 году Министерство образования провело большое количество национальных конференций по реформе образования в сфере иностранных языков в средних школах и предложило «несколько положений о реформировании и усилении преподавания иностранных языков в средних школах». Что касается выбора языка, то, согласно данным этих конференций, подтвердилось решение 1982 года, где отмечалось, что «в основном необходимо сосредоточиться на английском языке и создать другие условия для изучения распространённых языков» [5, с. 210].

В условиях глобализации цель обучения иностранному языку в Китае претерпела фундаментальные изменения. Учёные считают, что нужно перейти от удовлетворения индивидуального интереса к необходимости изучения иностранного языка для удовлетворения потребностей страны. Национальная среднесрочная и долгосрочная программа реформы и развития образования на 2010—2020 годы является концентрированным отражением стратегических потребностей государства. С опорой на данную Программу по развитию «конкурентоспособных на международном уровне талантов» в китайских университетах проходит цикл реформ по корректировке профессиональных учебных программ, в основе которых лежит международный учебный план. Студентов всё чаще просят слушать лекции на иностранных языках, читать профессиональную литературу, писать рецензии и статьи, а также участвовать в международных научных конференциях. В условиях интернационализации высшего образования необходимо скорректировать политику в области обучения иностранным языкам в колледжах и университетах, которая должна быть переведена из базового преподавания иностранных языков,

направленного на изучение языка, в преподавание иностранного языка для академических целей [1].

Сегодня Китай придаёт большое значение увеличению количества изучаемых иностранных языков в стране, что связано с реализацией инициативы «Один пояс, один путь», в рамках которой спрос на специалистов, владеющих малыми языками, неуклонно растёт. В «уведомлении Министерства образования Китая о применении учебной базы для иностранных языков — нераспространённых языков¹» в начале 2000 года были указаны все языковые специальности, которые необходимо открыть в перечисленных в нём университетах. Согласно государственному требованию сейчас в Пекинском университете иностранных языков (ПУИЯ) уже открыта 101 языковая специальность, в том числе белорусский язык.

Расположенная в самом сердце Европы Беларусь важна по своему геополитическому статусу и является главным узлом вдоль «Одного пояса, одного пути», поэтому изучение этой страны имеет большое практическое значение, так как в настоящее время большинство исследований проводится в основном с точки зрения России и ограничивается уровнем международных отношений.

В рамках Года образования Беларуси в Китае, при содействии Посольства Республики Беларусь, в Китае в разных вузах активно стали открывать Центры изучения Беларуси. В настоящее время уже действуют 12 таких Центров, также открыты специальность и факультатив по белорусскому языку при Втором Пекинском институте иностранных языков, Тяньцзиньском университете иностранных языков, Сианьском университете иностранных языков и Пекинском университете иностранных языков. 12 января 2019 года в Пекинском университете иностранных языков тоже был открыт Центр изучения Беларуси. На этом мероприятии присутствовали: ректор Пекинского университета иностранных языков Пэн Лун, посол Беларуси в КНР Кирилл Рудый, ректор Минского государственного лингвистического университета Наталья Баранова и бывший посол Китая в Беларуси У Сяоцю.

¹ В Китае это относится к языку, указанному в «уведомлении Министерства образования Китая о применении учебной базы для иностранных языков — нераспространённых языков», то есть нераспространённые языки — это языки, которые мало используются в международном общении.

Создание Центра станет благоприятной платформой для развития сотрудничества в области образования и научных исследований, посвящённых Беларуси, а также первым шагом в обучении специалистов в области белорусского языка.

С 2018 года при ПУИЯ работают факультативные занятия по белорусскому языку. В настоящее время ведётся активная подготовка специалистов и разработка учебных пособий для китайской аудитории.

В сентябре 2019 года уже осуществился набор студентов для обучения по специальности «Русский и белорусский языки». Студенты, изучающие русский язык на первом курсе бакалавриата, на втором приступают к изучению белорусского языка как дополнительной специальности. На третьем году обучения студенты поедут учиться в МГЛУ с целью углублённого изучения белорусского языка, на четвёртом курсе вернутся в Китай, чтобы завершить обучение и защитить дипломную работу на белорусском или русском языках.

В новой программе обучения по специальности «Русский и белорусский языки» большое внимание уделяется практической стороне обучения, определены актуальные потребности двух языков, сосредоточенные на соответствующих разработках на базовом и продвинутом этапах. На базовом этапе главный упор делается на развитие у студентов базовых навыков русского языка и создание основы для изучения белорусского языка. На продвинутом этапе студенты интенсивно изучают белорусский язык, одновременно улучшая уровень русского языка. В то же время студентам предлагается система, которая позволит им создать собственную базу знаний для удовлетворения индивидуальных потребностей в обучении.

В течение четырёхлетнего периода обучения студенты должны набрать не менее 20 кредитных факультативов. Для базового этапа требуется не менее 4 кредитов, для третьего курса — не менее 12 (включая курсы специальной квалификации иностранных языков и курсы иностранных языков как спецкурс), для четвёртого курса — не менее 4 кредитов. Оценка по факультативному курсу эквивалентна обязательным оценкам курса. При определении квалификации для написания дипломной работы на третьем и четвёртом курсах обязательные факультативные курсы учитываются в равной степени.

Министерство образования и Министерство финансов Китая активно содействуют развитию государства и реализации инициативы «Один пояс, один путь», координируют планирование и общий проект по направлению студентов на учёбу за границу за счёт средств государственного бюджета. Особенно поддерживают и поощряют студентов поехать в те страны, которые расположены вдоль «Одного пояса, одного пути», наращивают усилия по отбору и подготовке специалистов по нераспространённым языкам, оказывают поддержку университетам в проведении национальных и региональных исследований.

В марте 2019 года в Пекине прошёл 4-й Национальный форум по реформированию и развитию высшего образования в сфере иностранных языков на базе Пекинского университета иностранных языков, который являлся главным организатором совместно с Руководящим комитетом по преподаванию иностранных языков и литературы Министерства образования и Руководящим комитетом по преподаванию иностранных языков Министерства образования. Соорганизаторами выступили Шанхайский университет международных исследований и Даляньский университет иностранных языков, Китайский исследовательский центр иностранных языков и образования Пекинского университета иностранных языков, Китайский центр оценки иностранных языков и издательской прессы для изучения и исследования иностранных языков. Более 2 000 экспертов и учёных, администраторов учебных заведений, ведущих преподавателей и представителей международных организаций и транснациональных корпораций из разных стран собрались, чтобы рассказать о новой миссии высшего образования в обучении студентов иностранным языкам для удовлетворения возросших потребностей современной эпохи, а также для принятия мер по международному обучению талантов.

В своём вступительном слове на форуме секретарь партийного комитета Пекинского университета иностранных языков Ван Динхуа заявил о возвращении к истории политики реформ и открытости. Обучение иностранным языкам тесно связано с судьбой страны. Предложение и разработка инициативы «Один пояс, один путь» открыли новые миссии и возможности для обучения

иностранным языкам, поэтому цели развития и политика в области обучения иностранным языкам должны основываться на миссии «Один пояс, один путь» для осуществления глобального планирования и проектирования на высшем уровне.

Начальник департамента высшего образования Министерства образования У Янь подчеркнул в своём выступлении, что высшее образование в сфере иностранных языков должно активно служить национальной стратегии развития, решать задачи новой научно-технической революции, полностью интегрироваться в построение сильной страны в сфере высшего образования, содействовать инновациям, развивать глобальное видение, знакомое с международными правилами, а также отметил необходимость подготовки высококвалифицированных международных талантов, которые владеют ки-

тайским и иностранными языками и могут участвовать в международных переговорах.

Джин Ликун, президент Азиатского банка инфраструктурных инвестиций, в своём докладе осветил насущные потребности и требования к качеству национальной системы для выявления и развития международных талантов, отметив, что обучение иностранным языкам должно формировать богатые межкультурные знания, высокое политическое сознание и нравственные ориентиры [7].

Таким образом, в Китае языковая политика в области обучения иностранным языкам активно развивается, в первую очередь внимание уделяется потребностям государства и развитию международного сотрудничества в рамках инициативы «Один пояс, один путь», а также поддержке международных языковых талантов с целью увеличения международных обменов.

Список цитированных источников

1. 蔡基刚 国家战略视角下的我国外语教育政策调整 ——大学英语教学:向右还是向左? 2014年3月第35卷第2期 外语教学 Foreign Language Education Mar 2014 Vol 35 No 2 40-44页.
2. 康健刚 中国外语规划与政策 外语教学与研究2010年19期 193-195 北京.
3. 沈琦 全球化3.0时代中国外语教育政策的价值困局与定位 本文原文节选自《当代外语研究》2017年第4期.
4. 沈琦 外语教育政策价值国际比较研究 复旦大学出版社 2017-9 309 第1-3.
5. 谢倩 外语教育政策的国际比较研究 博士论文 第200-212页.
6. 张卓敏 综述我国当代外语教育政策发展 中国地质大学(北京)基本科研业务费专项资金(2012YYS003)资助项目.
7. <http://news.bfsu.edu.cn/archives/275443> 03.10.2019.

Материал поступил в редакцию 14.10.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Общепризнано, что объектом истории педагогики является всемирный историко-педагогический процесс, объединяющий теорию и практику воспитания в широком смысле. В связи с тем, что сама педагогика предстаёт прежде всего как наука, термин «история педагогики» не совсем адекватно отражает сложившееся содержательно-сущностное его наполнение. Строго говоря, история педагогики должна заниматься изучением генезиса и становления педагогических взглядов, идей, концепций, теорий, а не историей образования. В современном её состоянии практически смешиваются два совершенно самостоятельных предмета исследования: а) процесс развития социальных и государственных институтов образования и б) процесс развития педагогической мысли. Поэтому небезосновательно в последние годы этот термин заменяют на иные, наиболее удачным из которых представляется «история педагогики и образования».

Болбас В. С. История педагогики в системе педагогического знания.

Асноўныя прынцыпы навучання беларускай мове як замежнай і іх рэалізацыя ў працэсе навучання кітайскіх студэнтаў

Г. М. Валочка,

галоўны навуковы супрацоўнік
Нацыянальнага інстытута адукацыі,
доктар педагагічных навук, прафесар,
запрошаны прафесар Цяньцзінскага
ўніверсітэта
замежных моў (КНР)

В статье рассматриваются дидактические (научности, сознательности, наглядности, последовательности, активности), психологические (доступности, мотивации, учёта индивидуально-психологических особенностей и др.), лингвистические (системности, функционально-семантический, ситуативно-тематической организации обучения и др.) и методические (коммуникативности, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, интегрированного обучения и др.) принципы обучения, которые составляют взаимосвязанную систему. Акцентируется внимание на реализации указанных принципов в процессе обучения белорусскому языку китайских студентов.

Ключевые слова: белорусский язык как иностранный, дидактические принципы, психологические принципы, лингвистические принципы, методические принципы, овладение китайскими студентами белорусским языком.

The article discusses didactic (science, consciousness, visualization, sequence, activity), psychological (accessibility, motivation, consideration of individual psychological characteristics, etc.), linguistic (systemic, functional-semantic, situational-thematic organization of training, etc.) and methodological (communicativeness, interconnected teaching of speech activity types, integrated teaching, etc.) principles of teaching that make up an interconnected system. The focus is on the implementation of these principles in the process of teaching the Belarusian language to Chinese students.

Keywords: Belarusian as a foreign language, didactic principles, psychological principles, linguistic principles, methodological principles, Chinese students mastering the Belarusian language.

Прынцып навучання — гэта важная катэгорыя методыкі, якая аказвае ўплыў на арганізацыю працэсу навучання, а таксама асноўныя зыходныя тэарэтычныя палажэнні, што вызначаюць характар працэсу навучання, выбар адпаведных метадаў і прыёмаў, «асноўныя правілы, прадпісанні, захаванне якіх з’яўляецца неабходнай перадумовай эфектыўнага наладжвання вучэбнага працэсу» [1, с. 166].

І ў айчынай, і ў замежнай методыцы не існуе адзіных падыходаў да класіфікацыі прынцыпаў навучання. У айчынай методыцы навучання мовам як замежным выдзяляюцца звычайна чатыры групы прынцыпаў, якія звязаны з базавымі для методыкі навукамі — педагагікай, псіхалогіяй, лінгвістыкай: *дыдактычныя, псіхалагічныя, лінгвістычныя і метадычныя* прынцыпы.

Усе прынцыпы навучання ўзаемазвязаны і ўзаемаабумоўлены, уяўляюць сабой адзіную сістэму, якая забяспечвае паспяховасць адукацыйнага працэсу ў цэлым.

Дыдактычныя прынцыпы перадаюць асноўныя палажэнні тэорыі навучання і выхавання, што распрацоўваюцца ў дыдактыцы. Яны з’яўляюцца агульнымі для розных вучэбных прадметаў, разам з тым іх выкарыстанне ў кожнай канкрэтнай вучэбнай дысцыпліне мае свае асаблівасці, якія перадаюць спецыфіку пэўнага прадмета.

Прынцып навуковасці патрабуе, каб працэс навучання быў заснаваны на сучасных навуковых ведах. У адносінах да вучэбнага прадмета «Беларуская мова як замежная» прынцып навуковасці прадугледжвае адпаведнасць вучэбнага прадмета лінгвістычным звесткам пра беларускую мову і асаблівасцям яе функцыянавання ў розных сітуацыях маўленчых зносін.

Прынцып свядомасці з’яўляецца адным з галоўных у навучанні любой мове як замежнай. Ён прадугледжвае свядомы ўдзел навучэнца

ў адукацыйным працэсе, свядомае асэнсаванне моўных фактаў, разуменне правіл фанетыкі, лексікі, граматыкі, свядомае канструяванне словазлучэнняў і сказаў спачатку па ўзоры, а потым без апоры на маўленчыя ўзоры. Толькі свядомае авалоданне моўным матэрыялам садзейнічае фарміраванню маўленчых навыкаў і ўменняў, актывізуе маўленчую актыўнасць навучэнцаў, садзейнічае камунікатыўнай накіраванасці працэсу навучання.

Рэалізацыя прынцыпу свядомасці пры навучанні беларускай мове як замежнай кітайскіх студэнтаў прадугледжвае асэнсаванне імі ў працэсе навучання ўласцівай моўных адзінак беларускай мовы і правіл іх функцыянавання ў маўленні, а затым выпрацоўваецца навык іх выкарыстання ў практычнай маўленчай дзейнасці. Такі «шлях зверху» (Л. С. Выгоцкі) лічыцца найбольш прыймальным для авалодання мовай.

Рэалізацыя гэтага прынцыпу мае на ўвазе таксама свядомыя адносіны да самога працэсу навучання, што падразумявае зацікаўленасць кітайскіх студэнтаў у вывучэнні беларускай мовы, высокі ўзровень іх унутранай матывацыі. З гэтай мэтай у працэсе навучання выкарыстоўваюцца разнастайныя прыёмы, якія дапамагаюць лепшаму асэнсаванню вучэбнага матэрыялу (правілы, інструкцыі, тлумачэнні, схемы, ілюстрацыі і г. д.; пераклад або выкарыстанне мовы-пасрэдніка), а таксама фарміраванне прыёмаў самастойнай працы, у тым ліку апора на індуктыўны метады, калі кітайскія студэнты ад назіранняў над моўнымі фактамі прыходзяць да агульных вывадаў, абагульненняў. Матывацыю навучання павышае таксама і ўменне выкладчыка своечасова пахваліць, адзначыць поспехі навучэнцаў у авалоданні мовай.

Прынцып нагляднасці з'яўляецца істотным для арганізацыі любога працэсу навучання, што звязана з дыялектыкай пераходу ад пачуццёвага ўспрымання да абстрактнага мыслення ў працэсе пазнання [2, с. 215]. Нагляднасць павялічвае эфектыўнасць навучання, дапамагае засвойваць мову больш асэнсавана і з вялікай цікавасцю. Гэты прынцып у адносінах да навучання мове трактуецца як спецыяльна арганізаваны паказ моўнага і экстралінгвістычнага матэрыялу з мэтай яго лепшага разумення, засваення і выкарыстання ў маўленчай дзейнасці.

Прынцып нагляднасці мае моўную (слоўна-маўленчую) і нямоўную (прадметна-визуальную) формы выражэння. Пад моўнай нагляднасцю разумеецца дзейнасць, звязаная з дэманстрацыяй мовы, успрыманне і ўзнаўленне якой мае наглядна-пачуццёвы характар [3]. У працэсе навучання беларускай мове як замежнай першасную ролю адыгрывае менавіта моўная нагляднасць. «Паколькі на занятках навучэнцы авалодваюць не прадметамі, а новымі моўнымі сродкамі, то менавіта моўны матэрыял з'яўляецца прадметам іх вывучэння, таму і нагляднасць павінна быць пераважна моўнай», — сцвярджаў Б. У. Бяляеў [3, с. 82].

У якасці моўнай нагляднасці ў працэсе навучання беларускай мове кітайскіх навучэнцаў выкарыстоўваюцца спецыяльна падабраныя зрокава-слыхавыя ўзоры, якія дапамагаюць навучэнцам авалодваць гукавымаўленчымі нормамаі беларускай мовы, лексіка-граматычнымі адзінкамі, навучыцца разумець маўленне на слых і выказваць свае думкі ў межах вызначаных тэм і сітуацый маўленчых зносін.

Акрамя гэтага, сродкі нагляднасці ў працэсе навучання беларускай мове могуць выступаць у якасці крыніцы інфармацыі, якая знаёміць кітайскіх навучэнцаў з Беларуссю, яе гісторыяй і культурай.

Прынцып паслядоўнасці прадугледжвае паэтапнае засваенне ведаў пра сістэму мовы і фарміраванне маўленчых навыкаў і ўменняў у іх лагічнай узаемасувязі. У адпаведнасці з гэтым прынцыпам адбор і вывучэнне моўнага і маўленчага матэрыялу прадугледжвае яго засваенне ў пэўным парадку, што звязана з лагічнай падачай як зместу навучання, так і ўсяго адукацыйнага працэсу.

Рэалізацыя гэтага прынцыпу ў навучанні беларускай мове кітайскіх студэнтаў адбываецца праз адбор і паслядоўнасць вывучэння моўнага матэрыялу, увядзенне якога абумоўлена патрэбамі развіцця маўлення, а адбор і паслядоўнасць ўвядзення тэм і сітуацый маўлення праводзяцца ў сістэме, што забяспечвае больш хуткае ўключэнне студэнтаў у працэс маўленчых зносін у адпаведнасці з патрэбамі камунікацыі.

Так, напрыклад, у працэсе навучання беларускай мове як замежнай паслядоўнасць увядзення пэўных граматычных форм залежыць не ад іх месца ў моўнай парадыгме (напрыклад, назоўны, родны, давальны,

вінавальны, творны і месны склоны), а ад частотнасці ўжывання склонавых форм у маўленні і іх запатрабаванасці ў практычнай маўленчай дзейнасці навучэнцаў.

Прынцып актыўнасці ў навучанні мовам мае істотнае значэнне, бо авалоданне любой мовай магчыма толькі тады, калі кожны навучэнец з'яўляецца актыўным удзельнікам працэсу навучання і ўключаны ў практычную маўленчую дзейнасць.

Рэалізацыя прынцыпу актыўнасці ў навучанні беларускай мове кітайскіх студэнтаў ажыццяўляецца праз выкарыстанне такіх метадаў навучання, як удзел у дыялогах, заданні праблемнага характару, дыдактычныя гульні, дыскусіі, стымуляванне калектыўных форм працы, актыўнае ўзаемадзеянне студэнтаў у працэсе навучання.

Псіхалагічныя прынцыпы звязаны з псіхалогіяй навучання, псіхалогіяй маўленчых зносін, сацыяльнай псіхалогіяй, псіхалогіяй асобы, этнапсіхалогіяй, узроставай псіхалогіяй, псіхалінгвістыкай.

Прынцып даступнасці навучання патрабуе пры выкладзе вучэбнага матэрыялу і арганізацыі вучэбнай дзейнасці ісці ад простага да складанага, ад лёгкага да цяжкага, ад вядомага да невядомага, ад канкрэтнага да абстрактнага, ад фактаў да абагульненняў і г. д. Названы прынцып прадугледжвае таксама ўлік узроўню валодання мовай навучэнцамі, адбор адпаведнага гэтаму ўзроўню зместу навучання і найбольш аптымальных метадаў і прыёмаў працы.

Пры навучанні беларускай мове як замежнай у кітайскай аўдыторыі ўжо з першых заняткаў вучэбны матэрыял падаецца ў адпаведнасці з узроставымі і інтэлектуальнымі магчымасцямі студэнтаў, а яго засваенне не выклікае ў іх непажаданай перагружанасці і зніжэння цікавасці да заняткаў. Даступнасць выражаецца і ў строгім адборы моўнага і маўленчага матэрыялу для кожных вучэбных заняткаў, падачы яго ў маўленчых структурах, суаднесены з сітуацыямі зносін, блізкімі і зразумелымі навучэнцам.

Прынцып матывацыі заснаваны на разуменні матыва як «заахвочвання да дзейнасці, звязанага з задавальненнем патрэб чалавека; сукупнасць знешніх і ўнутраных умоў, якія выклікаюць актыўнасць суб'екта і вызначаюць яе накіраванасць» [2, с. 148] і патрабуе ад выкладчыка ўліку матываў, якія ляжаць у аснове дзейнасці

навучэнцаў, умення падтрымліваць матывацыю навучання на дастаткова высокім узроўні.

Развіццё матывацыі, павышэнне эмацыянальна-станоўчага стаўлення кітайскіх студэнтаў да працэсу навучання беларускай мове адбываецца праз:

- выкарыстанне культурознаўчага матэрыялу з мэтай знаёмства навучэнцаў з Беларуссю, яе культурай і гісторыяй, што садзейнічае асэнсаванню нацыянальных культурных адрозненняў, асаблівасцей культуры, традыцый;
- прымяненне інтэрактыўных метадаў навучання (дыскусіі, ролевыя гульні, кластары, «мазгавы штурм», крыжаванкі і інш.), якія стымулююць пазнавальную дзейнасць навучэнцаў, аказваюць станоўчы ўплыў на фарміраванне творчага мыслення;
- стварэнне спрыяльнай атмасферы зносін у працэсе вучэбных заняткаў, што вядзе да зніжэння камунікатыўнага бар'ера, павышэння самаацэнкі і росту матывацыі;
- уменне выкладчыка наладжваць адукацыйны працэс з максімальнай эфектыўнасцю, з улікам інтарэсаў навучэнцаў, іх узроставых асаблівасцей, а таксама ўнутраных і знешніх матываў навучання.

Прынцып паэтапнага фарміравання ў навучэнцаў ведаў, уменняў і навыкаў падразумявае, што працэс навучання ідзе ад набыцця ведаў (фарміраванне моўнай кампетэнцыі) да канчатковай мэты — развіццё на аснове ведаў і фарміруемых навыкаў і ўменняў камунікатыўнай кампетэнцыі.

Рэалізацыя названага прынцыпу ў працэсе навучання беларускай мове кітайскіх студэнтаў адбываецца ў межах чатырох этапаў, якія складаюць аснову маўленчай дзейнасці:

- азнаямляльны (паведамленне ведаў, увядзенне маўленчага ўзору, граматычнай мадэлі);
- стандартызаваны (фарміраванне маўленчага навыку ў выніку выканання маўленчых практыкаванняў);
- вар'іруючы (удасканаленне маўленчага навыку і фарміраванне маўленчых уменняў з дапамогай маўленчых практыкаванняў у сітуацыях вучэбных зносін);

- творчы (развіццё маўленчых уменняў, перанос набытых ведаў, навыкаў, уменняў у розныя сітуацыі маўленчых зносін не толькі вучэбнага, але і невучэбнага характару) [4].

Прынцып уліку індывідуальна-псіхалагічных асаблівасцей навучэнцаў прадугледжвае неабходнасць уліку ў працэсе навучання індывідуальных асаблівасцей навучэнцаў з мэтай максімальнай індывідуалізацыі адукацыйнага працэсу. Адрозніваюць тры віды індывідуалізацыі: асобасную, суб'ектную, індывідную [4]. Асобасная індывідуалізацыя патрабуе ў працэсе заняткаў улічваць такія ўласцівасці асобы навучэнца, як яго светапогляд, сфера жаданняў і інтарэсаў, эмацыянальна-пачуццёвая сфера, статус асобы навучэнца ў калектыве. У адпаведнасці з гэтым ажыццяўляецца адбор праблем, сітуацый для абмеркавання на занятках, падбор вучэбных тэкстаў у якасці дыдактычнай адзінкі. Суб'ектная індывідуалізацыя ўлічвае ўласцівасці вучня як суб'екта дзейнасці; яе мэта — навучыць найбольш эканомным і эфектыўным прыёмам працы па авалоданні мовай. У аснове індывіднай індывідуалізацыі ляжыць улік узроўню памяці, мыслення, успрымання навучэнцаў, кагнітыўных стратэгий, якімі яны карыстаюцца ў працэсе навучання.

Адным з істотных паказчыкаў індывідуальна-псіхалагічных асаблівасцей навучэнца з'яўляецца яго здольнасць да навучання, г. зн. успрымальнасць да засваення новых ведаў і спосабаў іх захавання. У якасці асноўных паказчыкаў навучанасці выступаюць: тэмп асваення вучэбнай праграмы, здольнасць пераключацца на новыя спосабы і прыёмы працы, ступень уключанасці ў адукацыйны працэс і інш.

Пры рэалізацыі названага прынцыпу ў працэсе навучання беларускай мове кітайскіх студэнтаў варта ўлічваць той факт, што большасць з іх «мае некамунікатыўны стыль вывучэння замежных моў, яны лёгка выконваюць падстановачныя практыкаванні, але з цяжкасцю авалодваюць маўленчымі навыкамі, з цяжкасцю пераадоляюць псіхалагічны бар'ер у працэсе камунікацыі да з'яўлення поўнай упэўненасці ў засвоенай лексіцы і граматычнай сістэме...» [5]. Таму на пачатковым этапе навучання беларускай мове кітайскіх студэнтаў мэтазгодна больш выкарыстоўваць такія віды дзейнасці,

як складанне сказаў па аналогіі з выкарыстаннем гатовых структурных мадэлей, заменай адной лексічнай адзінкі на другую і г. д. Іншымі словамі, больш увагі на пачатковым этапе навучання надаваць падрыхтоўцы навучэнцаў да актыўнай камунікацыі.

Прынцып уліку адаптацыйных працэсаў, сфармуляваны А. І. Сурыгіным [6], грунтуюцца на разуменні адаптацыі як працэсу прыстасавання чалавека да зменлівых умоў навакольнага асяроддзя і жыццядзейнасці, што ўключае адаптацыю фізіялагічную (працэс прыстасавання арганізма чалавека да змены ўмоў жыццядзейнасці), сацыяльна-псіхалагічную (працэс прыстасавання псіхікі чалавека да новых умоў жыццядзейнасці), акадэмічную (працэс прыстасавання навучэнцаў да ўмоў новай для іх адукацыйнай сістэмы).

Рэалізацыя названага прынцыпу ў працэсе навучання беларускай мове кітайскіх студэнтаў падразумявае:

- а) веданне выкладчыкам асаблівасцей працэсу адаптацыі (індывідуальны падыход да кожнага навучэнца, стварэнне спрыяльнага псіхалагічнага клімату ў групе, падтрымліванне матывацыі навучання на высокім узроўні) спрыяе найбольш хуткаму пераадоленню цяжкасцей, звязаных са знаходжаннем навучэнца ў новым адукацыйным асяроддзі;
- б) выкарыстанне спецыяльных сродкаў і метадаў педагагічнага ўздзеяння з мэтай павышэння эфектыўнасці працэсу адаптацыі і скарачэння яго тэрмінаў;
- в) арганізацыю сістэмы выхаваўчай і пазааўдыторнай працы, накіраванай на пераадоленне адмоўнага ўздзеяння, звязанага з перыядам адаптацыі, і стымуляванне актыўнасці вучняў у сацыяльнай сферы.

Навучанне беларускай мове як замежнай немагчыма без уліку **лінгвістычных прынцыпаў**, якія заснаваны на даных мовазнаўства.

Прынцып сістэмнасці прадугледжвае фарміраванне ў навучэнцаў уяўленняў аб мове як цэласнай сістэме, у якой узаемазвязаны элементы розных узроўняў, аб'яднаныя ў адзінае цэлае.

Нягледзячы на тое што для курса беларускай мовы як замежнай, з аднаго боку, характэрна *комплекснасць*, а з

другога — *аспектнасць*, «фарміраванню моўнай сістэмы ў свядомасці навучэнца павінна быць падпарадкавана ўся стратэгія навучання» [7].

Функцыянальна-семантычны прынцып звязаны з практычным авалоданнем мовай як сродкам зносін. Гэты прынцып патрабуе падачы вучэбнага матэрыялу на *сінтаксічнай аснове*. У адпаведнасці з гэтым у якасці асновы выступае пэўная структурная схема як абагульнены ўзор, што складаецца з мінімуму кампанентаў, неабходных для стварэння сказа [8]. Структурная мадэль выступае ў якасці маўленчага ўзору, якую навучэнцы напэўняюць новым зместам, вар’іруючы лексічны матэрыял. Такая праца садзейнічае аўтаматызацыі ўжывання кітайскімі студэнтамі пэўных сінтаксічных канструкцый беларускай мовы і асноўных тыпаў інтанацыйных канструкцый, гатовых формул беларускага маўленчага этыкету.

Функцыянальны падыход да размяшчэння вучэбнага матэрыялу праяўляецца ў тым, што «адбор, групоўка і паслядоўнасць вывучэння моўных фактаў вызначаюцца не іх становішчам у сістэме мовы, а важнасцю для непасрэдных зносін у межах выбраных тэм і сітуацый, а таксама узроўнем цяжкасці» [9]. Менавіта таму ў працэсе навучання беларускай мове кітайскіх студэнтаў на адных занятках (у маўленчых узорах і мадэлях, суадносных з сітуацыямі і камунікатыўнымі заданнямі) аказваюцца аб’яднанымі разнастайныя граматычныя з’явы (напрыклад, формы дзеяслова цяперашняга і прошлага часу, уласныя назоўнікі, прыслоўі месца, форма роднага склону назоўніка і г. д.), калі яны неабходны для выканання пэўнага камунікатыўнага задання.

Гэты прынцып знаходзіцца ў цеснай сувязі з *прынцыпам сітуацыйна-тэматычнай арганізацыі навучання*, што мае на ўвазе такую арганізацыю і правядзенне заняткаў, пры якіх увядзенне і замацаванне вучэбнага матэрыялу адбываецца з выкарыстаннем тэм і сітуацый маўленчых зносін, што перадаюць змест выбранай для заняткаў сферы зносін. Пры навучанні беларускай мове ў кітайскай аўдыторыі рэалізацыя названых прынцыпаў ажыццяўляецца *на сінтаксічнай аснове*: фанетыка, марфалогія і лексіка ўводзяцца на аснове пэўных сінтаксічных канструкцый.

Прынцып стылістычнай дыферэнцыяцыі азначае неабходнасць уліку ў працэсе

навучання экстралінгвістычных і лінгвістычных асаблівасцей, характэрных для розных стыляў маўлення.

Нягледзячы на тое, што ў курсе беларускай мовы як замежнай вывучаецца літаратурная мова, ужо ва ўступным курсе адбываецца ўвядзенне паняццяў *афіцыйнае і гутарковае маўленне*. Пры знаёмстве з формуламі маўленчага этыкету адбываецца, напрыклад, знаёмства навучэнцаў з выразамі прывітання і развітання (*Добры дзень! — Прывітанне!, Да пабачэння! — Бывай!*), знаёмства (*Дазвольце пазнаёміцца з Вамі... — Давай пазнаёмімся...*), звароту на «ты» і «вы (Вы)» і інш. з абавязковым акцэнтаваннем увагі на іх ужыванні ў розных сітуацыях маўленчых зносін. У далейшым навучэнцы знаёмяцца з тэкстамі рознай жанрава-стылістычнай прыналежнасці, аналіз і глыбіня працы з якімі залежаць ад мэт і задач кожнага этапу навучання.

Прынцып мінімізацыі моўнага матэрыялу заключаецца ў адборы моўнага і маўленчага матэрыялу, неабходнага і дастатковага для дасягнення камунікатыўных мэт. Разам з тым гэты матэрыял павінен адэкватна перадаваць сістэму беларускай мовы, раскрываючы яе асноўныя заканамернасці і асаблівасці.

Асаблівую значнасць для арганізацыі адукацыйнага працэсу маюць **метадычныя прынцыпы**.

З улікам практычнай мэты навучання беларускай мове як замежнай (авалоданне мовай як сродкам зносін) у якасці вядучага метадычнага прынцыпу выступае **прынцып камунікатыўнасці** (камунікатыўнай накіраванасці адукацыйнага працэсу). Камунікатыўнасць прадугледжвае, што «змест адукацыі накіраваны на маўленчыя зносіны і таму вызначаецца не граматыкай, а прыродай саміх зносін», што «ўключаюць аспекты культуры, асобы і грамадства, маўленчых паводзін носьбітаў мовы, працэсаў, якія дзейнічаюць пры перадачы і ўспрыманні выказвання, існуючых і патэнцыяльных патрэбнасцей навучэнцаў, моўных сродкаў і іх маўленчых рэалізацый» [10, с. 78].

Гэта азначае, што навучэнцы ўвесь час павінны быць уключаны ў вусную (аўдзіраванне, гаварэнне) і пісьмовую (чытанне, пісьмо) камунікацыю. У адпаведнасці з вядучым прынцыпам працэс навучання павінен наладжвацца ў натуральных для маўленчых зносін сітуацыях або быць

максімальна да іх набліжаным. Навучанне павінна ўяўляць сабой камунікатыўнае ўзаемадзеянне выкладчыка і навучэнцаў, навучэнцаў адзін з адным.

Прынцып камунікатыўнасці прадугледжвае навучанне маўленню на аснове сітуацый, пад якой падразумяецца сукупнасць пэўных умоў, неабходных і дастатковых для таго, каб ажыццявіць маўленчыя зносіны: наяўнасць маўленчых партнёраў; адносіны паміж імі (ролевыя, асобныя, дейнасныя і іншыя); сродкі сувязі (мова, жэсты і г. д.); спосабы сувязі (вусны ці пісьмовы, кантактны ці дыстанцыйны і інш.); тэма, змест маўленчых зносін.

У адрозненне ад тэмы сітуацыя выступае як камунікатыўная праблема, якую патрэбна вырашыць падчас камунікацыі. Пры гэтым камунікатыўны прынцып не зводзіцца да выкарыстання на занятках розных сітуацый, якія ўяўляюць цікавасць для навучэнцаў. Ён падразумяе не столькі стварэнне ўмоў, у якіх навучэнцам трэба будзе дзейнічаць, колькі самую дзейнасць у прапанаваных сітуацыях.

Навучанне беларускай мове ў Кітаі ажыццяўляецца ва ўмовах адсутнасці маўленчага асяроддзя, калі маўленчая дзейнасць на беларускай мове абмежавана вучэбнымі заняткамі, што, зразумела, не спрыяе выпрацоўцы моўных і маўленчых навыкаў на беларускай мове. Акрамя таго, як ужо адзначалася, большасць кітайскіх студэнтаў мае «некамунікатыўны стыль вывучэння замежных моў», таму ўключэнне іх у працэс камунікацыі ажыццяўляецца паступова, на аснове працяглай падрыхтоўчай працы, звязанай з выкананнем практыкаванняў па ўзоры, па аналогіі. Пры гэтым вялікае значэнне надаецца працы з маўленчымі ўзорамі, засваенне якіх дае магчымасць уступаць у працэс маўленчых зносін ужо на пачатковых этапах навучання.

Прынцып камунікатыўнасці непасрэдна звязаны з **прынцыпам узаемазвязанага навучання відам маўленчай дзейнасці**, які прадугледжвае навучанне мове з адначасовым фарміраваннем чатырох відаў маўленчай дзейнасці (аўдзіравання, гаварэння, чытання, пісьма) у межах іх пэўных паслядоўна-часовых суадносін на аснове агульнага моўнага матэрыялу і з дапамогай спецыяльных практыкаванняў [2]. Пры гэтым месца кожнага віду маўленчай дзейнасці ў сістэме навучання вызначаецца мэтай заняткаў і

залежыць ад этапу навучання, бо розныя віды маўленчай дзейнасці на занятках могуць выступаць у якасці і мэты і сродку навучання.

Рэалізацыя названага прынцыпу ў навучанні беларускай мове кітайскіх студэнтаў адбываецца ў наступнай паслядоўнасці: ад вуснага маўлення да пісьмовага, ад пасіўных форм валодання мовай (чытанне, слуханне) да актыўных (гаварэнне, пісьмо), што сучаснай лінгваметодыкай прызнаецца найбольш рацыянальным.

У працэсе навучання беларускай мове як замежнай месца кожнага віду маўленчай дзейнасці вызначаецца мэтай заняткаў і залежыць ад этапу навучання. З першых заняткаў кітайскія студэнты слухаюць і паўтараюць услед за выкладчыкам ці дыктарам асобныя гукі і спалучэнні гукаў (*Слўхайце і паўтарайце*), вучацца чытаць выразна (*Слўхайце і паўтарайце. Чытайце. Выразна вымаўляйце галосныя гукі ў словах*), удзельнічаюць у невялікіх дыялогах з выкарыстаннем гатовых мадэлей, такім чынам паступова пераходзячы ад слухання і прагаворвання да чытання і гаварэння (*Слўхайце і паўтарайце. Чытайце дыялог/Дапобўніце дыялог рэплікамі/Складзіце аналагічны дыялог*). Аб'ём і ўзровень сфарміраванасці кожнага віду маўленчай дзейнасці вызначаецца ў залежнасці ад мэт і задач навучання беларускай мове як замежнай.

Прынцып інтэграванага навучання заключаецца ў наступным: які б моўны аспект ні вывучаўся (фанетычны, лексічны ці граматычны), адначасова ў працэс навучання ўключаюцца іншыя аспекты — не толькі моўныя, што адпавядаюць розным узроўням моўнай сістэмы, але і аспекты, звязаныя з рознымі сферамі маўленчых зносін, рознымі функцыянальнымі тыпамі маўлення, а таксама развіццём вуснага і пісьмовага маўлення навучэнцаў.

Ужо з першых заняткаў ва ўводным курсе беларускай мовы як замежнай студэнты знаёмяцца з гука-літарнай сістэмай беларускай мовы, у іх фарміруюцца навыкі нарматыўнага вымаўлення гукаў беларускай мовы і іх спалучэнняў, выпрацоўваецца ўменне пісаць словы, сказы з гэтымі гукамі. У працэсе чытання і слухання невялікіх тэкстаў розных стыляў і жанраў адбываецца назапашванне і ўзбагачэнне слоўнікавага запasu беларускай

лексікі, фарміруюцца ўменні і навыкі, накіраваныя на развіццё звязнага маўлення навучэнцаў (адказы на пытанні, удзел у дыялогах, складанне невялікіх выказванняў па ўзоры, па малюнку). Засвойванне пэўных структурных мадэлей сказаў (сцвярджалых, адмоўных, пыталых) і інтанацыйных канструкцый (інтанацыі апавядальнага сказа, пыталнага сказа з пыталым словам і без яго, няпоўнага пыталнага сказа са злучнікам *а*, клічнага сказа са значэннем ацэнкі і займеннікавымі словамі *які, як*) дазваляе ўступаць у працэс камунікацыі ў залежнасці ад маўленчай сітуацыі ўжо на пачатковым этапе навучання беларускай мове.

Прынцып вуснай асновы навучання патрабуе засваення моўнага і маўленчага матэрыялу праз вуснае маўленне і выкарыстання яго ў вусным маўленні. Гэты прынцып грунтуецца на псіхалагічным палажэнні аб шматаспектнасці маўленчай дзейнасці і на лінгвістычнай антаніміі: вуснае маўленне — пісьмовае маўленне [11].

Сваю спецыфіку ў працэсе навучання кітайскіх студэнтаў мае **прынцып уліку роднай мовы**. Гэты прынцып прадугледжвае рацыянальнае выкарыстанне роднай мовы, што дапамагае, з аднаго боку, пераносу сфарміраваных ў роднай мове маўленчых навыкаў на падобныя ці аднолькавыя з’явы ў вывучаемай і роднай мове, а з другога — дазваляе папярэдзіць такія перанос пры разыходжанні паміж з’явамі дзвюх моў.

У кітайскай аўдыторыі навучанне ажыццяўляецца з апорай не на родную мову (кітайскую), а праз мову-пасрэднік (рускую). На сучасным этапе ў кітайскіх універсітэтах беларуская мова вывучаецца пасля рускай, якой навучэнцы валодаюць на дастатковым узроўні. Гэта дае магчымасць ажыццяўляць апору на наяўны ў іх вопыт выкарыстання рускай мовы і пры фарміраванні ведаў пра сістэму беларускай мовы. Апора ў працэсе навучання на рускую мову дазваляе больш эфектыўна наладжваць працэс авалодання кітайскімі навучэнцамі беларускай мовай.

Прынцып лінгвакультуралагічнай накіраванасці адукацыйнага працэсу мае на ўвазе авалоданне навучэнцамі іншамоўнай культурай праз камунікацыю. Вядома, што авалоданне мовай непарыўна звязана з далучэннем да культуры краіны, мова якой вывучаецца.

Рэалізацыя названага прынцыпу адбываецца перш за ўсё праз увядзенне у маўленчую практыку кітайскіх навучэнцаў формул беларускага маўленчага этыкету, праца з якімі вядзецца на кожных занятках уводнага курса беларускай мовы. Гэта беларускія формы *вітання, развітання, падзякі, прабачэння* (адначасова звяртаецца ўвага, што па-беларуску трэба дзякаваць/прабачыць не каго, а каму: *дзякую вам, прабачце мне*). Далей засвойваюцца этыкетныя формулы, якімі абменьваюцца пры сустрэчы (*Як маешся? Як маецеся? Як жывеш?/Што новага? і інш.*), і адказы на іх (*Дзякуй, добра. А як ты (Вы)? і інш.*), формулы маўленчага этыкету за сталом (*Смачна есці! — Узаемна!* і інш.) і г. д.

Праца на занятках з матэрыялам па беларускім маўленчым этыкеце дазваляе засвоіць лінгвакультурныя адрозненні паміж беларускай і кітайскай мовамі і ўключыцца ў працэс міжкультурных зносін, захоўваючы «выпрацаваныя грамадствам абавязковыя для ўсіх членаў грамадства, нацыянальна спецыфічныя і гістарычна зменлівыя правілы маўленчых паводзін» [12, с. 44].

Асэнсаванне культуры беларускага народа адбываецца таксама шляхам выкарыстання ў працэсе навучання разнастайных твораў вуснай народнай творчасці (прыказак і прымавак, загадак, лічылак, вершаў, казак), праца з якімі дазваляе папоўніць лексічны запас студэнтаў новымі словамі, асэнсаваць і засвоіць рытміка-меладычныя асаблівасці беларускай мовы, а таксама пазнаёміцца з вопытам і мудрасцю беларускага народа, заключанымі ў гэтых фальклорных творах. На далейшых этапах навучання далучэнне кітайскіх студэнтаў да культуры беларускага народа адбываецца праз культуразнаўчыя тэксты, на матэрыяле якіх яны знаёмяцца з гісторыяй, традыцыямі, матэрыяльнымі і духоўнымі здабыткамі беларускага народа.

Дыдактычныя, псіхалагічныя, лінгвістычныя і метадычныя прынцыпы складаюць узаемазвязаную і ўзаемаабумоўленую сістэму, веданне якой дае магчымасць арганізоўваць адукацыйны працэс у адпаведнасці з яго заканамернасцямі, абгрунтавана адбіраць змест вучэбнага матэрыялу, выбіраць адэкватныя мэтам формы і метады навучання, што спрыяе эфектыўнасці засваення кітайскімі навучэнцамі беларускай мовы.

Спіс цытаваных крыніц

1. Московкин, Л. В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения / Л. В. Московкин. — СПб. : СММО Пресс, 1999. — 188 с.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : Изд-во «ИКАР», 2009. — 446 с.
3. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1965. — 229 с.
4. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов / А. Н. Щукин. — М. : Высш. шк., 2003. — 334 с.
5. Тань, Я. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся [Электронный ресурс] / Я. Тань // Молодой учёный. — 2017. — № 17. — С. 288—291. — Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/151/42833>. — Дата доступа : 28.01.2019.
6. Сурыгин, А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. — СПб. : Изд-во «Златоуст», 2000. — 233 с.
7. Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. — М., 2009. — 480 с. — Режим доступа : https://studopedia.net/6_12890_что-такое-методика-обучения-языку-как-иностранному.html. — Дата доступа : 09.11.2019.
8. Белошапкина, В. А. Современный русский язык. Синтаксис / В. А. Белошапкина. — М. : Высш. шк., 1977. — 248 с.
9. Костомаров, В. Г. Методика как наука. Статья 1. Принципы методики [Электронный ресурс] / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. — Режим доступа : <http://journal.pushkin.institute/archive/archive/1979/79-2/pdf>. — Дата доступа : 09.11.2019.
10. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова [и др.]. — М. : Русский язык, 1990. — 270 с.
11. Методика преподавания иностранных языков : общий курс : учеб. пособие / отв. ред. А. Н. Шапов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : АСТ : АСТ-Москва : Восток — Запад, 2008. — 253 с.
12. Крылова, М. Н. Русский язык и культура речи : практикум / М. Н. Крылова. — Зерноград : Изд-во АЧГАА, 2013. — 69 с.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 12.11.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Школьная адаптация как приспособление к школьной деятельности, обусловленное принятием внутренней позиции школьника, находит отражение в эмоциональной, личностной сферах, характере межличностного взаимодействия. Показателями школьной адаптации выступают положительное отношение к школе, отсутствие повышенной школьной тревожности при проверке знаний, взаимодействию с товарищами, в ходе совместных игр, адекватная самооценка, критичность поведения, положительное дружеское взаимодействие, готовность к сотрудничеству. Данные направления коррекционно-педагогической работы, обеспечивая благополучие адаптационного периода при поступлении в школу, в значительной мере определяют успешность дальнейшего социального становления ребёнка.

Валькович О. Ф. Пути формирования школьной адаптации детей с тяжёлыми нарушениями речи.

The omission of question particle «吗» in Chinese yes-no questions: an investigation to Russian speakers' Chinese acquisition

Song Shanshan,

lecturer of International College of Huzhou University (China), PhD

В статье рассматривается усвоение в процессе изучения китайского языка русскоговорящими обучающимися конструкции вопроса, который предполагает ответ да/нет, в частности, исследуются основные причины упущения ими вопросительной частицы «吗» (влияние родного языка, ограниченность знаний обучающихся о специфике китайского языка и др.). В итоге формулируется ряд методических предложений, которые могли бы сделать более эффективным процесс обучения китайскому языку в данном прикладном аспекте.

Ключевые слова: вопрос, предполагающий ответ да/нет, вопрос «吗», интонационный вопрос, обучение китайскому языку как иностранному, овладение языком русскоговорящими обучающимися.

The essay examines Russian-speakers' acquisition of the Chinese yes-no question and, in particular, investigates their frequent omission of the question particle «吗». The article analyzes the main causes of the error from the aspects which are the influence of Russian speakers' mother tongue, the speakers' limited knowledge of the target language, etc. The essay concludes with four suggestions which are respectively on detailed teaching practices on the yes-no question.

Keywords: yes-no question, «吗» question, intonation question, teaching Chinese as a foreign language, language acquisition of Russian speakers.

Driven by globalization and the promotion of The Belt and Road Initiative, a growing number of young men from various countries have come to China to further their education and careers. In recent years, with the smoothing out of relations between China, Russia, and Russian-speaking countries in Central Asia, the number of Russian-speaking students has increased rapidly. This development makes it urgent to give the visitors a quick but comprehensive education in the Chinese language. However, many scholars have commented that the lack of competent language teachers who also speak Russian, as well as the lag in the development of related teaching and research resources, have significantly constrained native Russian speakers' acquisition of Chinese. This paper will examine actual examples to highlight the urgency of developing an effective arrangement for teaching the Chinese language, particularly for Russian speakers.

I. The omission of the question particle «吗» — acceptable mistake or unacceptable error

In the past two years, I have worked as the head language teacher for two classes of international students (20 students per class). Since the proportion of native Russian speakers among my students is more than 90 %, I have a valuable opportunity to study their language acquisition up-close, not only through their classroom performance and homework, but also through communication with them, whether face to face or electronic. One thing I have noticed is that when the students construct a yes-no question in Chinese, they often use a rising inflection to convey the interrogative sense, rather than adding the question particle «吗 (ma)» to the end of the question [1]. Interestingly, this practice is not limited to junior Chinese learners; I also have observed it in the oral and written works of

intermediate and advanced learners. One of the most common occurrences is when the students ask for permission to enter the office or classroom. Most of them usually say only

two words: «可以» («keyi», which means «may/can») and adopt a rising tone to indicate a question. Similar cases also appear on other occasions, for instance:

1 *你	能	帮	我	买	飞机票	?		
nǐ	néng	bāng	wǒ	mǎi	fēijīpiào	?		
you	can	help	me	buy	air tickets	?		
Вы	можете	помочь	мне	купить	авиабилеты	?		
2 *我	能	看	我的	成绩	?			
wǒ	néng	kàn	wǒde	chéngjì	?			
I	can	check	my	grades	?			
Я	могу	узнать	свои	оценки	?			
3 *今天	我	能	请假	?				
jīntiān	wǒ	néng	qǐngjià	?				
today	I	can	ask for a leave	?				
Сегодня	я	могу	попросить отпуск	?				
4 *你	可以	告诉	我	结果	?			
nǐ	kěyǐ	gàosù	wǒ	jiéguǒ	?			
you	can	tell	me	result	?			
Вы	можете	сказать	мне	результат	?			
5 *你	可以	给	我	电话	号码	?		
nǐ	kěyǐ	gěi	wǒ	diànhuà	hàomǎ	?		
you	can	give	me	telephone	number	?		
Вы	можете	дать	мне	номер телефона	?			
6 *你	知道	我们的	考试的	分	?			
nǐ	zhīdào	wǒmen de	kǎoshì de	fēn	?			
you	know	our	exam's	scores	?			
Вы	знаете	результаты	нашего	экзамена	?			
7 *如果	我	通过	考试,	我	会	有	证书	?
rúguǒ	wǒ	tōngguò	kǎoshì	wǒ	huì	yǒu	zhèngshū	?
if	I	pass	exam	I	will	get	certificate	?
Если	я	сдам	экзамен,	получу	ли	я	сертификат	?
8 *这个	句子	是	对的	?				
Zhège	jùzi	shì	duìde	?				
this	sentence	is	right	?				
Это	предложение	правильное		?				

As stated, the above examples involve yes-no question that does not include the question particle «吗». Are the sentences absolutely unacceptable without the particle? The answer might be no. Grammatically, there is another type of yes-no question that does not have the particle «吗» but relies on a rising intonation to deliver the interrogative mood. The famous Chinese linguist Zhu Dexi states in his book *Grammar Handouts* that when the intonation for a declarative sentence changes into the interrogative intonation, it becomes a yes-no question [2]. Another well-known linguist Huang Borong, in his book *Declarative Sentence, Interrogative Sentence, Imperative Sentence and Exclamatory Sentence*, mentions that the structure of a yes-no question is similar to a declarative sentence, but generally, it is necessary either to raise the intonation of the sentence or use the modal particle «吗» to indicate a question. If the particle has been applied, then the inflection is not compulsory [3]. Furthermore, in the work *Comparative Study of Russian and Chinese*, Zhang Huisen, a notable linguist in studying Russian language, points out that there are yes-no sentences without any interrogative words in both languages, so the interrogative mood is conveyed through intonation [4].

It can be seen from these studies that the placement of the question particle «吗» at the end of the yes-no questions is not mandatory. When there is no question particle, the sentence can convey an interrogative through intonation. Therefore, from a broad perspective, it is not a problem or is a tolerable problem for international students not to add «吗» to the end of yes-no questions. However, from a strict grammatical perspective, there are two significant arguments for the use of the interrogative particle.

First, for Russian speakers, the four tones of Chinese characters and the sentence intonation are not easy to master. Thus, when the students orally construct a yes-no question without «吗», most of them cannot accurately reproduce the pitch and sense stress to indicate the interrogative mood. As a result, the hearer may likely think the speaker is stating facts, making requests, or asking a rhetorical question rather than making true inquiring. This problem is especially obvious when the question sentence involves an optative verb, such as «可以» or «能». Second, although both «吗» and intonation

can convey the interrogative sense, they are not equivalent in semantic and pragmatic functions. Professor Liu Yuehua, who owns a great reputation in America in the field of teaching Chinese as a second language, carefully studied intonation with yes-no questions in her paper «Intonation Questions» [5]. She points out that the characteristic feature of this type of question is that the questioner often has an answer, and the reason why the speaker asks the question is that he has doubts about the answer or is surprised by the answer, so he asks for evidence [5]. Therefore, the statement has limited value as an inquiry. Besides, Liu points out that a question that employs intonation is highly dependent on the context of the sentence, while the «吗» question is independent and does not rely on context [5].

Upon re-examining the question sentences of my Russian students, it is necessary to consider their reason for writing the questions and whether the sentences are independent of context. In doing so, it becomes apparent the questions were not asked with the answer already in mind but as true inquiries. Moreover, the questions are independent statements and not context-specific. Therefore, it can be determined that most of the Russian-speaking students' yes-no questions asked without the particle are grammatically incorrect.

II. The reasons that lead to the missing of «吗»

Lu Jianji, who had worked in a number of countries to promote Chinese language and study the interlanguage, has discussed the causes of errors in language acquisition in his articles. He not only stresses the influence of the learners' mother tongue, but also emphasizes that a speaker's mother tongue alone should not be viewed as the principal factor in slow language learning [6]. Besides, the formation of the interlanguage as well as the errors also is influenced by students' limited knowledge of the target language, the impact of their socio-cultural factors, the influence of their learning and communication habits, and teachers' imprecise instruction [7]. Taking the omission of «吗» as an example, this article is going to examine three factors: the influence of Russian speakers' mother tongue, the speakers' limited knowledge of the target language, and the lack of Russian-speaking teachers and related teaching resources.

1. The interference of mother tongue.

Unlike Chinese, Russian does not use a particle similar to «吗» at the end of interrogative sentences. Most question sentences in Russian, especially those without particular question words, usually apply question intonation to convey the interrogative sense. Due to their age and educational level, those international students in China have generally already formed a set of language habits in their native language, thus their mother tongue inevitably interferes with their learning Chinese. Understandably, Russian-speaking students often add the interrogative intonation to a Chinese declarative sentence but omit the particle when constructing Chinese yes-no sentences.

2. The interference of the speakers' limited knowledge of the target language.

In the initial stage of Chinese learning, the students not only learn the yes-no question with the particle «吗», but also specific question sentences with specific interrogative words, affirmative-negative questions, and alternative questions. Since the latter three types of questions do not need the particle «吗», students may forget to use the particle for yes-no questions.

At the same time, the Chinese intonation for yes-no questions also may significantly interfere with learning the use of the «吗» particle. In many textbooks, the introduction to the intonation question pattern is quite rough and often far behind lessons on the use of «吗» in questions. However, native Chinese speakers often employ the intonation in their daily conversations. This situation may bring Chinese learners a feeling that either adding or not adding «吗» to a question is inconsequential, which is why many of the Russian students prefer not adding the particle to the end of a question.

3. The lack of Russian-speaking teachers and related teaching resources.

As stated earlier, there is a lack of skilled Chinese-language teachers who also speak Russian. This situation contributes to problems for Chinese-language learners. First, as most Chinese teachers know nothing or very little about Russian, they are likely to teach Chinese in English, which is more widely spoken. For the students who can read English quite well, this

is not a problem; but for those whose English is limited, they face dual language barriers. Second, the teachers may choose the textbook written in English rather than in Russian for the learners, even if the group is comprised entirely of Russian speakers. Teaching Chinese in English as well as using an English-edition textbook reveals that the teachers are treating the learners, whoever they are, as English speakers and may overlook the learners' real language habits. This situation often leads to a third problem: the inability to assess accurately how a student's mother tongue affects his or her ability to learn proper Chinese. Consequently, it is hard for teachers to propose a proper solution to help these students with their language lessons.

Regarding the textbooks published in China, on the whole, the Russian-edition textbooks for teaching Chinese as a foreign language are relatively few when compared to the English-edition textbooks [8]. Moreover, most existing Russian-edition textbooks are simply translations of their English counterparts [9]. These textbooks involve most popular ones, such as, *Новый практический курс китайского языка* edited by Liu Xu, *Курс Китайского языка* by Yang Jizhou, *Современный китайский язык* by Wu Zhongwei, *Весёлый урок. Китайский язык* by Li Xiaoqi and so on. Even though these books are edited in Russian, they are largely ineffective in helping teachers to identify the language-learning difficulties of Russian-speaking students. Additionally, the content does not serve the language cognition of Russian speakers. In short, existing tools are inadequate for teaching Chinese to Russian speakers, which may hinder students' learning.

Regarding the omission of «吗» among the Russian-speaking students, it is an error mainly caused by the interference of the mother tongue and the students' limited Chinese knowledge. However, since teachers lack understanding of the students' language customs and current teaching materials are inadequate, correcting the omission can be difficult. Instead, teachers may ignore the problem and shift their attention to issues that they can remedy based on their knowledge and available teaching tools.

III. How to solve the dilemmas

To better solve the abovementioned dilemmas, the educational community not only

should pay attention to language-teaching mechanics, but also revamp current practices and textbook content to address the specific language needs of native Russian speakers. Besides, it is also of great significance for universities and research institutes to put additional effort into cultivating Russian-speaking teachers and developing the related teaching resources. The following four suggestions are proposed in two aspects. The first three suggestions focus on the revamp of current teaching practices on the yes-no question. The fourth suggestion stresses the promotion of cultivating Russian-speaking teachers and developing teaching resources on the whole.

1. Introduce the «吗» question and intonation question together.

At present, in most primary Chinese textbooks for foreigners, the explanation of the yes-no question with the «吗» participle and the introduction to the intonation yes-no questions are distributed in different places. Usually, the introduction to the intonation question appears much later in the book than the «吗» question sentences. However, since Russian-speaking students are more accustomed to the intonation sentences, it would be more reasonable to place the introduction to the intonation question earlier and arrange it with the «吗» question. Such a change would be in line with the cognitive process of native Russian speakers. Additionally, by introducing these two patterns together, students may get a better impression that, in Chinese, there are not only intonation questions, but also the «吗» question.

2. Stress the reason for constructing a yes-no question.

To introduce these two question patterns together helps students better understand the difference between them concerning both their semantic meaning and pragmatic function. Chinese teachers should help learners to realize that their different purpose of constructing a yes-no question leads to the use of different question patterns. When making a true inquiry, the «吗» yes-no question is widely used, whilst to show a rhetorical mood or unexpected sense, the intonation question pattern is a popular choice. Chinese teachers could also teach the two question patterns in different contexts, so as to train learners to realize the

«吗» yes-no question is not context-specific, whereas the intonation question closely relies on the context.

3. Place stress on the inflection of the different question patterns.

Along with the explanation of use of both the «吗» question and the intonation question, the Chinese teacher should also place stress on the inflection of the different question patterns. It is compulsory to apply the question intonation for an intonation question, but not for the «吗» question. It is no problem to give the «吗» question a question intonation, but the particle «吗» could also perform the questioning function independently, therefore the «吗» sentence could be in a flat declarative intonation.

4. Promote the cultivation of Russian-speaking teachers and the development of related teaching resources.

In 2015, Li Yuming, a professor at Beijing Language and Culture University and former deputy director of the State Language Commission, proposed in *People's Daily* that the «One Belt, One Road» initiative requires language to pave the way, and he pointed out the cultivation of language talents should follow the requirements of the Belt and Road construction [10]. Also in 2015, Professor Zhou Minquan of Suzhou University states in his research that along the «New Silk Road Economic Belt», the role of Russian language is very important, directly affecting three of the five sub-regions along the Silk Road by land, involving Russia, five «Stan» countries of Central Asia, Azerbaijan, Georgia, Armenia in the Caucasus, and Ukraine, Belarus and Moldova in Eastern Europe [11]. Meanwhile, in the study of the language needs of Central Asian countries, Professor Xing Xin of Communication University of China and Professor Liang Yun of Xinjiang Normal University also pointed out that although Central Asian countries established their local mother languages as their national languages after the dissolution of the Soviet Union, causing the Russian language to decline as an official language, it still plays a dominant role as the primary communicative language in this region [12]. Under this circumstance, cultivating Russian-speaking Chinese teachers and developing related teaching resources is genuinely paving the way for the construction of «One Belt, One Road».

Regarding the rapid increase of Chinese learners with Russian as their mother tongue, it is already quite urgent to promote the cultivation of Russian-speaking teachers for the purpose of teaching Chinese as a foreign language. The teachers who know Russian well can better help the Russian-speaking students, as they can better understand their students. They can quickly identify the difficulties of the learners, as they clearly know how the learners' mother language influences their second language acquisition. Consequently, the teachers can better solve the learners' problems by giving a precise instruction in Russian, rather than in any other language which may lead to unwanted obstacles.

At present, the research on teaching Chinese for Russian speakers is quite inadequate, as indicated by the lack of proper textbooks. Rather than translating the textbooks from their English edition, writing Chinese textbooks

specifically for Russian speakers will help more Russian speakers. It is noteworthy that, in the language research field, there are plentiful studies on Russian language and fruitful comparative studies between Russian and Chinese. However, to date, it is a great pity that most of them have not been introduced to the field of teaching Chinese to Russian speakers. It will be very helpful to use the existing research to guide the writing of Chinese textbooks. Study of the existing Chinese textbooks written by Russian speakers and published in Russian, and collaborating with Russian scholars in the writing of textbooks is also necessary, as Russian scholars are likely to organize the learning content in line with the Russian speakers' cognition of language acquisition. To better serve the learners with Russian as their mother tongue, a Chinese teacher should not only pay attention to what the Chinese language is, but also how Russian speakers learn a language.

References

1. The word «吗» is a widely used question particle which always locates at the end of a yes-no question. It has the function of underlining the focus of the question and the interrogative mood. See Qi Huyang and Wu Chunxiang, editors. *A Grammar to Teaching Chinese as a Foreign Language*. Shanghai: Fudan Press, 2016. p. 155.
2. Zhu Dexi. *Grammar Handouts*. Beijing: The Commercial Press, 2007. p. 202.
3. Huang Borong. *Declarative Sentence, Interrogative Sentence, Imperative Sentence and Exclamatory Sentence*. Shanghai: Shanghai Educational Publishing House, 1984. p. 13.
4. Zhang Huisen. «Interrogative Sentences in Russian and Chinese». *Comparative Study of Russian and Chinese*. Ed. Huisen Zhang. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2004. p. 370.
5. Liu Yuehua. «Intonation Questions». *Language Teaching and Linguistic Studies*, vol. 36, no. 2, 1988, pp. 25–34.
6. Lu Jianji. «Error Analysis and Teaching Chinese as a Foreign Language». *Applied Linguistics*, vol. 1, no. 1, 1992, pp. 69–73.
7. Lu Jianji. «Interlanguage Theory and Error Analysis in Foreign learners' Chinese Pronunciation». *Language Teaching and Linguistic Studies*, vol. 21, no. 3, 1984, pp. 44–56.
8. Zhang Fanghua. *The Analysis of Russian Annotation in Chinese Textbook for Russian: Evidence from Two Textbooks Respectively Published by China and Russia*. 2015. Zhejiang University, MA Thesis, p. 1.
9. Qiu Chen. *The Research on Russian Students-oriented Chinese Textbooks*. 2012. Liaoning University, MA Thesis, pp. 4–8.
10. Li Yuming. «The “One Belt, One Road” Construction Requires Language to Pave the Way». *People's Daily* [Beijing], 22 Sept. 2015, p. 007.
11. Zhou Minquan. «The Research of Cultivating Russian-speaking Talents in the Circumstance of Constructing the “New Silk Road Economic Belt”». *Russian in China*, vol. 34, no. 3, 2015, pp. 23–27.
12. Xing Xin and Yun Liang. «Language Needs of Central Asian Countries under the Background of “the Belt and Road Initiatives”». *Chinese Journal of Language Policy and Planning*, vol. 2, no. 2, 2016, pp. 39–46.

The material was sent to the editor 24.08.2019.

Особенности математического и естественнонаучного образования в основной школе КНР

Чжу Цзин,
директор

Международного института
Университета Хучжоу (КНР),

Л. В. Пироженко,
эксперт Мультикультурного
исследовательского центра
Университета Хучжоу (КНР),
доктор педагогических наук,
профессор

В статье анализируются особенности китайского школьного математического и естественнонаучного образования, представлены взгляды китайских исследователей на состояние и направления развития содержания предметов математического и естественнонаучного циклов, подходов к его отбору и структурированию.

Ключевые слова: математическое образование, естественнонаучное образование, содержание образования, школьное образование в КНР.

The article analyzes the features of Chinese school mathematical and natural science education, presents the views of Chinese researchers on the state and directions of development of the content of subjects of mathematical and natural science cycles, approaches to its selection and structuring.

Keywords: mathematical education, natural science education, content of education, school education in China.

В глобализованном обществе начинает оформляться новый заказ школьному образованию: формирование у учащихся знаний, адекватных современной научной картине мира, новых познавательных способностей, конструктивных качеств, мировоззренческих ориентиров, нравственных общественных смыслов и ценностей. Важнейшей целью школьного образования становится стремление научить подрастающее поколение конструктивно мыслить в условиях быстро меняющегося мира и огромных потоков информации.

Особое значение в связи с этим приобретают проблемы обеспечения соответствующего уровня математического и естественнонаучного образования. С целью выявления качества подготовки школьников международное сообщество проводит сравнительные исследования уровня математического и естественнонаучного образования в различных странах. Одним из наиболее масштабных является Program for International Student Assessment (PISA). Исследование проводится с 2000 года с участием 15-летних школьников. Первые строчки рейтинга неизменно занимают азиатские страны, постоянно сменяя друг друга. Так, в 2009 году школьники Шанхая впервые приняли участие в исследовании качества образования на основе теста PISA и показали наивысшие результаты по математической грамотности со средним баллом 600 (средний балл по странам ОЭСР — 496) и средним баллом 575 по естественнонаучной грамотности (в странах ОЭСР — 501). В 2012 и 2015 годах успехи КНР (город Шанхай и три провинции) были не такими впечатляющими. Но и места по математической и естественнонаучной грамотности в первой десятке с незначительным отрывом от лидеров провальными назвать нельзя [1].

Учащиеся китайских школ не только овладели достаточным объёмом математических и естественнонаучных знаний, но и были способны лучше своих сверстников из других стран читать и интерпретировать количественную информацию, представлять её в различных формах (таблиц, диаграмм, графиков реальных зависимостей), работать с формулами, знаковыми и числовыми последовательностями, осваивать и использовать естественнонаучные

знания для распознавания и постановки вопросов, для освоения новых знаний, объяснения естественнонаучных явлений и т. п.

Китайские исследователи отмечают, что успешное выполнение школьниками большинства заданий связано со сформированностью таких важнейших общеучебных умений, как, например, внимательно прочитать некоторый связный текст, выделить в приведённой в нём информации только те факты и данные, которые необходимы для получения ответа на поставленный вопрос, самостоятельно исследовать объект и ответить на вопросы о принципах его работы [1; 2; 3; 4; 6].

Результаты PISA наглядно демонстрируют, что Китай в начале нового тысячелетия превратился в страну, успешно модернизирующую систему образования, страну, которой удалось увязать глобальные вызовы и национальные особенности в проектировании и реализации образовательных реформ.

Учебный план китайской общеобразовательной школы начала XXI века стал более разнообразным, вариативным, содержательным и гуманитарным, отвечающим требованиям современного образования. Он пополнился такими новыми учебными предметами, как «Психологическое консультирование», «Программирование», «Менеджмент», «Защита окружающей среды», «Законоведение», «Экономика» и др. Были созданы различные программы обучения с учётом индивидуальных особенностей учащихся. В отдельных регионах страны внедрена частичная вариативность учебных планов. Этот курс на деунификацию учебных заведений в КНР обусловлен двумя тенденциями. С одной стороны, чувствовалась острая потребность в высококлассных специалистах, учёных мирового уровня, и с этой целью вкладывались значительные средства в развитие ключевых школ и вузов. С другой стороны, быстрое развитие промышленности требовало привлечения рабочих с достаточно высоким уровнем образования, что, в свою очередь, предопределило необходимость развития массовой школы.

Изменились и подходы к отбору и структурированию содержания школьного образования. На смену превалированию фундаментального подхода в отборе содержания и организации учебного процесса пришёл компетентностный. Одной из главных задач школы при таком подходе в качестве интегрированной цели обучения выступает совокупность компетенций обучающегося, а в

качестве средства её достижения — модульное построение содержания и структуры обучения [3]. Каждый учебный предмет (основной или дополнительный, факультативный) включает несколько модулей. Модули зависят друг от друга, имеют одну учебную цель и составляют относительно целостную концентрическую систему. В каждый модуль входят непосредственно учебное содержание, рекомендации учителю и ученикам по организации обучения и самообучения.

Существенное влияние на математическую и естественнонаучную грамотность китайских школьников оказал переход школы на работу по образовательным стандартам, в которых было выделено специальное требование к общеобразовательной подготовке, к использованию приобретённых знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни.

Государственные стандарты определяют принципы отбора содержания учебных предметов:

- эпохальность — содержание должно отражать социальный прогресс и развитие науки, тенденции развития учебного предмета и соответствующей научной отрасли, учитывать жизненный опыт учащихся, укреплять связи учебного предмета с жизнью;
- фундаментальность — опора на классические знания, вариативность их использования, существенный исследовательский компонент;
- вариативность — содержание должно обеспечивать возможность выбора учащимися не только учебных предметов, но и отдельных модулей, включать различные уровни для школьников с разным учебным потенциалом, удовлетворять различные потребности и интересы детей разного возраста.

Государственными стандартами закреплена структура учебных предметов (учебная отрасль, предмет, модуль). Предметы общеобразовательной средней школы разделены на восемь учебных областей: язык и литература (в основной школе это один учебный предмет «Филология»), математика, гуманитарные знания и общество, наука, техника (технологии), искусство, физкультура и здоровье, комплексная деятельность. Восемь учебных отраслей включают 13 основных учебных предметов (филология, математика, иностранный язык (английский, японский, русский), политология, история, география,

физика, биология, химия, музыка, изобразительное искусство, физкультура и здоровье, комплексная деятельность (учебные предметы, связанные с практическим применением полученных знаний), а также факультативные и дополнительные, количество и перечень которых различны для разных регионов страны. Следует учитывать, что названия учебных предметов, их количество, а также количество часов на изучение отличаются не только в разных провинциях, но и даже в рамках разных городских округов отдельных провинций, в разных школах.

Так, например, в перечне рекомендуемых для изучения в основной школе городского округа Хучжоу (провинция Чжэцзян) представлены такие учебные предметы, как: «Политика» («Мораль и жизнь», «Мораль и общество», «Идеология и мораль», «История и общество» (или география по выбору), «Наука (биология/физика/химия)», «Китайский язык» (филология), «Математика», «Иностранный язык» (в разных школах может изучаться и с I, и со II, и с III класса), «Физкультура и здоровье», «Искусство», «Практические навыки», учебные предметы с использованием местных материалов.

Начиная с III класса начальной школы в учебном плане присутствует интегрированный учебный предмет «Наука». На его изучение в провинции Чжэцзян выделяется в III классе два часа в неделю, а начиная с IV — четыре и больше. Наука (биология/физика/химия) — один из основных учебных предметов (наряду с математикой и китайским языком) и в основной школе.

Внедрение такой структуры содержания школьного образования, по мнению современных китайских исследователей (Ли Чхуань, Лю Кхывэн, Лю Цзяньвэй, Сю Шаньян, Сю Цинянь, Чжан Тань, Янь Сяомень, Чжан Цзин, Ли Тань) [3; 4; 5; 6; 8; 9; 10], даёт возможность преодолеть консервативность построения традиционных учебных предметов, своевременно согласовывать их содержание с развитием науки и техники, помогает лучше использовать в обучении не только школьные ресурсы, но и формировать вокруг школы соответствующую образовательную среду. Кроме того, модульное построение учебных предметов позволяет учащимся выстраивать собственный план их усвоения.

Таким образом, произошёл переход от единой стандартизированной общеобразовательной школы к школе разнотипной и вариативной, открытой для представителей

разных слоёв общества. Широко изучая и используя успешный опыт других стран, китайское образование сохраняет свою самобытность.

Так, важными особенностями, обеспечивающими успех математического образования в КНР, как считают Л. Уразаева, Н. Дацун и И. Галимов, являются:

- эвристическое обучение, при котором учитель формулирует задачу и направляет учащихся к поиску способов её решения;
- обучение через решение математических задач;
- визуальные представления самих задач и их расширений, широкое использование доказательств от противного [7, с. 62].

При таком обучении возрастает роль учителя, который должен через организацию учебного процесса содействовать изучению учащимися нового материала, пониманию связи нового материала с предыдущим, контролировать овладение алгоритмами, развивать способность к гибкому применению полученных знаний в различных ситуациях.

Анализ учебных пособий и программ начальной школы по учебным предметам «Математика» и «Наука» даёт основания утверждать, что практические навыки отрабатываются на многочисленных, повторяющихся вариативных заданиях с последующим циклическим усложнением. Упор делается на развитие до автоматизма способности гибкого применения полученных знаний в различных ситуациях.

Ещё одной особенностью китайского образования являются тесты и экзамены, к которым учащихся приучают с I класса начальной школы. В условиях, когда школьники чрезвычайно перегружены учебным материалом, практическая ценность получаемых с таким трудом математических и естественнонаучных знаний не всегда очевидна. Постоянные экзамены, с одной стороны, формируют у школьников стрессоустойчивость, с другой — являются своего рода мерилем практической ценности выученного, мотивацией к дальнейшему упорному труду. Ведь учат то, что проверяют, а уровень тестирования определяет уровень изучения [9; 10].

Особенностью китайской школы, которая, по мнению исследователей, должна была бы негативно влиять на уровень образования, является переполненность классов (до 70 учащихся в начальной школе),

перегруженность учебных программ, отсутствие личного времени у школьников, большое количество учащихся на одного учителя. Кроме того, практикуется увеличение времени на работу после уроков (дополнительные занятия, домашняя работа, частные уроки).

Несмотря на очевидные успехи китайских школьников, в обществе в целом недовольны результатами PISA. С одной стороны, успешное выполнение заданий 15-летними школьниками четырёх самых густонаселённых регионов обеспечивает стране экономический успех в будущем [1]. С другой, как отмечают китайские исследователи, четыре провинции — не весь Китай, а развитие различных регионов страны, сельских и городских районов неравномерно. В связи с этим дальнейшее повышение качества преподавания математики и естественных наук в начальной и основной школе, воспитание у молодёжи интереса к науке и технике, формирование научного мышления и научного мировоззрения являются важными составляющими повышения общего качества и творческого потенциала нации, первоочередной задачей китайского образования [9].

Большое количество публикаций последних лет посвящено актуальным проблемам развития естественнонаучного и математического образования в начальной и основной школе. В многочисленных статьях [3; 4; 5; 6; 8; 9; 10] анализируются результаты китайских школьников в тестировании научной и математической грамотности и тенденции развития научного образования в Азии и мире в целом, выявляются просчёты образовательной политики в разных регионах страны.

В частности, подчёркивается, что на получаемые результаты наиболее сильное позитивное влияние оказывают социально-экономический статус учащегося и школы, показатели использования адаптивных методов обучения, организация внеурочной деятельности (кружков и олимпиад); наиболее сильное отрицательное влияние — организация классов по способностям и показатели, связанные с отсутствием личного времени школьников, возможности развивать свои способности и интересы, получать неформальное образование [10].

Отмечается также важность постоянной модернизации методик обучения, изменения их в зависимости от изучаемого материала. То, как учителя преподают естественнонаучные предметы, оказывает существенное

влияние на результаты обучения. Необходимо, в частности, убедиться, что выполняемые на уроках лабораторные работы действительно помогают учащимся осмыслить изучаемый материал, осваивать научные методы познания и естественнонаучные идеи, их применение в реальной жизни [9].

Большое внимание уделяется уровню методической подготовки учителей. Повсеместно поощряются и культивируются совместная работа педагогического коллектива, совместное планирование, обязательное посещение уроков друг друга (не менее 8 уроков в год в шанхайских школах), подготовка разработок образцовых уроков, которые записываются и распространяются. В школах Шанхая, славящегося высоким уровнем общеобразовательной подготовки выпускников школ, совместное планирование, взаимное наставничество, обмен мнениями о педагогических проблемах стали уже традиционными.

Отдельно рассматривается связь между увеличением финансирования образования и повышением качества образования. Авторы публикаций подчёркивают, что расходы на образование достигли такого уровня, когда зависимость между расходами и результатами перестаёт быть линейной. Дальнейший рост результатов связан с ростом эффективности использования средств. Большую отдачу дают вложения в подготовку педагогов и повышение их квалификации [4].

Китайские исследователи Чжан Цзин и Ли Тань [9] акцентируют внимание на зависимости качества подготовки учащихся от уровня образования школьных учителей, их социального статуса и заработной платы. В статье «Основные направления развития математического и естественнонаучного образования в школах Китая» анализируются статистические данные по уровню общеобразовательной подготовки учителей, преподающих курсы «Наука», предметы естественнонаучного цикла, факультативы, специальные интегрированные курсы и т. п. По мнению авторов, успехи математического и естественнонаучного образования не в последнюю очередь обусловлены значительным (практически вдвое) повышением среди школьных учителей количества бакалавров и магистров.

По мнению Ли Чхуаня и Лю Кхывэна, фрагментарные, изолированные концепции, несистематизированные знания, а также различные концепции и научные законы, которые складываются вместе и составляют

основу содержания образования, не могут помочь учащимся осознать возможные и наиболее перспективные пути решения реальных научных проблем. Цель научного образования состоит в том, чтобы подготовить информированных, компетентных молодых людей, способных принимать обоснованные и взвешенные решения относительно своего образа жизни, выбора профессии, развития карьеры, ключевых вопросов, связанных с социально-экономическим развитием, таких как окружающая среда, энергетика, рациональное применение научных знаний и техники и т. п. [3].

Таким образом, успехи китайского школьного математического и естественнонаучного образования очевидны. Путём последовательных и хорошо спланированных реформ за последние четыре десятилетия стране удалось не просто модернизировать образование до неузнаваемости, а сохранить при этом традиционные, конфуцианские подходы к обучению и воспитанию. Важным фактором, во многом определяющим успехи образования в Китае, является высокая заинтересованность общества в постоянном повышении уровня образования населения, престиже и статусности образования.

Список цитированных источников

1. Китай PISA занимает первое место в мире в десятке, что мы пропустили? [Электронный ресурс] : 中国基础知识设施工程. — Режим доступа : http://www.sohu.com/a/245686070_100181643. — Дата доступа : 12.10.2019.
2. Китайская экономика стоит перед лицом трёх больших вызовов [Электронный ресурс]. — 10.10.2010. — Режим доступа : http://russian.people.com.cn/3151_8/7194958.html. — Дата доступа : 06.10.2019.
3. Ли Чжуань. Актуальные вопросы и тенденции реформирования системы научного образования в начальных и средних школах / Ли Чжуань, Лю Кхыэнь [Электронный ресурс] : 中国基础知识设施工程. — Режим доступа : <http://kns.cnki.net//KXReader/Detail?TIMESTAMP=636965489035845000&DBCOD E=CJFQ&TABLEName=CJFDLAST2016&FileName=ZXXG201605005&RESULT=1&SIGN=hJefM8cF3%2f01H%2belFU%2fjIXJ8d2s%3d>. — Дата доступа : 06.10.2019.
4. Лю Цзяньвэй. Обсуждение проблем и контрмер, стоящих перед научным образованием в начальных и средних школах Китая / Лю Цзяньвэй [Электронный ресурс] : 中国基础知识设施工程. — Режим доступа : <http://kns.cnki.net//KXReader/Detail?TIMESTAMP=636965490518032500&DBCOD E=CJFQ&TABLEName=CJFDLAST2018&FileName=KCJY201615008&RESULT=1&SIGN=PT7qDDFIEnj3M uNfett7cMYBCZY%3d>. — Дата доступа : 06.08.2019.
5. Сю Шаньян. Обсуждение концепции научного образования в начальных и средних школах / Сю Шаньян [Электронный ресурс] : 中国基础知识设施工程. — Режим доступа : [http://kns.cnki.net//KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFQ&dbname=CJFD2009&filename=KUYT200904012&uid=WEEvR EcwSIJHSldRa1FhdXNxaEd2aGcvMDE5Wm92cjZxaFRGd1lIT0NVcz0=\\$9A4hF_YAuvQ5obgVAqNKPCYc EjKensW4lQMovwHtwkF4YYPoHbKxJw!!&v=MDA1MTE5VDN5VHJXTTFGckNVUkxPZlIIZG1GeTntVnJyQ UxqalNlckc0SHRqTXE0OUVab1I4ZVgxTHV4WWM3RGg=](http://kns.cnki.net//KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFQ&dbname=CJFD2009&filename=KUYT200904012&uid=WEEvR EcwSIJHSldRa1FhdXNxaEd2aGcvMDE5Wm92cjZxaFRGd1lIT0NVcz0=$9A4hF_YAuvQ5obgVAqNKPCYc EjKensW4lQMovwHtwkF4YYPoHbKxJw!!&v=MDA1MTE5VDN5VHJXTTFGckNVUkxPZlIIZG1GeTntVnJyQ UxqalNlckc0SHRqTXE0OUVab1I4ZVgxTHV4WWM3RGg=). — Дата доступа : 06.10.2019.
6. Сюнь Цинянь. Как в КНР реформировали образование / Сюнь Цинянь [Электронный ресурс] : 中国基础知识设施工程. — Режим доступа : http://www.vedomosti.ru/opinion/news/1382106/kak_my_uchilis_uchitsya. — Дата доступа : 03.10.2019.
7. Уразаева, Л. Ю. Особенности математического образования в Китае / Л. Ю. Уразаева, Н. Н. Дадун, И. А. Галимов // Приволжский научный вестник. — 2015. — № 4-2 (44). — С. 59—64.
8. Чжан Тань. Опыт и просвещение в области научного образования в начальных и средних школах Сингапура / Чжан Тань [Электронный ресурс] : 中国基础知识设施工程. — Режим доступа : <http://kns.cnki.net//KXReader/Detail?TIMESTAMP=636964821442407500&DBCOD E=CJFQ&TABLEName=CJFDLAST2017&FileName=GZJY201708012&RESULT=1&SIGN=QYmrypKFHKzOnCCHqR%2fbqM3ZM9E%3d>. — Дата доступа : 06.09.2019.
9. Чжан Цзин. Основные направления развития математического и естественнонаучного образования в школах Китая / Чжан Цзин, Ли Тань // Modern Science. — 2018. — № 5. — С. 17—25.
10. Янь Сяомень. Исследование по культивированию научной грамотности в начальной и средней школе на основе теста PISA / Янь Сяомень [Электронный ресурс] : 中国基础知识设施工程. — Режим доступа : <http://kns.cnki.net//KXReader/Detail?TIMESTAMP=636964819146313750&DBCOD E=CJFQ&TABLEName=CJFDLAST2018&FileName=KEJY201808016&RESULT=1&SIGN=twyekgr7awRA BjiJeMU8c%2fbQlmU%3d>. — Дата доступа : 01.10.2019.

Материал поступил в редакцию 30.10.2019.

Коммуникативный компонент социализации личности в процессе воспитания

Чжан Синь,

преподаватель Университета Хучжоу
(КНР),
кандидат философских наук

В статье проанализирован ряд механизмов социализации, способствующих усвоению социальных норм: принуждение, подавление, изоляция и др. Воздействие данных механизмов на человека начинается с репрессивных мер со стороны общества, и только в результате постепенного обучения эти меры становятся позитивными. Язык призван ослаблять репрессивную сущность средств социализации. Рассматриваются особенности вторичной социализации на примере перехода человека из одной этнической группы в другую.

Ключевые слова: социализация, адаптация, язык, личность, идентичность, коммуникация, этнические группы.

In the era of globalization, the role of learning foreign languages is quite important, which is largely due to the formation of foreign and domestic policy of any state, since language is not only a conductor of culture and national interests, but also affects the economic and political relations between countries. Within the framework of the One Belt, One Road Initiative, the importance of the linguistic factor in the language policy of China is increasing. In this article, the author will rely on the example of studying the Belarusian language at the Beijing University of foreign languages.

Keywords: language policy, China, globalization, linguistic value, politicization.

В контексте соотношения социализации и воспитания последнее представляет собой часть процесса социализации, его рассматривают как целенаправленную и сознательно контролируемую социализацию (семейное, религиозное, школьное воспитание). Своеобразным механизмом ускорения процесса социализации становится воспитание, с помощью которого преодолеваются или ослабляются её негативные последствия. Эти цели воспитания реализуются посредством языка как одного из ключевых коммуникативных механизмов, а также как носителя определённых ценностей.

Существует целый ряд механизмов, способствующих усвоению ребёнком (и человеком вообще) социальных норм. Одним из значимых механизмов социализации выступает принуждение, которое проявляется в области психического как подавление. Его суть сводится к исключению из сферы сознания мыслей, чувств, желаний и влечений, «отвечающих» за стыд, чувство вины или душевные терзания. Этот механизм объясняет многие случаи «забывания» человеком выполнения долга, который по разным причинам оказывается для него неприятным [2, с. 14]. Подавление чаще всего осуществляется произвольно.

Однако в ряде случаев человек прилагает специальные усилия, чтобы забыть те или иные впечатления путём переноса внимания на другие действия. Механизм произвольного подавления получил название вытеснения. Нередко человек может испытывать чувство вины, переживать внутренний конфликт из-за того, что имеет социально неприемлемые желания. Это чувство может быть как осознанным, так и бессознательным. Механизм подавления такого чувства и разрешение противоречия между желаниями и присвоенной социальной нормой — это реакция на противоположную установку.

Механизм изоляции связан с тем, что человек вытесняет эмоциональные компоненты неприятного, травматического типа. Изоляция наблюдается при решении людьми ролевых конфликтов, которые возникают тогда, когда в одной и той же ситуации человек вынужден играть две

несовместимые роли. Данный механизм часто реализуется через языковую изоляцию — прежде всего через создание специальной терминологии для травматических тем (войны, тяжких преступлений и т. п.), а также использование специальной стилистики в речи и других языковых маркеров. Особое значение имеет язык самоописаний, который решающим образом влияет на формирование собственной социальной идентичности личности.

Важную роль в процессах социализации играет механизм самоограничения. Если человеку кажется, что его достижения менее значительны, чем достижения других людей, он начинает страдать, его самоуважение снижается. Это своеобразный уход — отступление перед трудностями, ограничение своего «Я». Данный механизм действует на протяжении всего развития личности. Использование механизма самоограничения во многих жизненных ситуациях оправдано, поскольку обеспечивает адаптацию к сложившейся ситуации. Однако это может приводить и к негативным последствиям в личностном развитии.

Приписывание собственных нежелательных черт другим составляет сущность механизма проекции, который защищает человека от осознания этих же черт в себе. Негативные эмоции, которые были бы направлены против себя, человек обращает на других. Таким образом он сохраняет самоуважение. Подозрительный человек склонен считать других тоже подозрительными, эгоистичными и раздражительными, он обнаруживает собственные недостатки у окружающих. Экспериментальными исследованиями установлено, что люди с высоким уровнем самооценки, но с невысоким мнением о других проецируют на них собственные недостатки. Это в большей степени присуще тем, кто имеет комплекс неполноценности или характеризуется авторитарностью [7, с. 23]. Такие проекции формируют и соответствующий «тезаурус», которым человек пользуется повседневно.

В целом ряде случаев человек отождествляет себя с другим субъектом, группой. Этот процесс получил название идентификации. Он является одним из главных механизмов социализации, которая включает в себя формирование человеком собственной социальной идентичности. В процессе идентификации личность осуществляет, в основном подсознательно, психическое

уподобление себя другому человеку. Идентификация приводит к подражанию действиям и переживаниям других людей, присвоению их ценностей и установок, заимствованию их словаря. Более того, именно через язык человек перенимает значительную часть опыта других.

С идентификацией тесно связана интроекция. Во время интроекции качества и установки других «встраиваются» в структуру личности субъекта без специальной переработки, в неизменённом виде. Механизм интроекции — это путь построения собственной личности, а не просто приобретение знаний. Часто данный механизм действует подсознательно, но при самоанализе результаты интроекции становятся осознанными. Иногда случается, что человек заимствует часть словаря другого человека, например, связанную с определёнными увлечениями или профессией; однако это лишь сегмент, который «вклинивается» в уже готовый словарь личности.

Следующий механизм социализации — эмпатия, то есть осознанное сопереживание эмоциональному состоянию другого человека, проникновение в его переживания. Здесь стоит вспомнить о суггестивной функции языка, эмотивной функции речи. На человека осуществляется с помощью речи определённое эмоциональное воздействие, которое сопровождает и подкрепляет поощрения или запреты.

В случаях, когда человек сталкивается с жизненно важными проблемами (болезнь, отсутствие работы и т. п.), переживает страх и тревогу, обычно включается механизм интеллектуализации. Вместо реальных действий по разрешению ситуации человек начинает абстрактно рассуждать о ней. Интенсивная интеллектуализация наблюдается в периоды подросткового и юношеского развития, когда возникают сильные сексуальные желания и сопровождающие их эмоции.

Люди, которые чрезмерно погружаются в интеллектуализацию, лишаются полноценной эмоциональной жизни и производят впечатление холодных, равнодушных. Язык — основное средство осуществления интеллектуализации. Нередки случаи создания ребёнком своей речи, так называемого птичьего языка, которого не понимает никто или понимают всего лишь несколько посвящённых: таким образом ребёнок защищает свой особый мир от внешних воздействий. Это патология социализации, ведь

отдельные средства социализации ребёнок направляет против большинства и вместо того, чтобы интегрироваться в общество, «выпадает» из него.

Одним из самых распространённых механизмов социализации является рационализация, которая иногда приобретает вид псевдорационализации. Её суть заключается в том, что человек изобретает на первый взгляд логические суждения и умозаключения для ложного объяснения своих фрустраций — психических состояний, характеризующихся наличием потребности, не нашедшей своего удовлетворения. Такое положение сопровождаются различные негативные переживания: разочарование, раздражение, тревога, отчаяние и т. п. Псевдорационализация может проявляться по-разному. Наиболее изученными являются дискредитация цели, самодискредитация и самообман. Очевидно, что и здесь важную роль играет язык, однако используются его возможности, как правило, не в пользу социализации, а против неё.

Механизм сублимации впервые был описан Зигмундом Фрейдом. Под сублимацией он понимает перевод любого инстинктивного влечения, а также потребности и мотива, удовлетворение которых заблокировано условиями ситуаций, в другое стремление и социально приемлемую деятельность. Сублимационные формы деятельности, как правило, являются творческими (научными, художественными и т. п.) и лежат в основе инновационных достижений [4, с. 48]. Язык способствует такой сублимации — и будучи её средством, и напрямую, когда художник сублимирует свои влечения и потребности в стихи, романы и др.

Социализация осуществляется в результате взаимодействия множества обстоятельств. Именно совокупное их влияние на человека требует от него определённого поведения и активности. Факторами социализации называют обстоятельства, условия, которые побуждают человека к активности, действию. В отечественной и западной науке имеются различные классификации факторов социализации. Однако мы считаем наиболее логичной и продуктивной для педагогики ту, которую предложил П. Орбан [6, с. 19]. Он выделил основные факторы социализации, объединив их в три группы:

- макрофакторы, влияющие на социализацию всех жителей планеты или очень больших групп людей, живущих

в определённых странах (космос, планета, мир, страна, общество, государство);

- мезофакторы — условия социализации больших групп людей (по национальному признаку (этнос), по месту и типу поселения (регион, село, город, посёлок), по принадлежности к аудитории тех или иных средств массовой коммуникации (радио, телевидение, кино и т. д.));
- микрофакторы — социальные группы, которые непосредственно влияют на конкретных людей (семья, группы сверстников, микросоциум, организации, в которых осуществляется социальное воспитание: учебные, профессиональные, общественные и др.).

Конечно, речь коррелирует прежде всего с мезофакторами социализации, ведь она является одним из ключевых факторов национальной идентичности. Однако нельзя не учитывать также использование языка на макроуровне. Во всяком случае некоторых языков, в частности тех, которые признаёт мировыми ООН (прежде всего английского, французского, испанского, китайского, русского).

На макроуровне роль языка как фактора социализации почти такая же, как на мезоуровне, но с тем отличием, что на первом национальные языки приобретают максимальную эмоциональную силу и инструментальность.

В последние годы всё большее значение учёные придают макрофакторам социализации, в том числе и природно-географическим условиям, поскольку установлено, что они как прямо, так и косвенно влияют на становление личности. Анализ макрофакторов позволяет понять специфику проявления общих законов развития индивида как представителя гомо сапиенс, убедиться в действенности воспитания.

В течение длительного времени воздействия природно-географических условий не рассматривали в аспекте существенности их влияния на социализацию личности. Однако экологические изменения биосферы, загрязнение окружающей среды, нарушение экологического равновесия в биосфере, вызванные антропогенной деятельностью, заставили человечество отнестись к этой проблеме с достаточной серьёзностью.

Созданные человечеством силы стали угрожать самому существованию человека,

усилилось негативное влияние природных факторов на его здоровье. В тридцатые годы XX века В. И. Вернадский отмечал начало нового этапа развития природы как биосферы [1]. На первом, уже завершившемся, этапе изменения в биосфере были такими, что она была в состоянии заглушить влияние человека и продолжить своё функционирование и воспроизводство в динамическом равновесии. Второй этап, который только начался, характеризуется тем, что изменения в биосфере стали столь грандиозными и масштабными, что она не в состоянии с ними справиться. В результате происходят изменения в динамическом равновесии, опасные для существования всего живого на Земле, включая человека. Этот этап получил название современного экологического кризиса. В настоящее время констатируется факт превращения экологического кризиса в глобальную катастрофу.

Сегодня прогнозируется наступление третьего этапа, который может разворачиваться по двум противоположным сценариям: либо человечество активизирует своё взаимодействие с природой и сможет преодолеть экологический кризис, либо не сможет это осуществить и тогда погибнет. Экологическая катастрофа, становясь реальностью, заставляет принимать меры, активизирующие взаимодействие общества и природы. Чтобы выйти из экологического кризиса, необходимо изменить отношение каждого человека к окружающей среде.

Современный мир изобилует такими проблемами, которые имеют планетарный характер, поскольку затрагивают жизненные интересы всего человечества или, во всяком случае, его большинства. Таким образом, общественное сознание всё чётче фиксирует систему качественно новых проблем, которые и получили название глобальных. Очевидно, что эти проблемы появились не вдруг. Они в той или иной степени сопровождали процесс становления и развития цивилизации; вырастая из локальных, национальных проблем, общечеловеческие проблемы требуют для своего решения совместных действий мирового сообщества. Глобальные проблемы человечества не могли не отразиться в индивидуальном сознании. Вот почему проблемы глобалистики стали неотъемлемой составляющей социализации современного человека, который должен понимать, что они угрожают деградацией и гибелью всему человечеству, требуют

совместных усилий всех народов мира. Каждый человек должен осознать свою индивидуальную ответственность за увеличение числа и масштабов глобальных катаклизмов, остроту этих преобразований и их угрожающие размеры.

Для этого сначала нужно данные глобальные проблемы осознать и артикулировать — только тогда можно будет их обсудить и принимать по ним определённые решения. Роль языка и здесь оказывается одной из центральных.

Рассматриваемый комплекс проблем включает вопрос взаимосвязи природы и этноса, поскольку у каждого народа существует своя географическая среда обитания, что оказывает специфическое влияние на национальное самосознание, демографическую структуру, межличностные отношения, образ жизни, обычаи, привычки. Специфика географической среды формирует структуру этнической общности, её культуру, отражаясь в символической форме — прежде всего в языке.

Проектирование экологического пространства становится реальной задачей образовательных институтов, что требует в числе прочего новых языковых средств выражения.

Общество всегда было озабочено тем, чтобы темпы социализации подрастающего поколения не отставали от темпов и уровня развития самого социума. При несогласованности этих темпов начинается торможение общественно значимых процессов.

Общество осуществляет социализацию через различные институты социализации: общепринятые социальные нормы, традиции, обычаи, семью, а также государственные и общественные учреждения и организации. Ведущая роль в этом процессе принадлежит образовательным учреждениям — детским садам, школам, средним и высшим учебным заведениям. Влиянию институтов социализации противостоят стихийные социальные взаимодействия, которые можно частично «просчитать», спрогнозировать и направить их на верный путь.

Стихийные и управляемые процессы взаимодействуют, влияя на результаты друг друга. В рамках функционирования того или иного института социализации имеют место оба процесса [3, с. 33]. Воспитательное целенаправленное воздействие может не привести ни к каким результатам или даже обусловить негативные, незапланированные

«воспитательные» результаты. Перемены, происходящие в обществе, меняют характеристики идеальных типов личности. В этом плане всегда можно говорить о социальном заказе общества для институтов социализации, которые согласно заказу меняют свою концептуальную модель. Соответственно происходят изменения в государственной политике, в том числе и в образовательной. Вероятно, именно этим можно объяснить нынешнюю «повальную» концептуализацию всех образовательных звеньев, которая «задаёт» основные требования к личностно-развивающей образовательной среде, личностному пространству, образу жизни, ценностным ориентациям, поведению и другим параметрам, вплоть до требований к внешнему виду субъектов образовательного процесса. Таким образом, социализация на деле оказывается государственной и образовательной политикой в действии.

Этническая или национальная принадлежность человека определяется прежде всего языком, который он считает родным, и культурой, стоящей за этим языком. В разных странах этнос можно рассматривать как фактор социализации того или иного уровня. В национальных государствах, где подавляющее большинство жителей принадлежит к одному этносу, речь идёт о влиянии макрофактора. В том случае, когда при наличии определённой господствующей (титульной) нации имеется национальное меньшинство как субэтнос, говорят о микрофакторе.

Известно, что современное человечество разнообразно по своему составу. Оно имеет две-три тысячи этнических сообществ. Существующим сегодня на Земле государствам присуща полиэтничность. Это заставляет рассматривать этнические проблемы как наиболее приоритетные в политике любого государства. Каждый этнос имеет специфические особенности, совокупность которых образует его национальный характер. Этнопсихологи выделяют такие различия, например, в характере и традициях труда людей, в особенностях быта, представлениях о семейных отношениях и отношениях с другими людьми и др. Нужно иметь в виду, что этнические особенности формируются на протяжении веков и даже тысячелетий под влиянием природно-географической среды, экономических, социальных, религиозных и других обстоятельств, в которых проживает тот или иной этнос. Наиболее очевидно этнические особенности проявляются на уровне

обыденного сознания. Например, пунктуальность как черта личности имеет высокую оценку у немцев, мало значима для испанцев и ещё меньше для жителей Латинской Америки. Этнос как фактор социализации подрастающих поколений нельзя игнорировать, однако не следует и абсолютизировать его влияние: «При сравнительном изучении воспитания в многочисленных, не похожих друг на друга культурах оказалось, что во всех них стремились воспитывать одни и те же черты у детей каждого пола. У мальчиков основное внимание уделялось развитию самостоятельности и стремления к успеху, у девочек — чувству долга, заботливости и покорности. Но существуют общества, в которых шаблоны воспитания другие, и в них мужчины и женщины ведут себя иначе» [5, с. 124].

Все народы стремятся воспитывать своих детей трудолюбивыми, смелыми, честными. Различия заключаются в том, каким образом решаются эти задачи. Этнические особенности, связанные со способами социализации, подразделяют на биофизические и ментальные (духовные). К первым относят способы физического развития детей (вскармливание, характер питания, спортивные занятия, охрана здоровья и т. п.). На социализацию подрастающего поколения большое влияние оказывают и ментальные особенности. Часто успех процесса социализации зависит от воздействия на человека культуры двух или более этносов. И здесь важное значение имеет способ межкультурных контактов. Ментальные различия затрудняют вхождение людей в новую этническую группу, поскольку это связано с чувством дискомфорта, потерей статуса, друзей, снижением уверенности в себе, депрессией, тревожностью, раздражительностью, психосоматическими расстройствами.

Наряду с негативными имеют место и положительные последствия перехода в новую этническую группу: принятие новых ценностей, новых социальных установок, новых моделей поведения, которые в совокупности могут обеспечить условия для личностного роста. Время адаптации в новой этнической группе и степень выраженности «культурного шока» зависят от многих показателей, в том числе и от индивидуальных особенностей (личностных и демографических), от готовности к изменениям и знания языка, культуры, условий жизни, от индивидуального опыта пребывания в иной культурной среде и др. В этом смысле учреждения образования

(в частности школы), которые принимают детей беженцев, переселенцев, должны быть готовы к встрече с невротическими и психосоматическими расстройствами, девиантным и даже преступным поведением. Успешная социализация «чужака», его благополучие и душевное здоровье зависят от умения снять «шок перехода» в новую культурную среду.

Выделяют различные типы вхождения в инокультурное пространство. «Перебежчик» отвергает собственную культуру в пользу чужой; «шовинист» — бескомпромиссный сторонник собственной культуры; «маргинал» колеблется между двумя культурами, чувствуя внутренний личностный конфликт, путаясь в идентичностях; «посредник» синтезирует обе культуры, являясь их связующим звеном. Средствами осуществления межкультурной коммуникации выступает прежде всего язык, а изучение языка другого народа — лучший путь социальной адаптации к его культуре.

Для индивидов и групп обычно существует один из следующих выборов: ассимиляция, сепаратизм, маргинализация, интеграция. Продуктивным выбором является интеграция, которую называют «конструктивной маргинальностью», а индивида, сделавшего такой выбор, — «человеком мультикультурным». Таким образом, успешная адаптация не всегда означает полную ассимиляцию в чужой культуре. Индивид, хорошо приспособленный к жизни в новом обществе, вместе с тем может хранить особенности своей этнической или культурной группы. Он может овладеть богатствами ещё одной культуры без ущерба для ценности собственной. Языковая компетентность и необходимый уровень сформированности языковой культуры, которые достигаются прежде всего в ходе

изучения иностранных языков, способствуют взвешенному формированию собственной социальной идентичности.

Представители разных народов и культур по-разному интерпретируют причины поведения и результаты социальной деятельности. Чтобы научить взаимодействию представителей различных этнических групп, необходимы специальные программы — «культурные ассимиляторы». Первые «культурные ассимиляторы» были разработаны американскими психологами в начале 1960-х годов и предназначались для американцев, которые взаимодействовали с арабами, греками, китайцами и т. д. Авторы программ ставили своей целью за короткое время дать ученикам как можно больше информации о различии между двумя культурами. К настоящему времени создано много «культурных ассимиляторов», но пока ими пользуется узкий круг лиц, к тому же нет ассимиляторов, в которых были бы учтены многонациональные субъекты взаимодействия. Однако многие педагоги не имеют опыта межкультурного общения, чётких представлений об этнических различиях между народами и уже тем более о модели подготовки к межкультурному взаимодействию.

Задача педагога — помочь детям понять причины поведения друг друга, освоить характерные черты взаимодействующих культур. Для этого целесообразно использовать тренинги и иные виды взаимодействия, направленные на объяснение поведения представителей другой культуры. В этом случае дети не отказываются от своей культуры, чтобы стать похожими на представителей другой культуры, а учатся видеть ситуации с точки зрения ряда этнических групп, понимать диапазон видения мира членами различных этносов.

Список цитированных источников

1. Вернадский, В. И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 576 с.
2. Chesler, M. A. A sociology of education : Access to power a privilege / M. A. Chesler, W. M. Cove. — New York : Macmillan, 2003. — 380 p.
3. Horkheimer, M. Bemerkungen über Wissenschaft und Krise / M. Horkheimer. — Hamburg : Hirschfeld, 1989. — 464 s.
4. Kohlhammer, W. Sozialisation und Emanzipation von Peter Orban / W. Kohlhammer. — Frankfurt : Athenäum Verlag, 1992. — 160 s.
5. Orban, P. Die Reise des Helden. Die Seele auf der Suche nach sich selbst / P. Orban. — Kösel, 1995. — 205 s.
6. Orban, P. Menschwerdung — Über den Prozeß der Sozialisation Geist und Psyche / P. Orban. — Frankfurt : Fischer, 1986. — 238 s.
7. Strumpel, B. Macht Arbeit krank? Macht Arbeit glücklich : eine aktuelle Kontroverse / B. Strumpel, E. Noelle-Neumann. — München : Piper Verlag, 2005. — 296 s.

Материал поступил в редакцию 18.10.2019.

Понятийный круг многосторонней организации обсуждения: эвристический аспект

А. Д. Король,

ректор Белорусского государственного университета,
доктор педагогических наук, профессор,

И. В. Таяновская,

заведующий кафедрой риторики
и методики преподавания языка и литературы
Белорусского государственного университета,
кандидат педагогических наук, доцент

В статье проводится анализ понятийно-терминологического поля, включающего разные формы и виды диалогической речи, с точки зрения их междисциплинарной и метапредметной значимости, а также с позиций эвристически организованного обучения порождению текстов. Характеризуется ценность для эвристического обучения традиции-параллели диалога и разговора. Очерчиваются наполнение и специфика понятия полилога в философских, лингвистических, литературоведческих, культурологических и др. источниках. Рассмотрены возможности и методическая перспективность введения в теорию образовательного процесса понятия эвристического полилога.

Ключевые слова: стратегия эвристического диалога, философия образования, многостороннее обсуждение, разговор как особая форма философского творчества, эвристический полилог, эвристическое обучение текстообразованию, коммуникативное взаимодействие.

The conceptual and terminological field, which includes different forms and types of dialogical speech, from the point of view of their interdisciplinary and meta-subject significance, as well as from the positions of heuristically organized teaching how to generate texts, is analyzed in the article. The traditional parallels of a dialogue and conversation are characterized by the value for the heuristic teaching. The content and specificity of the concept of polylogue are described on the base of philosophical, linguistic, literary, cultural and other sources. Possibilities and methodological perspectives of introducing the concept of a heuristic polylogue into the theory of the educational process are argued.

Keywords: heuristic dialogue strategy, educational philosophy, multilateral discussion, conversation as a special form of philosophical creativity, heuristic polylogue, heuristic text production teaching, communicative interaction.

В настоящий период управление образовательным процессом в учебных группах (классах), как правило, осуществляется педагогом, в значительной мере определяющим особенности представления его содержания, методы и формы организации. Усвоение знаний, развитие умений и навыков связываются у многих учащихся со стремлением соответствовать требованиям учителя и получить от него положительную оценку, то есть иногда не выходят за рамки внешней мотивации. Стратегия эвристического диалога «перекраивает» ситуацию, выдвигая обучающегося на уровень внутренней мотивации, уровень самостоятельного постижения содержания образования, обеспечивая индивидуализацию обучения, лично направленный подход. Очевидно, что в таком случае правомерно говорить не о внешнем принуждении к необходимости учиться, а о возникающей потребности внутреннего характера, удовлетворении познавательного интереса, радости интеллектуального усилия, завершающегося и вновь продолжающегося собственным открытием истины, созданием собственного

интеллектуального продукта. В соответствии с этим неизбежны изменения в характере существующего учебного общения. Сейчас педагог, в преобладающем числе случаев выполняя роль так называемого речевого лидера учебной коммуникации, индивидуально регулирует содержание, последовательность, продолжительность высказываний участников общения, оценивает их уровень, соответствие теме высказываний, начинает и завершает общение. Участвующие в учебной коммуникации ученики нередко оказываются, по существу, «ведомыми», исполнителями предлагаемых им речевых ролей, ограниченными в проявлении собственной текстовой инициативы, и их учебные высказывания строятся «по лекалу» требований и предполагаемой оценки педагога.

В данном контексте уместно отметить появившиеся в последние годы исследования о наличии и целесообразности организации *учебного полилога*, в частности, при обучении языку. Их авторы, подчёркивая многосторонность образовательной коммуникации, призывая к конструированию учителем учебного полилога, «втягиванию» в него обучающихся, тем не менее, вполне определённо отдают главенствующую роль в учебном взаимодействии педагогу. Введение в обучение понятия *эвристического полилога* как вида *эвристического диалога* на основе его разработанной методологии [1; 2; 3] позволяет построить процесс учебного текстообразования в иной, отличной от традиционной, логике и динамике. Прежде всего изменяется речевая установка текстопорождения — из «продукта предъявления» учебный текст (устный ответ, сообщение, доклад и под.) становится средством обучения, а его создатель переходит на позицию не только обучающегося, но и обучающего. Нередко единственный адресат — учитель заменяется групповым, коллективным адресатом, а точнее — совокупностью адресатов. Перед автором учебного текста возникает особая задача — донести учебную информацию до различных участников учебного полилога, представив, помимо собственной, позицию «я — другой», даже более того — «я — другой», данный во множестве. Это требует более осмысленного, прочного, гибкого, уверенного владения содержанием материала, владения умениями представить отобранное содержание,

соответствующим образом структурировать материал, облечь его в вербальную форму, использовать паралингвистические средства, в том числе — паузацию и ориентацию в особенностях и возможностях эвристического молчания [4; 5].

Для построения стратегии и тактики в исследованиях эвристического обучения текстообразованию значимым является анализ элементов понятийно-терминологического поля, называющих разные формы и виды диалогической речи, отражения различных смысловых, оценочных, эмоциональных позиций, обмена мнениями и организации обсуждения. Осмысление данного ряда понятий с точки зрения их аргументированного, индивидуально предпочтительного для исследователей выбора представляет как междисциплинарный, так и метапредметный интерес и выступает в качестве *цели* дальнейшего изложения.

Существует достаточно обширное лексико-семантическое гнездо, «смысловой круг» подобных понятий, связанных с коммуникативным взаимодействием: **диалог** и в его рамках — **полилог** (как формы речевого общения), а также **разговор, беседа, дебаты, диспут, дискуссия, полемика** (как жанрово оформленные виды речевой коммуникации) и т. п.

При этом знаменательно, что вопросы об использовании понятия *диалог* и внутренне соотносимого с ним — *полилог*, а также терминов *дискуссия, полемика* и др. нередко сами оказываются предметом размышлений, вызывающим многоплановый полилог различных мнений и сомнений, дискуссионно и полемически заострённых.

В русской интеллектуальной и духовно-философской традиции платоновская форма диалога находит свою параллель в **разговоре** как особой форме философского творчества. Применительно к «Трёх разговорам о войне, прогрессе и конце всемирной истории» (1899) — философскому сочинению переведившего произведения Платона русского философа и религиозного мыслителя В. С. Соловьёва (1853—1900) [6] — выделяются примечательные для учёта при эвристическом проектировании обучения черты данной своеобразной формы, среди которых:

- наличие в определённой степени обобщённых в социальном, возрастном

и характерологическом отношении типажей-персонажей, которые ведут между собой беседу: старого генерала; молодого политика («мужа совета»); молодого князя, народника и моралиста; любознательной дамы средних лет и более всех загадочного господина неопределённого возраста и общественного положения;

- возможность сочетания в размышлениях и речи обращений к прошлому, настоящему и будущему;
- допустимость введения вставных замечаний, перерывов звучания и включения текстов, иных по своей жанровой природе (в частности, изложения истории, прочтения краткой повести-рукописи); при этом разговор, по существу, приобретает характер так называемого вторичного речевого жанра, инкорпорируя в себе иные, первичные жанры;
- сочетание индивидуально окрашенного, доверительного характера изложения и его коллективной значимости;
- возможная адресованность дополнительному собеседнику, воспринимающему целостный текст разговора;
- диалектическое сочетание множественности и многоплановости, «семантической объёмности» выраженных смысловых трактовок и вместе с тем — единства самого интегративного речевого произведения.

Наряду с этим для эвристического построения обучения текстообразованию может представить ценность и ряд положений той концепции соборной «сферы разговора», которая принадлежит философу и методологу науки Г. Г. Шпету (1879—1937) [7; 8; 9], в особенности — следующие намеченные им идеи:

- любой рассуждающий и доказательный текст обладает контекстуальной обусловленностью, своей «сферой разговора», соизмеряемой с имеющимися ценностями и традицией в познании и культуре, применительно к своему народу и времени;
- участники подобного разговора могут быть разделены в физическом пространстве и во времени, однако соединены одним духовно-речевым пространством в разноплановом

межличностном отображении совместного тематического и идейного поля;

- «соборное», коллективное в сознании и разговоре-общении (продолжим: и в обучении) может представлять собой самостоятельную, отдельную сферу исследований;
- «общное» в сознании и в коммуникации не предполагает обязательной *обобщённости* как произвольной, не обусловленной внутренне унификации индивидуальных суждений;
- звучание и «эхо» голосов-позиций в разговоре не должны заглушать собственного, индивидуального голоса мысли и речи;
- «единство во множестве» — соборное как закономерный итог разговора воплощает собой в себе одновременно, взаимно и «объективированную субъективность» (те лейтмотивы личностно значимого опыта, которые имеют и всеобщую ценность), и «субъективированную объективность» (иначе говоря, знание и понимание, отражённое через призму внутреннего мира и воззрений конкретного индивида);
- «симпатическое», то есть глубокое и истинное понимание (возможно добавить: и само слушание) говорящего происходит именно через постижение «сферы разговора», стоящего за ним миропонимания и самоощущения;
- интеллектуальность и речь, а более широко — интеллектуальность и общение связаны столь тесно, что автономное рассуждение о них возможно лишь условно и в какой-то степени искусственно («Мы разделяем интеллектуальность и язык, но в действительности такого разделения не существует»).

Следовательно, философски преломляемое понятие **разговора** оказывается насыщенным внутренними оттенками-смыслами, глубоко укоренённым в славянской интеллектуально-духовной традиции осмысления мира человека и мира речи, неразрывно сопряжённым с ключевыми представлениями о взаимосвязи универсумов личности и общества.

Тем не менее, на наш взгляд, понятие **разговора** в настоящий период не имеет выраженной расширительной перспективы

лингводидактического употребления, поскольку с лингвистической точки зрения:

- 1) соотносится прежде всего не с учебно-научной коммуникацией, а с деловой сферой либо с так называемым *этикетно-фатическим*, «праздноречевым», или *повседневно-бытовым* общением;
- 2) не всегда предполагает тематическую концентрированность, целенаправленность, желательную при обучающей коммуникации, и может основываться на ассоциативно-спонтанной, «центробежной», а не «центростремительной» модели в построении общения.

Вместе с тем в целом в рамках современной *философии*, как и в работах, стоящих у её истоков, встречаются труды, допускающие корректность и плодотворность использования понятия *полилога* и близких к нему представлений:

- 1) «предыстория» идей актуализации полилога связывается с влиятельными работами В. С. Библера (диалогичность познания и рассуждения

эволюционирует в сторону взаимодействия и «расширения» стилей мышления и внутренних логик); Ю. М. Лотмана (в развитии семиотико-культурологических положений текст культуры обнаруживает «полилингвистичность», передачу с помощью различных способов коммуникации и языковых регистров); Г. П. Щедровицкого (в аспекте мыследеятельностного подхода полилогически организуется плодотворная групповая мыследеятельность) и др.;

- 2) в социально-философском познании наших дней фиксируется востребованность полилогической коммуникации в связи с информационным типом социума, актуализирующим многомерность коммуникативных связей и отношений (В. В. Миронов). В новых исследованиях теоретически обосновывается и эмпирически подтверждается трансформация диалога в полилог как в *инновационный, современный тип диалога* (Е. М. Иванова, О. Т. Лойко и др.).

Список цитированных источников

1. Король, А. Д. Куда идёт педагогика : «Логос» и «Дао» образования / А. Д. Король // Беларуская думка. — 2016. — № 6. — С. 64—67.
2. Король, А. Д. Философия метапредметности в образовании : о «парадоксальной» диалоговой природе человека. Реализация принципа человекообразности в процессе формирования целостной картины мира / А. Д. Король // Народная асвета. — 2016. — № 4. — С. 22—26.
3. Хуторской, А. В. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопросы философии. — 2008. — № 4. — С. 109—115.
4. Король, А. Д. Феномен «говорящего молчания» : лингвометодический анализ в эвристическом аспекте. Актуальные вопросы дидактики молчания / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Народная асвета. — 2019. — № 8. — С. 11—14.
5. Король, А. Д. Феномен «говорящего молчания» : лингвометодический анализ в эвристическом аспекте. Молчание в учебном общении : типологические основы / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Народная асвета. — 2019. — № 9. — С. 15—18.
6. Соловьёв, В. С. Три разговора о войне, прогрессе и конце всемирной истории. Три свидания / В. С. Соловьёв. — М. : Карамзин, 2018. — 186 с.
7. Шпет, Г. Г. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры / Г. Г. Шпет ; отв. ред.-сост. Т. Г. Щедрина. — М. : РОССПЭН, 2007. — 712 с. — (Серия «Российские Пропилеи»).
8. Шпет, Г. Г. История как проблема логики : Критические и методологические исследования. Часть первая. Материалы / Г. Г. Шпет ; отв. ред.-сост. Т. Г. Щедрина. — М. ; СПб. : Университетская книга, 2014. — 510 с.
9. Щедрина, Т. Г. «Я пишу как эхо другого...» : очерки интеллектуальной биографии Густава Шпета. — М. : Прогресс-Традиция, 2004. — 416 с.

(Окончание — в одном из следующих номеров.)

Материал поступил в редакцию 30.07.2019.

Национальная культурная идентификация и особенности развития национальной культуры в XXI веке

(Окончание. Начало в № 2 за 2019 год.)

В. А. Салеев,

главный научный сотрудник
лаборатории проблем воспитания личности
Национального института образования,
доктор философских наук, профессор

В статье освещаются вопросы национальной культурной идентификации, особенности развития национальной культуры в XXI веке. Рассматривается проблема взаимоотношений и дифференциации сфер культуры и цивилизации, анализируются последствия вызовов глобализации для научной и культурной идентичности, феномен «кризиса идентичности», отличия между национальными самосознанием и идентичностью, понятийные системы «культура» и «цивилизация».

Ключевые слова: глобализация, понятийные системы «цивилизация» и «культура», национальная идентичность, национальное самосознание, идентификация.

The article highlights the issues of national cultural identification, as well as features of the development of national culture in the XXI century. The problem of interrelation and differentiation of the spheres of culture and civilization is considered. Consequences of globalization challenges for scientific and cultural identity, as well as the identity crisis phenomenon, differences between national self-awareness and identity, conceptual systems of culture and civilization are analyzed.

Keywords: globalization, conceptual systems civilization and culture, national identity, national self-awareness, identification.

Национальная культура, или культура этноса, концентрирует в себе всю духовную мощь народа, одновременно выступая в качестве и выразителя этой мощи, и её зеркала.

Понятие культуры весьма многогранно. В отечественной гуманитарной литературе уже к концу XX века, как отмечали многие исследователи, насчитывалось более 500 её дефиниций.

Так, известный российский социолог Л. Г. Ионин анализирует в работе «Социология культуры...» методологические принципы классификаций и дефиниций культуры, по которым строили свою систему американские исследователи А. Кребер и К. Клакхон. Они разделили все определения культуры на шесть основных групп, причём и внутри них также провели дифференциацию.

Среди групп дефиниций, как подчёркивали её создатели, наличествуют описательные, исторические, нормативные, психологические и структурные. К шестой группе (F) относятся генетические определения, в которых к культуре подходят с позиции её происхождения.

Даже «эти определения, — замечает Л. Ионин, — разделяются на четыре группы: FI, в которых культура рассматривается как продукт или артефакт; FII, где упор делается на идеях; FIII — подчёркивается роль символов; FIV — культура определяется как нечто, происходящее из того, что не есть культура» [1, с. 46].

Поскольку автор этих строк является приверженцем аксиологии, то, естественно, он отдаёт предпочтение подходу, который провозглашает, что культура есть «мир воплощённых ценностей» (Н. Чавчавадзе).

В самом деле, аксиологический подход выделяет как отдельные предметы и явления, существующие в мире, так и отношение человека к ним, его переживание и оценку воздействия этих предметов и явлений на человека.

Таким образом, не только фиксируется наличие определённых феноменов в мире, но и включается их человеческое «измерение». В силу же того, что культура есть по своей сути выражение духовного субстрата человека (народа, человечества), можно с достаточной долей объективности утверждать: именно ценности (как и связанные с ними оценки) являются имманентной характеристикой культуры. В расширенном (и более точном смысле) объём понятия «культура» вмещает в себя совокупность творческих достижений народа (этноса), общества, человечества. Как бы там ни было, центральной проблемой остаётся не столько сама дефиниция культуры (в самом общем виде понятно, что это феномен, созданный не природой, а людьми, продукт деятельности человека), сколько содержательная её структура. В давней уже работе нам удалось выразить своё понимание содержания культуры, в основе которой лежит «духоўны вопыт этнічнай супольнасці, што акумулюецца ў ведах, сістэме вераванняў; маральных ідэалах, эстэтычных уяўленнях, мастацкіх каштоўнасцях, звычаях, рысах псіхікі, стэрэатыпах дзейнасці, аксіялагічных (каштоўна-ацэначных) устаноўках і арыентацыях» [2, с. 46—47].

Именно всё содержание национальной культуры сказывается на жизнедеятельности и самого этноса (народа), и, разумеется, его отдельных представителей. Важно отметить, что в операциональном ключе все содержательные структуры таковой реализуются через систему детерминантов, обуславливающих её неповторимость и отличие от иных национальных культур.

Такими непосредственными детерминантами (определятелями) специфических особенностей национальной культуры выступают национальное самосознание, национальный характер, национальный менталитет и национальный язык. Именно ими обусловлен тот круг духовных ценностей, культурных форм и культурных традиций, которые выделяются представителями этноса (и самим этносом) в качестве специфических черт, отражающих исторически социальное и культурное

своеобразие данного человеческого сообщества.

В эту сложнейшую, весьма объёмную систему, представляющую собой многостороннюю «...совокупность, в основе которой лежат этнические (национальные) ценности, входят традиционные формы жизнедеятельности и жизнеобеспечения людей, бытовые обычаи и система национального этикета, особенности верований этноса, уровень обыденного мировоззрения, национальная мифология и уровень проявления национальной идеи, черты национального характера и проявления национальной ментальности, степени функционирования национального языка и характер развития фольклора и народной художественной культуры» [см. 2, с. 63].

Бесценность, уникальность национальной культуры осознана довольно давно; но ныне в русле активно распространяющегося процесса глобализации необходимость сохранения национальных культур становится всё более настоятельной, животрепещущей проблемой. По утверждению известного советского философа Мераба Мамардашвили, национальные культуры обладают качеством бесконечности: «...культуры бессмертны. <...> Поле любой культуры бесконечно» [3, с. 147]. Однако реалии XXI века заставляют усомниться в верности постулатов философа XX столетия. Глобализационные процессы, которые захватили мир, ещё не ощущались столь отчётливо в прошлом веке. Ныне же, как пишет белорусский философ, «узніклі небяспечныя тэндэнцыі да ўніфікацыі культуры, разбурэння нацыянальнай формы эканомікі, нацыянальнай мовы. Сёння навязваецца фальшывае перакананне, быццам асяродкам духа ёсць не традыцыйная літаратура, высокае мастацтва, навука, нацыянальная мова, а інфармацыйныя імперыі. Ствараецца міф, быццам усе, каго выключылі з гэтай інфармацыйнай сістэмы, — перастаюць існаваць на “глабальным” узроўні» [4, с. 32].

Таким образом, налицо реальная угроза исчезновения национальных культур (особенно небольших народов).

Не следует игнорировать и следующее обстоятельство: в XXI веке глобализаторы используют в качестве идеала новый образ вселенской культуры, который связан с синтезом общечеловеческих ценностей, эколого-этико-эстетических доктрин на фоне понимания единства человечества и его

общей судьбы. Но глобализационная практика унификации национальных культур вкупе с доминированием западной (в основном американской) парадигмы понимания культурных процессов не может не вызывать настоятельности и отторжения. Тем более, что в качестве образцов предлагаются не вершинные достижения западной культуры, а, как правило, продукты массовой культуры, которая адресуется (и навязывается), по сути, всему человечеству. По образному выражению одного из американских исследователей, «цунами» американской массовой культуры сметает всё на своём пути.

Воздействие глобализационных процессов на национальные культуры постоянно возрастает, развитие технологий в области информации (и особенно — электронных), обновляющихся едва ли не ежемесячно, может вызвать культурную катастрофу культур небольших народов, если не будет внедрена, разумеется при помощи государства, необходимая защита.

Следует заметить, что «цунами» массовой западной культуры захлестывают не только взятую целокупно культуру этносов. Поистине трагедийной выглядит ситуация, когда просчитывается воздействие глобализационных культурных потоков на отдельные слои этносов, в частности на молодёжь. Ибо в современной массовой культуре есть пласты, ориентированные на индивида, точнее говоря, на юного потребителя этого её продукта, который, кроме всего прочего, специально усредняется для более лёгкого восприятия в процессе потребления.

Здесь со всей остротой встаёт задача необходимой защиты культуры формирующейся личности. Проблема культуры личности, её становления всегда выступала архисложной и для философии, и для педагогики. Не погружаясь в пересекающуюся систему разных аспектов (и нюансов!), сопровождающих эту проблематику, отметим, что культурное развитие человека (уровень его личностной культуры, т. е. уровень освоения человеком духовных ценностей, которые органично вошли в его жизнь и адекватно выражают полноту его человеческой сущности) является качественной характеристикой его человеческой индивидуальности, показателем развития его личностных качеств, зеркалом его «самости».

Поэтому вслед за П. Гуревичем мы склонны рассматривать культуру не только в качестве социального феномена (как это делает

подавляющее большинство отечественных исследователей культуры). Соглашаясь с автором в том, что «культура не только социальный, но, прежде всего, антропологический (то есть человеческий) феномен», поскольку он рождён «...незавершённостью, открытостью человеческой природы, развёртыванием творческой деятельности человека, направленной на поиск сакрального смысла бытия» [5, с. 21], хотим сделать только одно важное дополнение. Оно заключается в акценте на духовной стороне проблемы, поскольку мы понимаем духовное начало (в современной, реальной трактовке понятия духовности) как базисное в постижении сущностной природы человека (наряду с биологическим и социальным).

Творческая деятельность человека, о которой говорит П. Гуревич, осуществляется главным образом в духовной сфере, поскольку ценности, являющиеся продуктом данной деятельности, — это ценности высшего духовного наполнения, которые, собственно, в своей совокупности составляют содержание культуры. Ибо, как верно замечает В. Пивоев, «культура должна рассматриваться как система ценностей, как ценностная картина мира, в которой есть определённая иерархия, есть ценности главные, ценности второго порядка и т. д.» [6, с. 17].

Однако при анализе личностной культуры индивида определяющим является то, какая иерархия ценностей выступает существенно важной для этой конкретной человеческой индивидуальности, какова шкала, по которой данные ценности измеряются, ибо их сочетание показывает, как строится внутренний мир индивида. Именно таким образом и выявляется «самость» человека. В формировании этих основополагающих ценностей определяющую роль играет процесс воспитания индивида.

Воспитание, с точки зрения философской культуры, является одним из стержневых оснований культурного развития и отдельно взятых индивидов и человечества в целом. Глубокая мысль В. Г. Белинского «воспитание — великое дело: им решается участь человека» актуальна сегодня как никогда. Это высказывание общеизвестно. Менее известно, что в дальнейшем, ссылаясь на Гегеля, который в торжественной речи перед выпускниками Нюрнбергской гимназии очень чётко отделил «воспитание нравов»

от «образования», знаменитый русский критик подчёркивал особую роль родителей в великом деле воспитания. «На родителях, на одних родителях лежит священнойшая обязанность сделать своих детей человеками; обязанность же учебных заведений — сделать их учёными, гражданами, членами государства на всех его ступенях. Но кто не сделается прежде всего человеком, тот плохой гражданин... Из этого видно, как важен, велик и священен сан воспитателя: в его руках участь целой жизни человека» [7, с. 77].

Разумеется, понятие воспитания за два века, прошедших после написания этих пламенных строк, существенно изменилось.

Впрочем, оно трансформировалось в историческом измерении неоднократно. В упомянутой речи Гегель отмечал, что в Спарте воспитание «было публичным, государственным делом», но уже в XIX веке «обязанность и забота о воспитании лежит на родителях».

Эта дихотомичность развития образования и воспитания тянется до наших дней. Система отечественного образования (во многом строящаяся до сих пор по советским лекалам) допускает соединённость обучения с воспитанием на ранних стадиях образовательной системы (особенно органично это выглядит в дошкольный период); но по мере усложнения образовательного процесса, перехода его на более высокие ступени упомянутая соединённость исчезает; воспитание, по сути, здесь почти не присутствует. Вернее, не присутствует системно, поскольку спорадически оно проявляется в процессе преподавания (у особо одарённых педагогов, обладающих «педагогическим чутьём»). Однако воспитание как феномен уникально тем, что оно непосредственно связано с личностным развитием юного человека, и поэтому только чёткая ориентация на воспитательную парадигму непосредственно в самом процессе обучения способна обеспечить и высшие цели современного образования: формирование возможностей для развёртывания сущностных сил человека (М. Хайдеггер).

Следует отметить, что в современной отечественной литературе ныне не наблюдается единства в трактовке самого основополагающего понятия «воспитание». Так, в философско-энциклопедическом словаре «Человек» оно определяется как «система процессов взаимодействия общества и

личности, обеспечивающая, с одной стороны, саморазвитие личности, с другой — её соответствие ценностям и интересам общества» [8, с. 78].

А специализированный «Психолого-педагогический словарь» даёт даже три толкования: «Воспитание — 1) в социальном, широком смысле — функция общества по подготовке подрастающего поколения к жизни, осуществляемое всем социальным устройством: общественными институтами, организациями, церковью, средствами массовой информации и культуры, семьёй и школой; 2) в более узком, педагогическом смысле — специально организованный и управляемый процесс формирования человека, осуществляемый педагогами в учебно-воспитательных учреждениях и направленный на развитие личности; 3) передача общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и производственному труду» [9, с. 84].

Эти дефиниции имеют свои позитивные и негативные стороны. В числе позитивных следует отметить стремление к адаптации к ценностям общества и, соответственно, возможность органично участвовать в коллективном творческом процессе по созданию новых общественных ценностей. Но эта же интенция обнаруживает и изъяны, которые принципиально не «монтируются» с современным этапом развития общества, где главным условием прогресса является личностное развитие индивидов. Тем более, что проблема формирования внутреннего мира ребёнка не может решаться только внешним воздействием; и присвоение воспитателем права на это решение и выбор воспитуемого есть проявление авторитарной модели педагогического воздействия (столь характерной для советской педагогики). Более современной видится парадигма, представляемая педагогикой сотрудничества, которая открывает возможности для свободного выражения и, в конечном счёте, свободного самоопределения воспитуемого.

Разумеется, идея сотрудничества воспитателя и воспитуемого не исключает проблемы «мягкого» воздействия на юного человека, равно как и создания необходимых условий для выражения его внутренних интенций и стремлений. Однако в современном мире мы встречаемся вовсе не с «мягкими» вариантами влияния на сознание и

внутренний мир молодого поколения. Глобализация, наиболее ярко выраженная в сфере культуры, демонстрирует непрекращающиеся примеры особенно агрессивного воздействия. При этом ставка делается как раз на то, что юный реципиент пойдёт вслед за модой (влияние которой особенно явно сказывается в молодёжной среде) и сделает выбор не в пользу сложившихся национальных культурных традиций. «Теоретик демократического направления, — отмечает С. Бенхабиб, — признаёт, что в зрелых обществах политическое инкорпорирование новых групп приведёт скорее к гибридизации культурного наследия на обоих полюсах. Современные люди могут выбрать, поддерживать ли им свои культурные традиции или разрушать их» [10, с. 52].

Разумеется, глобализация открывает перед индивидами и социальными группами широкий спектр различных культур, возможность приобщения к различным культурным традициям.

Люди, нечётко осознающие свою идентичность, с пониженным уровнем национального самосознания (а именно таковыми представляются нам большинство белорусов), по сути, оказываются беззащитными перед воздействием глобализационного культурного продукта. Особенно в нынешних условиях, когда имеется возможность самого широкого доступа к Интернету, получения разнообразной информации и приобщения к ней. Массовая компьютеризация (и это уже стало аксиомой) порождает известную зависимость, и многие авторы отмечают появление нового поколения — «нинтендо» (термин Б. Грина) [11] или «экраниейджеров» (по определению Д. Рашоффа) [12].

Это поколение, родившееся уже в мире экранных систем, зачастую отождествляет себя с жизнью, предлагаемой компьютером, и, погружаясь в виртуальное пространство, формирует свою идентичность, напрямую связывая последнюю с ним. Виртуальное же пространство почти адекватно формируется исходя из постулатов постмодернистского мировоззрения, которое построено в основном на отрицании классических ценностей культуры и настаивает на её мозаичности.

Говоря о молодёжной субкультуре последней четверти XX века (в том числе о каналах воздействия на юных реципиентов), следует, на наш взгляд, под новым углом рассмотреть движение *хиппи*. Его истоки, как известно, находятся в яростном протесте молодёжи

США 60-х годов. Являясь одним из первых молодёжных субкультурных движений, оно в скором времени охватило почти весь мир (с точки зрения нынешней ситуации, распространение хиппизма можно считать реализованной предглобалистской акцией).

Таким образом было доказательно продемонстрировано, что мировоззрение хиппизма несло в себе нечто важное, нашедшее отклик у молодёжи разных стран, и, следовательно, отражало глобальные идеи, существующие в планетарном масштабе.

Основными из этих идей, имевших, кроме того, определённую романтическую окраску, являлись: непротивление, пацифизм, антимилитаризм. Триада основополагающих ценностей хиппизма *свобода — любовь — духовность*, соединённая с юной энергетикой, не могла не вызвать горячий отклик у молодых сердец на всей планете. В целом же хиппизм представлял собой, главным образом, пассивный (культура хиппи относится к романтико-эскапистским субкультурам) бунт против меркантильности, бездуховности и рационалистичности современного мира. Деньги, социальный престиж, карьера, традиционная семья отрицались как ценности.

В Советском Союзе движение хиппи появилось в конце 60-х — начале 70-х годов XX века в Москве и Ленинграде, затем оно получило распространение в ряде регионов. К концу 70-х — началу 80-х возникла так называемая *Система* — субкультурное сообщество с каналами коммуникации по всей стране.

Движение хиппи выработало собственный сленг, свои манифесты; в его рамках появились стихотворения, притчи о легендарных хиппи, анекдоты. Внешние атрибуты, которые выступали у хиппи как маркер, общеизвестны: длинные волосы, головная лента («хайратник»), украшения на запястье из бисера (фенечки), мешочек на шею для хранения денег и документов («ксивник»).

Оригинальна и концепция социального бытия хиппизма: не признавая значимости вещественного мира, хиппи всегда приходили на помощь нуждающимся собратьям.

Известный польский эстетик Мария Голашевска, отдавая должное креативности хиппизма, оценивает данную субкультуру как «второе направление Великого Авангарда» [13, с. 176].

Анализ хиппизма в качестве яркого представителя молодёжной субкультуры наглядно показывает, что последняя за более чем четверть века прошла довольно большой путь

развития. С теоретико-культурологической точки зрения особо важен момент её практического слияния с массовой культурой, потребительской в своей основе. Эта территория бездуховности активно прибирается к рукам культуртрегерами глобализма. Тенденция снижения моральных установок, а также художественного и эстетического вкусов, столь характерная для современного неолиберализма, приводит в частности к уменьшению сегмента элитарной культуры в общем ареале классической (традиционной). Предпочтения массовой аудитории формируются всё в большей степени под влиянием рыночных отношений, где коммерческая стоимость артефактов выступает как решающий фактор предпочтений.

Прагматизм, который становится ведущим отношением к миру и на постсоветском пространстве, сказывается и на поколении, что только вступает в жизнь, приобретает знания и умения для существования в непрерывно трансформирующемся социуме. Именно здесь наиболее отчётливо ощущается влияние глобализации с её навязыванием определённой модели поведения, где потребительское начало (с одновременной нивелировкой традиций и особенностей национальных культур) занимает доминирующую позицию. Вывод напрашивается сам собою: чтобы противостоять этому влиянию, необходимо выработать прежде всего современную систему воспитания и последовательно внедрять её как в школьном образовательном пространстве, так и во внешкольной сфере жизнедеятельности юных людей. Справедливости ради следует отметить, что в нашей стране были выработаны три Концепции (и соответственно три Программы) воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь. В основу Концепции воспитания 1999 года (рассчитанной на период с 2000 г. по 2005 г.) был положен культурологический подход. В 2007 году с учётом изменившихся реалий и приоритетов воспитания были разработаны новые Концепция и Программа непрерывного образования, где определены приоритеты воспитания (в их числе — формирование у представителей юного поколения оптимизма и гражданской зрелости, умения оценивать и самостоятельно определять способы своей деятельности и поведения).

В 2015 году была представлена обновлённая Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи, целью которого

определено формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности. Назначение воспитания состоит в обеспечении успешной социализации личности в современном обществе, подготовке к самостоятельной жизни, продуктивной трудовой и профессиональной деятельности; в содействии саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию, самосовершенствованию конкурентоспособной личности, готовой к принятию ответственных решений [14].

Разумеется, изменения, произошедшие в мире уже в новом веке, вызывают необходимость в совершенствовании Концепции воспитания, поскольку оно должно осуществлять непрерывно. Бесспорно, Концепция воспитания базируется на целом ряде подходов (среди них отметим как самые действенные — аксиологический, системный, культурологический и личностно ориентированный) и преследует благородные цели: формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности. Однако, во-первых, следует максимально приспособлять высокие идеалы к реальности. Во-вторых, означенный выше идейно-культурологический поток воздействия глобализации требует адекватного ответа. Речь идёт в конечном счёте о национальной безопасности.

В связи с этим в Концепции непрерывного воспитания должен быть сделан основополагающий акцент на ценности национальной культуры. В Концепции 2015 года есть указание на то, что одной из актуальных целей воспитания провозглашается формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания детей и учащейся молодёжи на основе государственной идеологии. Но в русле современных реалий это представляется нам не слишком сильной паллиативой. Нужно существенным образом воздействовать на юных, с одной стороны, опираясь на углублённое изучение национальной истории, национального фольклора, традиций национального искусства (особенно это касается его «живых» видов — музыки и театра), национального (белорусского) языка. С другой стороны, используя черты национального менталитета, следует создавать максимальные условия для реализации всех внутренних интенций молодых людей в познании достижений отечественной культуры и гордости за них.

Молодёжь должна идентифицировать себя со своей национальной (белорусской)

культурой, опираться на её традиции и шире — на традиции восточнославянской культуры. Лишь в этом видится антитеза парадигме глобализационной модели культурной агрессии.

Разумеется, не только в Республике Беларусь исследователи задумываются о реформировании системы воспитания, о приспособлении её к современным задачам развития государств и народов, о расширении её возможностей в формировании человека, способного жить и творить в XXI веке.

И, бесспорно, как отмечает старейший российский теоретик эстетического воспитания Н. И. Киященко, наверное, всем системам эстетического воспитания современного мира придётся перестраиваться, чтобы соответствовать современным требованиям интеллектуально-творческой подготовки новых творцов эстетической реальности, которая непременно будет информационно насыщенной.

Естественно, сказанное касается не одной лишь такой тонкой подсистемы воспитания, как эстетическое, а всей его системы.

Каждая страна, каждый народ ищет свой выход из сложившейся сложной экономико-социальной и культуротворческой ситуации. Страны с устоявшимися цивилизационными структурами (США, Англия, Франция, ФРГ,

Япония, Китай) находят его в коррекции имеющихся систем воспитания, их преемственности (особенно это касается азиатских государств). Что касается постсоветского пространства, то здесь в ответ на актуалии современного этапа развития выстраиваются свои концепции воспитания. Так, в Российской Федерации упор делается на воспитание, ориентированное на исторические этапы величия русско-славянской цивилизации; в Украине наличествует тенденция соединения национальных основ воспитания с принципами евроинтеграционных процессов; в Казахстане воспитание подрастающего поколения во многом ориентировано на семью как важнейший социальный институт, где формируются основы духовно-нравственного воспитания.

Таким образом, необходимые поиски воспитательного оптимума продолжаются практически во всех странах. Ибо священное дело — воспитание подрастающего поколения — принадлежит к сфере абсолютной истины. «Человек может стать человеком только путём воспитания, — отмечал классик немецкой философии Иммануил Кант. — Он то, что делает из него воспитание». И альтернативы этому тоже нет. До предельного срока существования человечества.

Список цитированных источников

1. Ионин, Л. Г. Социология культуры : путь в новое тысячелетие / Л. Г. Ионин. — М.: Логос, 2000.
2. Салееў, В. А. Этнапедагогіка і эстэтычнае развіццё асобы / В. А. Салееў. — Мінск : НІА, 1994.
3. Мамардашвили, М. Как я понимаю философию / М. Мамардашвили. — М. : Прогресс, 1990.
4. Конан, У. Беларуская альтэрнатыва : глабалізацыя і нацыянальнае адраджэнне / У. Конан // Разнастайнасць моў і культур у кантэксце глабалізацыі : матэрыялы Міжнароднага сімпозіума : у 2 кн. — Мінск : БелСаЭС «Чарнобыль», 2003. — Кн. 1.
5. Гуревич, П. С. Культурология / П. С. Гуревич. — М. : Знание, 1996.
6. Пивоев, В. М. Культурология. Введение в историю и теорию культуры / В. М. Пивоев. — М. : Кнорус, 2014.
7. Белинский, В. Г. О воспитании детей и детской книге / В. Г. Белинский // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М. : Педагогика, 1987.
8. Воспитание // Человек. Философско-энциклопедический словарь. — М. : Наука, 2000.
9. Воспитание // Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : Совр. слово, 2006.
10. Бенхабиб, С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру / С. Бенхабиб ; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. — М. : Логос, 2003.
11. Green, B. Teaching the Nintendo generation? Children, computer culture and popular technologies / B. Green, I. A. Reid, C. Bigum // Wired Up : Young People and the Electronic Media / S. Howerd (ed.). — London : UCL Press, 1998.
12. Rushoffd, D. Children of Chaos : Surviving the End World as We Know it / D. Rushoffd. — London : Flamingo, 1997.
13. Golaszewska, M. Estetyka pięciu zmysłów / M. Golaszewska. — Warszawa—Krakow : Wyd-wo Naukowe, 1997.
14. Обновлённая Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь 15 июля 2015 № 82.

Материал поступил в редакцию 23.05.2019.

Образ будущего евразийской цивилизации: анализ, диагноз, прогностика

О. Ю. Кравцов,

соискатель лаборатории
проблем воспитания личности
Национального института образования,
магистр политических наук

В статье раскрывается понятие «образ будущего» как философская категория. Иррациональный позитивный коммунистический образ «светлого будущего» рассматривается в качестве важного преимущества евразийской цивилизации на ранней стадии индустриализации и основной причины кризиса на позднем этапе индустриальной эпохи.

Через диагностику существующего образа будущего строится прогноз будущего состояния евразийской цивилизации, предлагается решение по выходу из аксиологического кризиса.

Ключевые слова: будущее, образ будущего, модель будущего, прогрессивный оптимизм, прогрессивный пессимизм, ретроградный оптимизм.

The article reveals the concept of the image of the future as a philosophical category.

The irrational positive image of the communist «bright future» is seen as an important advantage of Eurasian civilization at the early stage of industrialization and the main cause of the crisis at the late stage of the industrial era.

Through the diagnosis of the existing image of the future, a forecast of the future state of the Eurasian civilization is built. A solution to overcome an axiological crisis is suggested.

Keywords: future, image of the future, model of the future, progressive optimism, progressive pessimism, retrograde optimism.

В условиях «ускорения» времени и возрастания сложности социальных систем актуализируется потребность в новых методах и подходах, позволяющих повысить уровень понимания происходящих процессов, с высокой степенью достоверности прогнозировать направления изменений и выработать адекватные меры воздействия на ход событий.

В эпоху модерна важнейшим мобилизационным и структурирующим общество ресурсом было *прошлое*, которое объединяло (солидаризировало) людей разных уровней культуры, образования и достатка. На современном этапе развития на передний план выходит *будущее*, важность которого, на наш взгляд, ещё недостаточно оценена.

Целью нашего исследования является осмысление феномена «образ будущего» как категории, обладающей высоким диагностическим, прогностическим и управленческим потенциалом; объектом выступает *образ будущего* как категория социальной реальности, обладающая диагностическим, прогностическим и управленческим потенциалом. Предметом исследования является диагностический, прогностический и управленческий потенциал образа будущего; теоретической основой послужили работы отечественных и зарубежных авторов, посвящённые осмыслению *будущего*.

На основе анализа динамики *образа будущего* осуществляются диагностика текущего состояния русской (православной, евразийской) цивилизации, построение прогноза возможных будущих состояний, предлагаются соответствующие методы воздействия на социальные процессы.

Образ будущего как философская категория

Раскрытие дефиниции «образ будущего» необходимо начать с утверждения, что

данный феномен — это не будущее как таковое, а набор представлений о нём, достаточный для оценочного суждения.

Образ будущего представляет собой иррационально-аффективный (эмоционально-чувственный) уровень восприятия будущего, проявляющийся в фантазиях, эмоциональных переживаниях, страхах, надеждах.

При рациональном осмыслении перспективы и обретении относительно детального и ясного видения будущей жизни можно говорить о переходе восприятия будущего с эмоционально-чувственного уровня *образа* на рационально-осмысленную стадию *модели*. Стадия модели предоставляет субъекту качественно иные возможности для интеллектуального освоения будущего и, соответственно, целенаправленного и осмысленного влияния на него через деятельность в настоящем.

Образ будущего в значительной степени складывается из чувственных образов, которые имплицитно присутствуют в социальной реальности. Он вырабатывается в определённое время в определённом социуме и является одним из элементов социальной реальности социума — носителя образа будущего. Образ будущего чаще всего вербален, не обязательно визуализирован, не всегда очевиден, но всегда эмоционально окрашен.

На уровне массового сознания доминирующей формой восприятия будущего выступает именно *образ* (аффект), а не *модель* (рацио) будущего [1, с. 76—77].

Среди исследователей феномена «образ будущего» необходимо выделить В. Я. Алдерса («Образы будущего пяти столетий» [2]), Ф. Полака («Образ будущего» [3]), И. В. Желтикову («Образ будущего как образ» [1]).

В своей работе В. Я. Алдерс определял *образ будущего*, как футуристические ожидания [2]; Ф. Полак — как предвосхищение будущего, соединение фантазии по поводу того, что может быть, и желания чего-то конкретного, которое оформляется в виде образа в настоящем [3, с. 20]; И. В. Желтикова — как аффективную форму восприятия будущего, проявляющуюся в фантазиях, переживаниях, страхах, надеждах [1, с. 76].

В отечественном научном и публицистическом дискурсе словосочетание *образ*

будущего зачастую используется в значении проекта или перспективной модели развития страны, что не соответствует значению слова *образ* [1, с. 77] и не является приемлемым в рамках нашего исследования.

Для субъекта-носителя конкретного образа будущего важнейшей качественной характеристикой последнего выступает его *убедительность*, то есть принятие в качестве возможного и правдоподобного. Доверие к образу будущего может выражаться как в одобрении, так и в отторжении репрезентируемой перспективы.

Главенствующую роль в его создании (по Ф. Полаку) играют творчески одарённые люди (творческое меньшинство) различной специализации (мистики, религиозные деятели, пророки, философы, учёные, публицисты, поэты, писатели, художники), с опережением создающие свой продукт из элементов культурного наследия социума, к которому они принадлежат [3, с. 10, 13]. Формирование образа будущего на уровне коллективного сознания происходит в ходе усвоения социумом авторских образов будущего.

По мнению И. В. Желтиковой, в генезисе рассматриваемого феномена приматом выступает массовое (коллективное) сознание, генерирующее коллективный образ будущего. Роль конкретных авторов в этом процессе сводится к фиксации и формализации коллективного творчества с той или иной степенью точности. Кроме того, утверждает И. В. Желтикова, образы будущего принципиально множественны и альтернативны. В своих выводах она ссылается на Э. Дюркгейма, который считал, что коллективное сознание рассеяно во всём пространстве общества и не имеет единого центра [1, с. 79; 4, с. 87, 88].

Как полагает Ф. Полак, в конкретный момент времени в культуре доминирует какой-то один образ будущего, чьё состояние свидетельствует о степени жизнеспособности общества. Положительный образ будущего предшествует взлёту культуры или сопровождает его, в то время как нездоровый, негативный — является показателем кризиса культуры и свидетельствует о её скором закате [3, с. 19].

В контексте настоящей работы мы придерживаемся позиции В. Я. Алдерса и

Ф. Полака. Во-первых, вызывает сомнение способность *массового сознания*, которое «рассеяно во всём пространстве общества» и «не имеет единого центра», к какой-либо самостоятельной творческой потенции, в том числе к генерации образа будущего для социума. Во-вторых, на наш взгляд, представляется невозможным принципиальная множественность и альтернативность образов будущего при наличии существующих в конкретном обществе, чётко выраженных и однозначно распознанных социальных тенденций.

Динамика образа будущего в евразийской цивилизации

Согласно классификации А. Тойнби (Постижение истории) [5], С. Хантингтона (Столкновение цивилизаций) [6], а также традиционным воззрениям российских авторов [7; 8], Россия представляет собой отдельную цивилизацию, которую в нашем исследовании мы будем называть *евразийской*.

В соответствии с концепцией С. Хантингтона любая цивилизация стремится к самосохранению, старается дать адекватный ответ вызовам и угрозам в сферах культуры, экономики, политики и др.

Сегодня основные вызовы для русской (евразийской) цивилизации сконцентрированы в первую очередь в сфере духовного производства: в области создания идей, ценностей, смыслов. Особое значение в этом противоборстве занимают представления о своём месте в истории: что цивилизация представляла собой в прошлом, что она представляет собой в настоящем и какова перспектива данной цивилизации?

По мере интеллектуализации общества и перехода человечества в постиндустриальную эпоху такая категория, как «будущее», выступает в качестве стратегического нематериального ресурса и главного показателя привлекательности цивилизации.

В Новом времени образ будущего становится важнейшим фактором, позволяющим склонять на свою сторону человеческий и интеллектуальный ресурс других цивилизаций, тем самым распространяя своё влияние и усиливая свои позиции.

В христианской религиозной парадигме будущее как состояние, отличное от настоящего, находилось за пределами земного

существования. Если в течение своей жизни христианин соблюдал определённые правила, то после смерти его ожидало поощрение (вечное блаженство в раю). Тем же, кто нарушал их, полагалось наказание (вечные муки в аду). Религиозный образ загробного будущего был ярким и эмоционально силён для людей аграрной эпохи, что позволяло регламентировать поведение и социальные отношения внутри общества. Такой подход был вполне оправдан для человека с низким уровнем знаний и относительно короткой продолжительностью жизни. В статичном традиционном обществе его земное будущее сводилось к повторению схемы жизненного пути отцов и дедов.

На рубеже XIX—XX веков произошёл фазовый переход западной и евразийской цивилизаций в индустриальную эпоху. Общество вышло из состояния статики, в котором изменения протекали медленно и незаметно, и вступило в состояние динамики. Теперь возросшая скорость социальных процессов качественно меняла жизнь людей в течение одного поколения.

Развитие медицины привело к увеличению срока жизни человека. Результатом повышения её качества стало возросшее потребление новых материальных и духовных благ. Образование и наука предложили иную картину мира, значительно снизив влияние религии. Теперь для человека просвещённого, живущего долго и комфортно, актуализировалась потребность в образе будущего в пределах земной жизни. Можно сказать, что в индустриальную эпоху произошло перемещение образа будущего из сферы трансцендентного в сферу имманентного.

Если раньше жизнь была слишком коротка и лишения можно было претерпеть во имя привлекательного будущего после смерти, то теперь она становилась достаточно долгой и вряд ли заслуживающей того, чтобы проживать её в страданиях, «яко наг, яко благ», даже во имя рая, которого может и не быть.

Западная и евразийская (выступавшая в тот момент под именем «советская») цивилизации первыми вступили в эру индустриализации, совершили гигантский прорыв в области науки и технологий и, по сути, разделили в XX веке человечество на два лагеря: капиталистический и коммунистический (социалистический).

Каждая из них презентовала внутреннему и внешнему потребителю преимущества, призванные подтвердить правильность и продемонстрировать привлекательность именно своего цивилизационного пути. В этих условиях важными факторами стали, во-первых, *настоящее*, предлагаемое цивилизацией своим приверженцам «здесь и сейчас», и, во-вторых, *будущее*, которое получали их сторонники в перспективе.

Яркий, эмоционально насыщенный образ будущего стал главным преимуществом евразийской цивилизации. Традиционный христианский православный образ будущего не претерпел качественных изменений в индустриальном СССР. Инновационным прорывом явилось то, что христианский рай (Царство Небесное) теперь переносился из области трансцендентного в область имманентного и строился на земле под названием *коммунизм* или *светлое будущее*. На уровне обывателя оно представлялось прогрессивной формой социального устройства, в котором все люди свободны и счастливы, а все блага бесплатны [9].

Ранний СССР не мог дать своему населению одновременно и *светлое будущее*, и комфортное *настоящее*, поэтому первое как состояние ценностно более важное, чем второе, отодвигалось за пределы жизни текущего поколения. Советскому человеку предлагалось усиленно трудиться в настоящем во имя светлого будущего детей и внуков. Однако поздний Советский Союз обещал своим последователям таковое уже при жизни нынешнего поколения [10].

В отличие от евразийской акцент западной цивилизации был сделан на привлекательном настоящем. Обозначение возможностей, жизненных идеалов и ценностей западного общества выразилось в словосочетании «американская мечта», которое впервые в этом смысле употребил Джеймс Адамс в трактате «Эпос Америки» (*The Epic of America*, 1931) [11]. «Американская мечта» фокусировала внимание на интересах не общества в целом, а отдельно взятого человека, которому обещались равные со всеми возможности для личного процветания, счастья и успеха. Физическим (наглядным) выражением этого понятия считалось наличие

у граждан Америки неприкосновенной частной собственности (в первую очередь дома и автомобиля), а также возможности вести определённый (свободный и обеспеченный) образ жизни.

Для основной массы человечества, которое в большинстве своём пребывало в тот момент на уровне аграрного общества, разница в преимуществах *настоящего* двух индустриальных цивилизаций (СССР и США) могла быть не столь очевидной. В то же время образ яркого и привлекательного будущего, которое ожидало людей не в потустороннем мире, а здесь, на планете Земля, вызывал гораздо более сильные положительные эмоции. По этой причине эмоционально насыщенный позитивный образ коммунистического будущего, на наш взгляд, позволял евразийской цивилизации времён СССР доминировать в сфере смыслообразования. Западная же в тот момент не обладала своим, подобным по силе воздействия, образом *капиталистического светлого будущего*.

Кризис образа будущего как симптом кризиса евразийской цивилизации

Необходимо констатировать, что к концу XX века идейно-философский и идеологический ресурс коммунистического образа будущего оказался исчерпанным. Последний утратил в сознании населения свои важнейшие качественные свойства: убедительность, правдоподобность, реалистичность. Модернизированное и высокообразованное (для своего времени) советское общество естественным образом ощущало принципиальное несоответствие между текущим настоящим (очевидной реальностью) и репрезентуемым образом коммунистического будущего, которое эта самая реальность должна была породить.

Евразийская цивилизация советского периода исходила из традиционного христианского *примата будущего над настоящим*. При таком подходе страдания на земле (в советском варианте — упорный труд и жертвенность) были залогом благоденствия после смерти (светлого будущего для грядущих поколений).

Концепт западного общества опирался на *примат настоящего над будущим*, то есть движение в будущее являлось следствием постоянного улучшения настоящего.

Иными словами, принципиальная разница в подходах заключалась в том, что СССР делал ставку на светлое *будущее*, а Запад — на светлое *настоящее*. К концу XX века *идеализм* советского коммунизма проиграл *позитивизму* Запада.

На наш взгляд, идея *светлого будущего* потерпела поражение, когда продемонстрировала явную неспособность воплотиться в жизнь. А в сфере «настоящего» очевидным лидером оказалась западная цивилизация, которая и объявила в итоге свой «конец истории» [12].

Советский иррациональный образ будущего на протяжении нескольких десятилетий являлся идейным основанием и рычагом управления общественным развитием на региональном и глобальном уровнях. Свою максимальную эффективность он проявил на этапе перехода от традиционного к индустриальному обществу, когда субъектом воздействия выступал аграрный социум, склонный к аффективному восприятию мира. При этом необходимо отметить отсутствие прогностического потенциала у советского образа будущего, так как он принимался аксиоматически и не предполагал альтернативы.

После распада СССР евразийская цивилизация вернулась в границы своего естественного ареала. Образ светлого коммунистического будущего как социальная реальность и движущая сила общественного развития потерпел банкротство, в то время как постоянно улучшающийся и абсолютно рациональный образ настоящего западной цивилизации, в свою очередь, стал образом будущего для большей части человечества.

После краха коммунистической утопии («некапиталистического модерна») новой привлекательной социальной утопии для человечества евразийская цивилизация создать не смогла. Сложившийся социально-политический порядок явил свою неспособность продуцировать жизнеспособные идеи и смыслы на базе имеющегося социального капитала (православной религиозности, имперской риторики и идеализации советского прошлого). Весь социальный капитал собственного прошлого, который мог бы выступать в качестве первоосновы, краеугольного камня современной России как

метрополии евразийства, оказывается неактуальным и контрпродуктивным в эпоху постмодерна. Опора на «духовность позавчерашнего дня» приводит к дальнейшей консервации отсталости. Утверждение «самости» в качестве оппозиции Западу оборачивается маргинальностью и периферийностью.

Доминирование дискурсов прошлого над дискурсами настоящего и будущего привело к тому, что общей характеристикой суждений обыденного характера, публицистики и научной аналитики становится пессимизм и неверие в будущее (темпоральный пессимизм и пессимизм места). *Темпоральный пессимизм* выражается в высоких ожиданиях негативного будущего в ближайшей и среднесрочной перспективе, *пессимизм места* — в принципиальном неверии в возможность счастливой жизни на данной территории. Однако, на наш взгляд, наибольшую тревогу вызывает отмеченное российскими исследователями «всеобщее согласие на моральную катастрофу».

В то же время на фоне *прогрессивного пессимизма* исследователи сталкиваются с парадоксами *ретроградного оптимизма*, критикой *продвинутой* (фактически образованности) и расширением логики индустриальной эпохи, с желанием восстановить фабрики и заводы прошлого века [13, с. 159, 183, 188, 256, 274—277, 281, 282, 286, 287, 290—292].

Пессимизм становится ключевым мотивом современной миграции. Беженцы и эмигранты, покидающие свой цивилизационный ареал, бегут не просто в лучшее настоящее. Они бегут в иное будущее, которого бессмысленно дожидаться в родном социально-политическом пространстве.

По теории Ф. Полака отсутствие позитивного образа будущего указывает на кризис цивилизации. Приходится констатировать, что на сегодняшний момент у евразийской цивилизации нет такого образа, что свидетельствует об утрате глобальных смыслов существования. На уровне обывателя вопрос может сводиться к концепту «во имя чего мы должны жить хуже, чем соседи?».

В условиях отсутствия идейных и смысловых оснований своего цивилизационного существования в качестве заменителя образа будущего потребителю предлагается

его суррогат — мифологизированный образ «светлого прошлого», таких его знаковых событий, как победа над нацизмом, полёты в космос и пр. Это помогает лишь отдалить проблемы онтологического кризиса, но не даёт возможности их решить.

Поворот ориентиров по оси времени в сторону прошлого свидетельствует, на наш взгляд, о следовании евразийской цивилизации по пути инволюционного саморазрушения. Метафорически это утверждение можно выразить символом *уробороса* — закольцованного змея, пожирающего собственный хвост.

Итак, как отмечено ранее, образ будущего иррационален по своей природе, однако важно, что, являясь относительно устойчивым элементом социальной реальности, он обладает высоким диагностическим, прогностическим и управленческим потенциалом.

В нашем случае негативный образ будущего, доминирующий на пространстве евразийской цивилизации, во-первых, диагностирует текущий кризис как её самой (в существующем виде), так и постсоветского общества; во-вторых, презентует реальное будущее последнего, свидетельствуя о бесперспективности и грядущем закате существующего типа культуры; в-третьих, является мощным мотивирующим/демотивирующим фактором, влияющим на поведение людей-носителей соответствующего культурного кода.

В этом ключе перед нами встаёт ряд вопросов. Прежде всего, это вопрос возможности: возможно ли воздействие на ход цивилизационного развития через образ будущего, дабы максимально безболезненно преодолеть кризис и выйти на привлекательную для социума траекторию развития? Далее следует вопрос первичности: выход из кризиса начинается при обретении позитивного мотивирующего образа будущего или же оформление такового происходит под влиянием реальных позитивных изменений социальной среды?

Имеющаяся методология научного прогнозирования не позволяет на основе существующих социально-экономических и политических тенденций составить позитивные прогнозы развития евразийской цивилизации, по крайней мере, в рамках

доминирующей западной прогрессивистской парадигмы.

В данном случае евразийский цивилизационный путь является бесперспективным и требует кардинальной смены цивилизационных императивов в пользу западных с сохранением, возможно, некоторой внешней атрибутики. Однако такой вариант представляется маловероятным вследствие инерционности механизмов цивилизационной идентичности. На наш взгляд, вопрос о реальной смене культурного кода может стать действительно актуальным только на крайней стадии системного кризиса, когда в обществе произойдёт глубокое осознание бесперспективности своего состояния и необходимости кардинальных перемен. Однако сегодня, как мы полагаем, евразийская цивилизация ещё далека от такого состояния.

Вероятно, одним из путей преодоления кризиса мог бы стать уход из мировоззренческой прогрессивистско-потребительской парадигмы Запада с обязательной заменой перенятого от него образа будущего на некий иной, отвечающий задаче самосохранения евразийской цивилизации.

В качестве идейной опоры для создания нового образа будущего как *социального идеала* могут выступить антипотребительское начало, традиция, глубинная национальная культура и «общинный» взгляд на мир. Методологическим же основанием, очевидно, станет целенаправленная социальная инженерия «сверху».

Данный шаг, безусловно, приведёт к самоизоляции и самодостаточности. Его осуществление, по всей видимости, будет сопровождаться архаизацией общества: снижением уровня общей образованности и информированности, а также уровня потребления и качества жизни, возвратом к религиозной картине мира, дифференциацией общества на новые сословия и касты.

Вполне закономерно, что предложенный обществу очередной аффективно-иррациональный социальный идеал станет обязательным атрибутом внутрисистемного бытия, а его признание — необходимым критерием системной релевантности и условием успешности на уровне отдельной личности.

Список цитированных источников

1. Желтикова, И. В. Образ будущего как образ / И. В. Желтикова // Учёные записки Орловского государственного университета. — 2013. — № 5 (55). — С. 75—80.
2. Aalders, W. J. Toekomstbeelden van vijf eeuwen / W. J. Aalders. — Groningen : J. B. Wolters, 1939. — 234 p.
3. Polak, F. The Image of the Future / F. Polak. — Amsterdam ; London ; New York : Elsevier Scientific Publishing Company, 1973. — 320 p.
4. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда / Э. Дюркгейм. — М. : Канон, 1996. — 432 с.
5. Тойнби, А. Дж. Постижение истории / А. Дж. Тойнби. — М. : Айрис-пресс, 2010. — 640 с.
6. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон. — М. : АСТ, 2014. — 571 с.
7. Данилевский, Н. Я. Россия и Европа / Н. Я. Данилевский. — М. : Де'Либли, 2015. — 768 с.
8. Батанова, О. Н. Русский мир и проблемы его формирования : дис. ... канд. полит. наук : 23.00.04 / О. Н. Батанова. — М., 2009. — 163 с.
9. Фокин, А. А. Образы коммунистического будущего у власти и населения СССР на рубеже 1950—1960-х гг. : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / А. А. Фокин. — Челябинск, 2007. — 218 с.
10. Третья Программа КПСС [Электронный ресурс]. — 2018. — Режим доступа : leftinmsu.narod.ru/polit_files/books/III_programm_KPSS_files/136.htm. — Дата доступа : 22.01.2019.
11. Adams, J. T. The Epic of America / J. T. Adams. — Boston ; Massachusetts : Little, Brown, and Co, 1931. — 240 p.
12. Фукуяма, Ф. Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма. — М. : АСТ, 2005. — 592 с.
13. Мартьянов, В. С. Россия в поисках идеологий : трансформация ценностных регуляторов современных обществ : монография / В. С. Мартьянов [и др.] ; под ред. : В. С. Мартьянова, Л. Г. Фишмана. — М. : Политическая энциклопедия, 2016. — 334 с.

Материал поступил в редакцию 04.09.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Сущность личности проявляется в особенностях мировоззрения, самосознания и самоотношения, в характеристиках мотивов и целей. Субъект деятельности способен к активным действиям по изменению собственных возможностей в процессе деятельности, может оценить характеристики «Образа Я» для осуществления перспективного личностного и профессионального развития. Пластичность, приспособляемость личности, способность изменяться в ответ на новые условия и риски жизнедеятельности является ресурсом развития, особенно в юношеском возрасте. Индивидуальные особенности саморегуляции поведения и деятельности проявляются в том, что люди вариативны в определении и конкретизации целей деятельности, выборе объективных и субъективных возможностей их достижения, формировании алгоритмов действий, определении критериев успешности и параметров оценки результатов. Умение осуществлять саморегуляцию позволяет личности определять перспективы собственного развития в соответствии с характеристиками потребностно-мотивационной и смысловой сферы, спецификой личностных качеств, свойств и возможностей, обозначать траекторию учения в условиях средней и высшей школы.

Бакунович М. Ф., Евдокимова О. М., Корзун С. А. Модель научно-методического обеспечения занятий как условие развития профессионального самосознания учащихся профильных классов педагогической направленности.

Социально-демографические и деятельностные предикторы профессионального самоотношения педагогов

М. М. Карнелович,

доцент кафедры экспериментальной
и прикладной психологии
Гродненского государственного университета
имени Янки Купалы,
кандидат психологических наук, доцент

Представлены результаты эмпирического исследования профессионального самоотношения педагогов сфер дошкольного и общего среднего образования. Описаны выявленные феномены внутренней конфликтности профессионального самоотношения и противоречия смыслов «Я», связанных с профессией, у педагогов, реализующих трудовую деятельность в учреждениях образования открытого и закрытого типа. Осуществлён анализ влияния социально-демографических факторов и специфики деятельности на профессиональное самоотношение педагога.

Ключевые слова: профессиональное самоотношение, смысл «Я» в профессии, внутренняя конфликтность профессионального самоотношения, социально-демографические и деятельностные предикторы профессионального самоотношения.

The results of the empirical research of the professional self-esteem of preschool and general secondary education specialists are presented in the article. The revealed phenomena of internal conflicts of professional self-esteem, as well as contradictions of self-meaning associated with the profession are described for specialists who work in educational institutions of open and closed type. The analysis of the influence of socio-demographic factors and the specifics of the activity on the professional self-esteem of a pedagogue is implemented.

Keywords: professional self-esteem, self-meaning associated with the profession, internal conflict of professional self-esteem, socio-demographic and activity predictors of professional self-esteem.

В силу высокой социальной значимости и одновременно сложности освоения и реализации профессиональная педагогическая деятельность является традиционным объектом научных исследований. В изменяющихся социокультурных условиях предметом изучения специалистов становятся новые аспекты деятельности и профессионально-личностного развития педагога. Вызвано это постоянно трансформирующимися требованиями, которые предъявляются к педагогу — личности и субъекту, осуществляющему профессиональную деятельность в условиях взаимодействия с другими — учащимися и их родителями, коллегами, администрацией.

Проблема профессионального самоотношения специалистов, занятых в разных сферах деятельности, всё чаще рассматривается в научных исследованиях (В. А. Бодров, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. М. Колышко, А. К. Маркова, А. М. Рикель, Н. С. Пряжников) и продолжает оставаться актуальной проблемой в связи со сложностью самого феномена, а также в контексте развития профессионально активной, зрелой личности с акцентом на психологически здоровое функционирование.

Профессиональное самоотношение — совокупность представлений индивида о себе как о профессионале. Наиболее полное определение данной категории предложили К. В. Карпинский и А. М. Колышко [3]: «Профессиональное самоотношение — динамическая

система смысловых структур и процессов, отражающих объективные отношения индивидуальных свойств личности к практической реализации мотивов и ценностей труда и обеспечивающих подчинение профессиональной деятельности, общения устойчивой структуре этих отношений». На уровне индивидуального сознания — это объективные отношения, порождающие профессиональный смысл «Я», приобретающие форму эмоциональных переживаний и самооценочных суждений личности о себе в сфере трудовой деятельности [3].

Профессиональное самоотношение педагога И. В. Вачков [1] рассматривает в качестве эмоционального компонента самосознания, который характеризуется профессиональной самооценкой — устойчивым обобщённым отношением педагога к себе и к своей профессиональной деятельности в единстве трёх основных видов отношений к:

- 1) системе своих педагогических действий, целям и задачам, средствам и способам достижения этих целей, результатам своей работы;
- 2) системе межличностных отношений с учениками;
- 3) своим профессионально значимым качествам и в целом к себе как профессионалу.

По мнению К. В. Карпинского и А. М. Колышко, профессиональное самоотношение педагога возникает на стыке взаимного соответствия его личностных качеств, с одной стороны, и требований, предъявляемых к ним со стороны профессиональной деятельности, — с другой [3].

Несмотря на достаточно большой объём работ по проблематике деятельности и личности педагога, являющегося субъектом труда в разных учреждениях системы непрерывного образования, число исследований профессионального самоотношения педагогов с учётом социально-демографических факторов, а также специфики и длительности его профессиональной деятельности невелико, поэтому данный феномен выступил предметом научного исследования.

Цель исследования — определить влияние социально-демографических факторов и специфики деятельности на показатели профессионального самоотношения педагогов.

Выборочная совокупность составила 82 педагога женского пола в возрасте от 20 до 60 лет. Из них: 44 человека — воспитатели и 38 — учителя. Данная выборка дифференцирована по возрасту, семейному положению, родительскому статусу и стажу трудовой деятельности. Эмпирической базой исследования явились учреждения дошкольного и общего среднего образования, а также образовательные учреждения интернатного типа г. Гродно. Для сбора эмпирических данных был использован тест-опросник профессионального самоотношения (К. В. Карпинский, А. М. Колышко) [3], с помощью которого определены смыслы «Я в профессии» у педагогов, исходя из социально-демографических показателей и специфики профессиональной деятельности. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью методов описательной статистики, однофакторного дисперсионного анализа.

В результате проведения процедуры последнего доказано, что возраст выступает предиктором профессионального самоотношения (далее — ПС) педагога. Зависимость *внутренней конфликтности ПС* от возраста педагога представлена на рисунке 1.

Различия показателей ПС между педагогами разных возрастных групп отражают следующую закономерность динамики внутренней конфликтности профессионального самоотношения педагогов: с увеличением возраста наблюдается снижение одноимённого показателя. Можно полагать, что к зрелому возрасту у педагога совершенствуются рефлексивные умения, позволяющие ему преодолеть противоречия между компонентами ПС и формировать относительно согласованное по содержанию компонентов отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности в сравнении с более молодыми педагогами.

Зависимость *самоуважения* как компонента ПС от возраста педагога продемонстрирована на рисунке 2.

Как видно из рисунка 2, с возрастом педагоги склонны испытывать большее *самоуважение* к себе как субъекту профессиональной деятельности, ценить на логическом уровне самооценки свои достижения. Таким образом, в исследовании выявлено, что у педагогов зрелого возраста в сравнении с

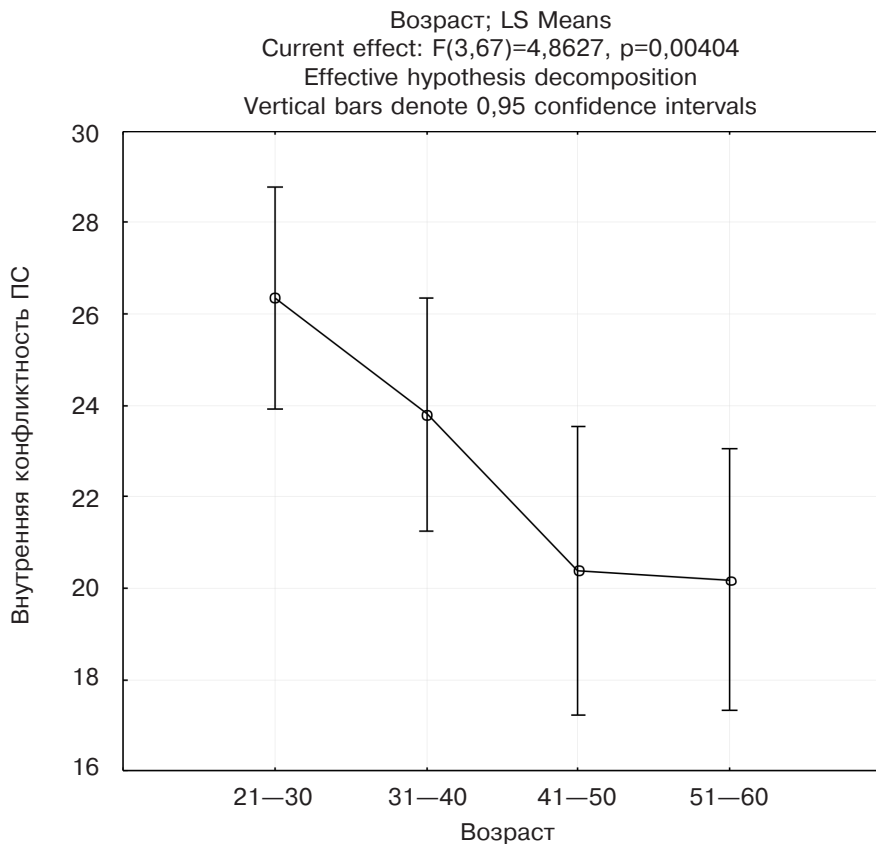


Рисунок 1. — Показатели влияния возраста педагога на внутреннюю конфликтность ПС

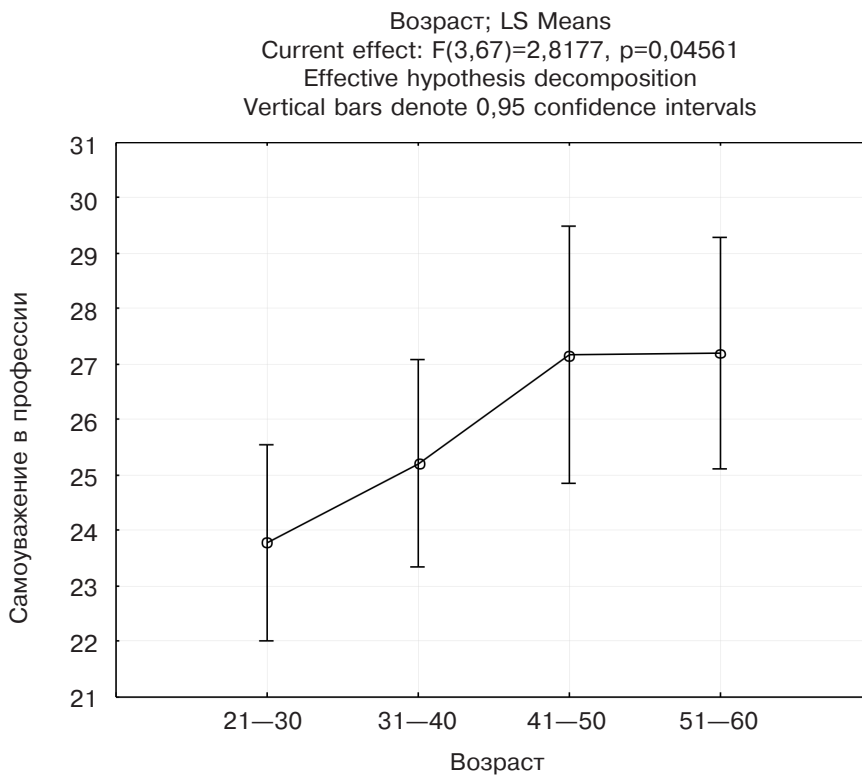


Рисунок 2. — Показатели влияния возраста педагога на самоуважение в профессии

молодыми педагогами ниже показатели конфликтности ПС и выше уровень самоуважения в профессии.

Установлено, что возрастные изменения самоотношения педагога к себе как профессионалу соотносятся с изменениями ПС с увеличением стажа профессиональной деятельности. Результаты однофакторного дисперсионного анализа свидетельствуют, что данный стаж является предиктором *внутренней конфликтности ПС педагога (рисунок 3)*.

Наиболее высокая внутренняя конфликтность ПС характерна для педагогов со стажем от 4 до 7 лет, то есть тех, кто уже прошёл период адаптации, однако, вероятно, отчётливо осознаёт объективное рассогласование профессиональных требований (квалификационных, должностных, средовых и т. д.) со своими индивидуальными возможностями и ресурсами. В субъективной форме этот конфликт переживается как чувство недоверия к себе как специалисту.

Педагоги со стажем более 3 и менее 14 лет отличаются от других групп также более высокими показателями *самоуничжения в профессии*: большей интрапунитивностью, тенденцией к самобичеванию и самоедству в ситуациях профессиональных затруднений, чрезмерной чувствительностью к критическим замечаниям по поводу своей деятельности, болезненной зарефлексированностью, «застреванию» на неудачах (*рисунок 4*).

Динамика *самоуничжения в профессии* как характеристики самоотношения отражает кризис профессионально-личностного развития педагога по мере более глубокого погружения в свою трудовую деятельность [2]. С увеличением стажа этот показатель снижается, что свидетельствует о более высокой выраженности позитивной эмоционально-оценочной модальности ПС опытных педагогов, преодолевших нормативный кризис профессионального развития.

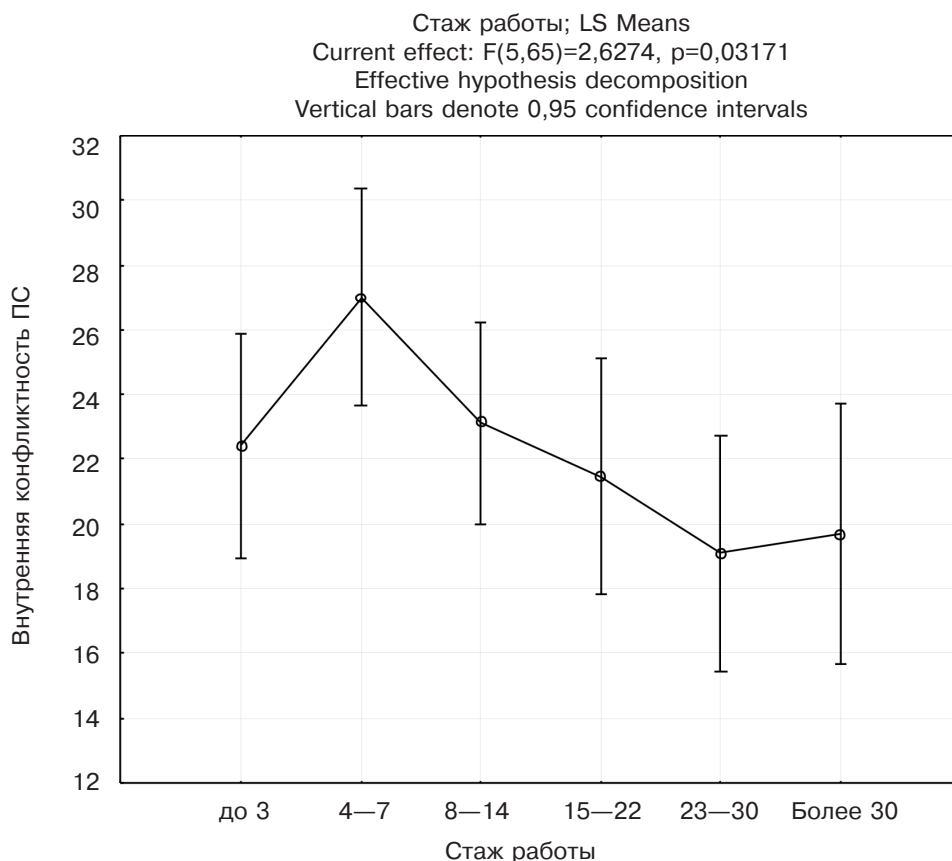


Рисунок 3. — Показатели влияния стажа деятельности на внутреннюю конфликтность ПС педагога

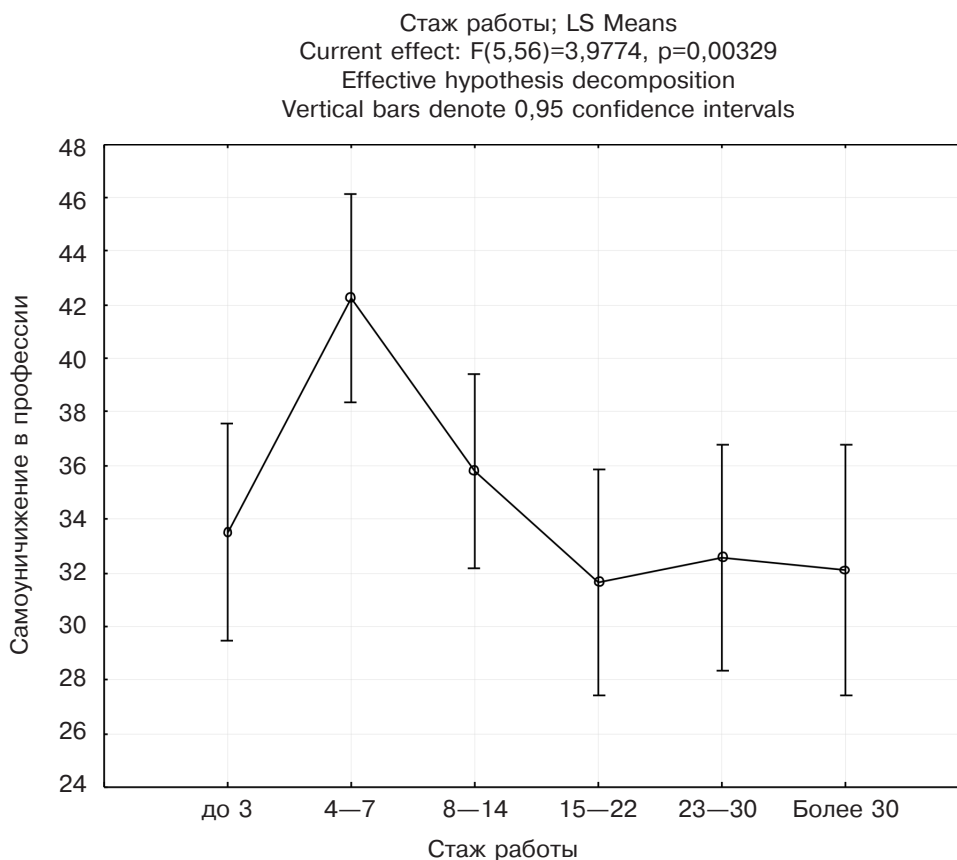


Рисунок 4. — Показатели влияния стажа деятельности на самоуничижение педагога в профессии

Гипотеза о влиянии *брачно-семейного статуса* педагога на показатели ПС нашла своё подтверждение (рисунок 5). Выявлено, что педагоги, не состоящие в браке (31 % от общего числа респондентов), характеризуются более высокими показателями *внутренней конфликтности ПС* в сравнении с педагогами, состоящими в брачно-семейных отношениях (69 % респондентов). Наличие сферы супружеских отношений позволяет человеку удовлетворять значимые для него потребности в безопасности, принятии, взаимопонимании, любви, уважении, что положительным образом сказывается на самоотношении личности как интегративном системном образовании, в структуру которого входит и профессиональное самоотношение.

Доказано, что *внутренняя конфликтность ПС* педагога зависит также от его *родительского статуса*, определяемого наличием/отсутствием детей и их количеством (рисунок 6).

Результаты однофакторного дисперсионного анализа, представленные на рисунке 6, позволяют утверждать, что внутренняя конфликтность ПС выше у педагогов, не имеющих детей, в сравнении с педагогами, у которых есть дети. Источником конфликта в данном случае может выступать объективное рассогласование профессиональных требований, связанных с наличием опыта воспитания детей, способствующего их лучшему пониманию, выбору способов взаимодействия, и отсутствием такого ресурса в личном опыте бездетных педагогов.

Педагоги, воспитывающие двоих детей, имеют более высокие показатели *самоэффективности*, чем те, кто имеют одного ребёнка. Вероятно, в первом случае у педагога есть возможность «проверять» свои знания и умения во взаимодействии с собственными детьми, и это позволяет ему чувствовать себя более успешным и компетентным в области детской и возрастной психологии и практической деятельности.

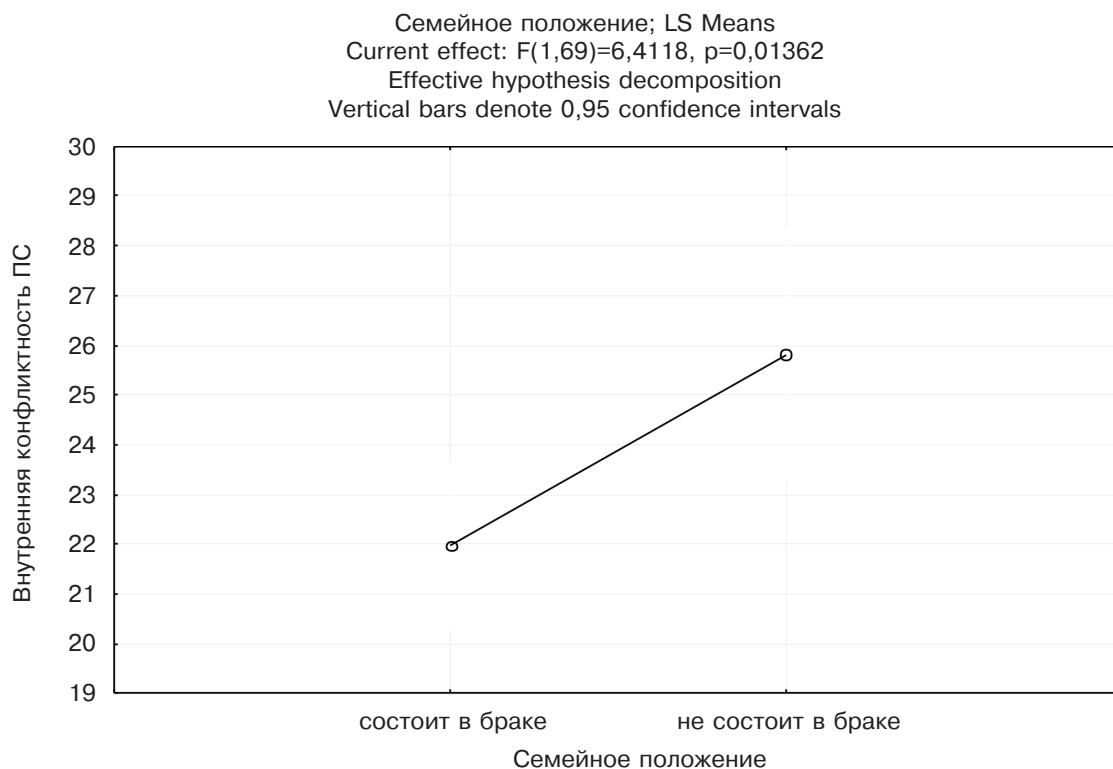
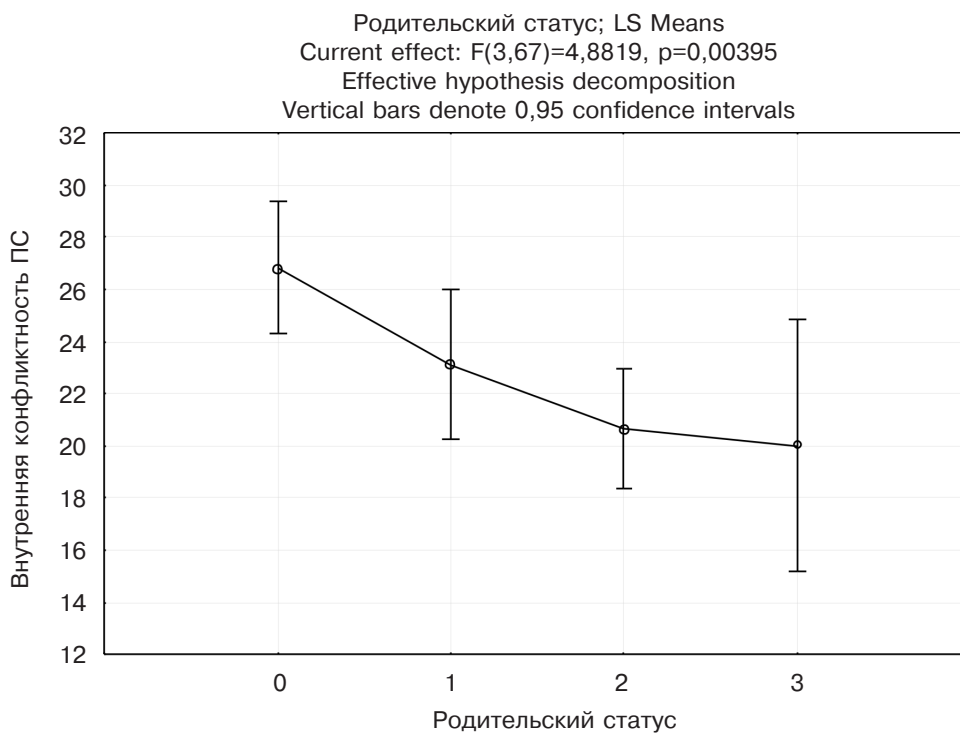


Рисунок 5. — Показатели влияния семейного положения педагога на внутреннюю конфликтность ПС



0 — детей нет; 1 — один ребёнок; 2 — двое детей; 3 — трое и более детей

Рисунок 6. — Показатели влияния родительского статуса на внутреннюю конфликтность ПС педагога

Выявлена зависимость *общего показателя позитивности ПС педагога* от его родительского статуса, не достигшая уровня статистической значимости, но имеющая характер тенденции ($F(3,67) = 2,1720, p = 0,0944$).

На этапе обработки и интерпретации полученных данных был проведён сравнительный анализ показателей ПС респондентов с учётом специфики их деятельности в учреждениях образования разного типа. Установлено, что таковая выступает фактором, определяющим степень *внутренней конфликтности ПС (рисунок 7)*.

В исследовании выявлены специфические особенности ПС педагогов дошкольных учреждений интернатного типа, у которых достоверно ниже внутренняя конфликтность ПС в сравнении с педагогами учреждений дошкольного и общего среднего образования открытого типа (рисунок 7).

Выявленный факт отражает более высокую согласованность компонентов ПС педагогов, работающих с воспитанниками домов ребёнка и интернатов. В отличие от своих коллег из «обычной» образовательной среды

они в большей степени ощущают свою востребованность, нужность, полезность как субъектов образовательной деятельности, обеспечивающих условия для развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; как субъектов, выполняющих в некоторой степени роль «замещающих родителей», заменяющих биологическую семью, и чья работа направлена на создание для воспитанников условий, приближённых к семейным, способствующих умственному, эмоциональному и физическому развитию этих детей.

Педагоги (воспитатели), которые трудятся в естественных для обучающихся условиях в дошкольных учреждениях открытого типа, испытывают большую внутреннюю конфликтность ПС в сравнении с педагогами учреждений закрытого типа, поскольку чаще имеют вероятность сталкиваться с отрицанием своей деятельности и невысокими оценками их профессионализма со стороны учащихся и их родителей (негативная тенденция последних лет), осознавать принципиальные разногласия в отношении

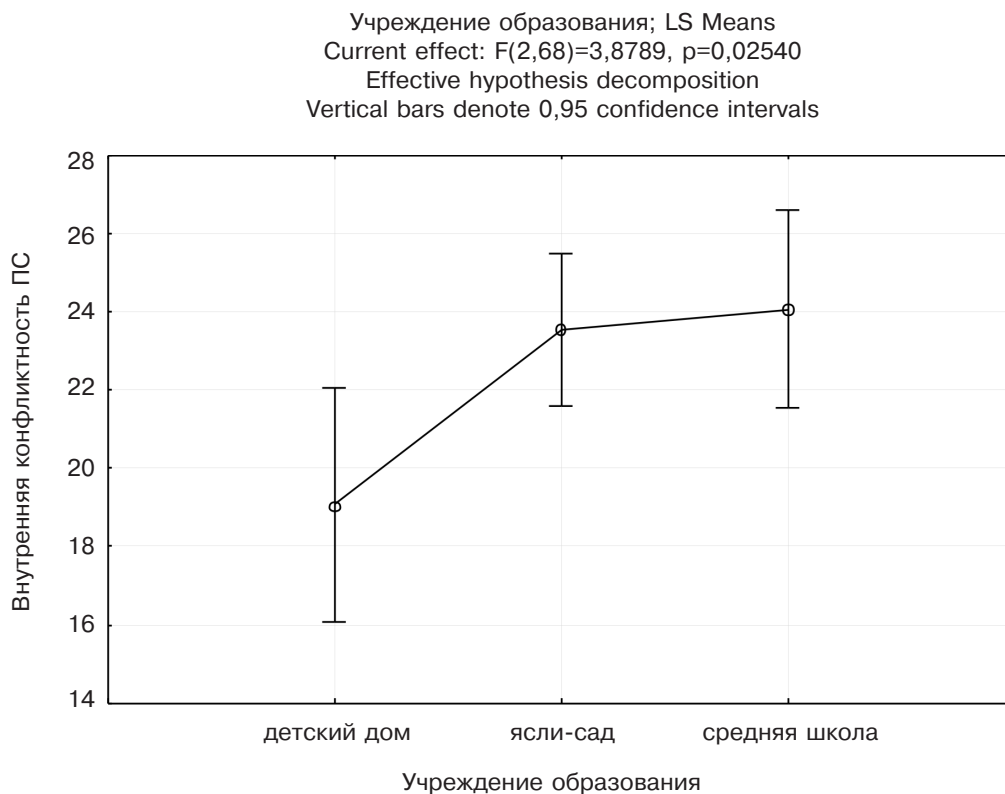


Рисунок 7. — Показатели влияния специфики деятельности в учреждении образования на внутреннюю конфликтность ПС педагога

организации и содержания образовательного процесса между включёнными в него субъектами.

Таким образом, в результате эмпирического исследования была подтверждена гипотеза о влиянии социально-демографических факторов и специфики профессиональной деятельности на ПС педагога. Доказано, что её стаж, возраст, брачно-семейный и родительский статусы педагога выступают предикторами ПС — внутренней конфликтности, самоуважения и самоуничижения в профессии; родительский статус является также предиктором показателя самоэффективности педагога; а специфика

деятельности педагога в учреждениях разного типа — предиктором внутренней конфликтности ПС.

Полученные данные открывают новые перспективы в исследовании феномена профессионального самоотношения педагогов дошкольного и общего среднего образования в учреждениях открытого и закрытого типа. Материалы и результаты исследования могут быть использованы социально-психологическими службами системы дошкольного и общего среднего образования при проектировании процессов профессионально-личностного совершенствования педагогов.

Список цитированных источников

1. Вачков, В. И. Психологические условия развития самосознания учителя (на материале специальных тренинговых групп) : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / В. И. Вачков ; Психол. ин-т Рос. акад. образования. — М., 1995. — 20 с.
2. Карнелович, М. М. Профессиональное самоотношение и смыслы профессиональной деятельности будущих психологов сфер образования и здравоохранения / М. М. Карнелович // Педагогическая наука и образование. — 2016. — № 4 (17). — С. 41—47.
3. Карпинский, К. В. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики : монография / К. В. Карпинский, А. М. Колышко. — Гродно : ГрГУ, 2010. — 140 с.

Материал поступил в редакцию 23.06.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Математическое образование студентов вузов является наиболее восприимчивым к технологическим инновациям ввиду модельного характера содержания и глубоких внутренних взаимосвязей в структуре математической деятельности. В основе инновационного подхода к отбору содержания и технологии математической подготовки будущего бакалавра лежит овладение студентом особым когнитивным стилем математической и, что особенно важно, профессионально-математической деятельности. Последняя может формироваться посредством актуализации субъективного опыта квазипрофессиональной деятельности студентов с последующим фундированием на основе теоретического обобщения базовых математических знаний.

Булдык Г. М. Математика как один из факторов формирования профессиональных компетенций бакалавров.

Совершенствование системы учебной деятельности в начальных классах: педагогический эксперимент в современной азербайджанской школе

Тура Али гызы Алиева,
преподаватель Гянджинского
государственного университета
Азербайджанской Республики

В статье освещается работа, проводимая кафедрой общей педагогики Гянджинского государственного университета Азербайджанской Республики по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в начальных классах. Раскрыта цель данного процесса, основой которого является взаимосвязь установки и объективации. Определено, каким образом управление познавательной активностью учащихся и обращение к их внутреннему потенциалу в условиях изменений учебной деятельности согласуются с использованием младшими школьниками умений контроля и самоконтроля как средства предупреждения возможных ошибок.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, объективация сил, фон установки, организационное действие, самоконтроль, контроль.

The article is devoted to the work carried out by the laboratory of experimental didactics of the Ganja state University of the Republic of Azerbaijan. The experimental studies are aimed at improving the educational process in primary school. The purpose of this process, which is based on the relationship of installation and objectification, is disclosed. It is determined how the management of pupils' cognitive activity and the appeal to their inner potential in the context of changes in educational activities are consistent with the use of control and self-control skills by primary school pupils as a means of preventing possible errors.

Keywords: educational process, objectification of forces, background of the installation, organizational action, self-control, control.

Возросшие требования, предъявляемые к азербайджанской школе, определили необходимость разработки новых форм обучения, отличающихся от традиционно существующих в образовательной системе.

В последние двадцать лет в нашей стране широко развернулась экспериментальная работа по изменению учебно-воспитательного процесса в начальных классах и формированию новой дидактической системы на основе результатов научно-исследовательской деятельности педагогов и психологов.

Сегодня хорошо известны основные направления этих исследований: Я. Ш. Керимов разработал систему начального обучения, направленную на общее развитие учащихся. Собственный взгляд на систему начального образования предложили А. Н. Рагимов и А. А. Ализаде.

Сотрудниками кафедры педагогики Гянджинского государственного университета Азербайджанской Республики под руководством ректора университета профессора Ю. Юсубова осуществляется работа по формированию и совершенствованию нового учебно-воспитательного процесса в школе, которая базируется на положениях Ш. Т. Тагиева о взаимоотношении обучения и развития. Речь идёт, в числе прочего, об изучении возможностей развития контроля и самоконтроля в изменённой учебной ситуации; особое внимание было обращено на характеристики обучения, построенного на основе содержательных оценок, что и определило направление указанной исследовательской деятельности.

Руководствуясь ведущими положениями о психолого-педагогической природе обучения, мы считаем своей основной целью

построение такого учебно-воспитательного процесса, который обеспечит общее развитие учащихся.

Как указывает Ш. Т. Тагиев, начальное обучение, в первую очередь, должно вызвать активизацию и развитие внутренних сил ребёнка. В отличие от традиционного обучения здесь особое значение придаётся не усвоению конкретного материала: во главу угла ставится формирование познавательной активности учащихся и управление ею, что предполагает развитие определённых умений, навыков, систем действий.

Ш. Т. Тагиев отмечает, что развитие внутреннего потенциала учащегося становится возможным, когда ему предлагается учебный материал, который, «с одной стороны, должен соответствовать актуальному уровню развития учеников, с другой стороны, он в достаточной мере должен быть отдалён от него. В противном случае, то есть если бы он полностью соответствовал актуальному уровню развития, как бы он стал условием продвижения вперёд и поднятия на более высокий уровень...» [1, с. 63]. Роль учителя в процессе обучения выражается именно в том, чтобы преобразовать новый сложный материал, сделать его доступным и понятным для учащегося. В этом случае педагог предстаёт как посредник между внутренним потенциалом ученика и учебным материалом.

Усвоение учебного материала невозможно, если учащийся не сделает его предметом своего наблюдения. Назначение учителя, и в частности «объяснения», состоит именно в том, чтобы он сосредоточил внимание учащегося на изучаемом материале с целью объективации данного факта. Без его объективации и оценки умения контроля и самоконтроля не смогут прийти в действие.

С учётом известных положений Р. И. Алиева о психологической природе обучения выстраивался новый учебно-воспитательный процесс, основой которого является взаимосвязь установки и объективации. Возникшая у человека установка, то есть готовность к тому или иному действию, мобилизует все психические силы личности и определяет их целенаправленное действие.

«В построении учебного процесса приобретает значение то положение, что между предметным содержанием установки и объективацией существует прямая связь,

то есть в плане объективации выдвигается то же содержание, которое уже имелось в установке» [2, с. 79].

В ходе проектирования и организации учебного процесса выделяются следующие ступени:

1. Создание фона установки, в котором отражены основные компоненты учебного материала.
2. Возникновение акта объективации.
3. Фиксация новой установки в варьируемых условиях (то есть установки, фиксируемой в непрерывно изменяющейся ситуации).

Первой ступенью учебного процесса является создание фона установки. В повседневной жизни установки возникают обычно стихийно в соответствии с различными ситуациями и потребностями. Такая стихийность может породить эмпирическое, бессистемное знание или же ошибочные обобщения. Поэтому обучение требует создания организованной установки, отличающейся от стихийной тем, что в ней дано предварительно продуманное, целенаправленное и системное содержание, представленное в плане объективации, которое выступает источником научного знания, возможности обобщения, выведения правильных положений. Исходя из этого создание организованной установки является педагогической задачей, которая должна участвовать в педагогическом процессе в соответствии с определённым учебным материалом. Здесь излишне говорить о том, что в указанных условиях большое значение приобретают его подбор, специфика и т. п. Организованная установка в сочетании с неорганизованным учебным материалом даёт только эмпирическое знание, а в сочетании с организованным — научное. Именно такую общую первичную установку мы называем *фоном установки*, поскольку в ней отражаются все компоненты, которые затем обобщаются в плане объективации.

Вторая ступень процесса обучения, следующая за формированием фона установки, — возникновение, создание акта объективации. Фон установки, данный в организованном виде, объединяет в себе основные компоненты изучаемого материала. Задача заключается в том, чтобы ученик смог сделать конкретное содержание объектом своего теоретического изучения. Для этого учащемуся необходимо остановить своё

внимание на объективируемом материале. Это возможно благодаря частичному изменению ситуации, соответствующей фону установки и дающей толчок ученику к решению задачи другого вида. Объективация будет организованной, когда педагог придаст ей целенаправленный характер.

Содержание третьей ступени процесса обучения включает теоретическое осмысление внутренних связей и закономерностей предметов и явлений. Объективация выступает в качестве основы, на которой образуются теоретические суждения, направленные на понимание внутренних связей и закономерностей и, следовательно, возникают абстракции и определённые взгляды. Таким образом, организованный фон установки и отражённое в нём объективируемое содержание, которое учитель направляет в плане теоретических суждений, в итоге формируются в виде системы определённых закономерностей и обобщений.

Фиксация варьированной установки — это ступень учебного процесса, где на основе формирования закономерностей и обобщений возникает вторичная, более совершенная, установка. Сферу её можно расширить путём фиксации в непрерывно изменяющейся варьированной ситуации. Этому способствуют специфика и многообразие учебных задач, при решении которых установка распространяется на весь класс явлений. Сформированная таким образом, она может ориентировать личность на адекватные действия в условиях изменения ситуации и постоянно их регулировать.

Ступени рассмотренного нами учебного процесса даются не в «чистом» виде, а в связи друг с другом, то есть когда определённое знание существует пока ещё в фоне установки, другое находится в плане объективации или теоретического анализа и фиксации.

Психологическая природа обучения, являющаяся основой его процесса, создаёт условия для формирования учебной деятельности иного, современного, типа. Там, где учебная деятельность не является предметом специального формирования, приобретённое учениками знание стихийно и лишено прочной основы. Кроме того, в данном случае в выполненных учащимися задачах наблюдаются многочисленные недочёты, ошибки, искоренение которых требует специальной работы и долгого времени.

При этом результаты усвоения недостаточно обобщены и осознаны, что тормозит перенесение общих выводов с конкретных задач на другие задачи данного класса. Для того чтобы изменить такое положение, необходима продолжительная, кропотливая работа с младшими школьниками по формированию системы учебной деятельности, без которой учение носит формальный характер.

А. Н. Рагимов пишет: «Исследования говорят о том, что ряд существующих недостатков в овладении отдельными понятиями и способами решения задач часто связан со следующим обстоятельством: при формировании этих понятий и способов решения задач формирования детям не были указаны все необходимые учебные действия» [3, с. 116]. Таким образом, неполноценное формирование учебных действий создаёт основу для неполноценного же выполнения учебных задач. Мы должны научить учащихся учиться, научить тем действиям, которые они должны выполнять при решении учебных задач, сделать понятными последовательность и взаимоотношение этих действий, их значение и место в целостном процессе. В учебной деятельности младших школьников в некоторых случаях проявляются её отдельные компоненты, но они несовершенны, не даны в целостности, не находятся в связи с другими компонентами. Аналогичная ситуация наблюдается также у старшеклассников и взрослых, которые своевременно не овладели учебной деятельностью как определённой системой. Учебные задачи выполняются ими с недочётами и ошибками, характеризуются односторонностью.

В процессе обучения учитель должен последовательно формировать у учащихся соответствующую учебную деятельность, которая является сложной конструкцией и включает в себя систему последовательных действий.

Как указывают в своих исследованиях С. С. Гамидов [4] и Ш. Т. Тагиев [1], в целостной системе учебной деятельности можно выделить семь основных действий, семь ступеней.

Первое действие, которое должен выполнить учащийся, — это осознание цели задачи. Какого бы вида ни была учебная задача, прежде чем приступить к её решению, ученику необходимо определить, что от него требуется, в чём заключается цель решения

этой задачи, овладению какими знаниями, навыками и умениями будет оно способствовать.

Следующим действием является осмысление условия задачи. Учащиеся должны ясно видеть цель задачи, знать, что именно надо искать и какие из данных условий будут способствовать этим поискам. Следовательно, на этой ступени учащийся осознаёт содержание конкретной задачи и выясняет её цель.

Третье действие направлено на то, чтобы учащийся смог оценить собственные силы и возможности, полученные ранее знания и опыт и на основе этой оценки определить, в состоянии ли он решить данную задачу. Здесь ученику необходимо учесть все возможные трудности и мысленно произвести концентрацию необходимых сил и умений на сложных участках действий.

Следующая, четвёртая, ступень действия предусматривает составление плана решения задачи, решение её в теоретическом плане и представление конечного результата действия. До практического осуществления последнего ученик должен представить теоретический план действия и ту последовательность, с какой он должен его осуществлять.

Пятая ступень учебной деятельности — это цикл практического действия, в ходе которого реализуется теоретический план, разработанный учеником на предшествующей ступени. На этой ступени он следит за своим действием, в случае необходимости вносит поправки в заранее продуманный план и т. д.

На шестой ступени осуществляется окончательная оценка выполненного действия и его результата. Проверяется, как протекал процесс, где была допущена ошибка, как её можно исправить, насколько полученный результат соответствует условиям и требованиям задачи. На этой ступени предметом оценки для учащегося должно стать и то, что он изучил, чем овладел. Здесь ученик анализирует свои действия: где и с какими трудностями столкнулся, на что стоит обратить внимание в будущем и т. д.

Наконец, на седьмой ступени учащийся исправляет допущенные ошибки и окончательно совершенствует выполненное действие.

При решении учебной задачи ученик выполняет ещё два действия, которые не

вычленяются отдельно, но предшествуют другим действиям или сопровождают их. Одним из таких действий является организационное, подразумевающее предварительную подготовку к учебной работе, обеспечение инструментами или приборами, принятие рабочего положения и пр.

Следующий компонент, непрерывно участвующий в учебной деятельности и имеющий решающее значение для правильного выполнения её отдельных ступеней, — это оценочное действие. Оно включает такие операции, как определение точности действия, обоснование подлежащего выполнению и выполненного действия и его результата, рассмотрение его в соответствии с предъявляемыми требованиями и т. д. Оценочное действие выступает важнейшей составляющей учебной деятельности, без которой невозможно управлять не только отдельными учебными действиями, но и всем учебным процессом в целом. Не случайно проблема оценивания, включая контроль и самоконтроль деятельности учащихся, является пристальным объектом внимания учёных в разных странах. Совершенствование системы учебной деятельности учащихся начальных классов в части оценивания опирается на опыт исследований психологических особенностей контроля и оценки знаний (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина), идеи рациональной организации контроля за процессом и результатом учебно-познавательной деятельности учащихся (В. П. Беспалько и др.), программированного и стандартизированного контроля знаний (В. П. Беспалько и др.), обращается к практикам создания и внедрения новых, нетрадиционных методик и технологий контроля (М. А. Иошанов и др.) [5].

Чрезвычайно продуктивной представляется конкретизация представлений о структурных и функциональных компонентах самоконтроля с позиций системного подхода. Так, Е. Г. Юрьева в качестве базовых и вместе с тем дифференцирующих характеристик системы самоконтроля называет «самоанализ, самооценку и самопрогнозирование», а в качестве ключевых функциональных компонентов — «ориентировочный, аналитический, оценочный, прогностический»; совокупность всех составляющих обуславливает «движение, развитие системы самоконтроля» [6].

В контексте совершенствования системы учебной деятельности в начальных классах практический интерес представляют выделенные А. А. Донцовой такие приёмы и способы формирования самоконтроля, как комментирование выполняемого задания и сопровождение комментариев действиями (показать руками целое, части), придумывание «ловушек» ($2 \times 2 = 5$), письмо с сомнением (где сомневаюсь, пропускаю), пошаговая сверка с образцом (например, при списывании предложений, текстов и др.), составление заданий для одноклассников (диктанты, словарные диктанты, уравнения и т. п.), составление задач по предложенной схеме, задачи, подобной данной,

составление алгоритмов по разным видам работ [7].

Таким образом, совершенствование различных аспектов учебного процесса даёт возможность выработать у младших школьников учебную деятельность, в ходе которой они смогут критически оценивать ориентировочную основу решения задачи, а также использовать умения контроля и самоконтроля как средство предупреждения возможных ошибок. В свою очередь, педагогически организованный акт объективации в экспериментальном обучении порождает оценочную активность и является одним из важнейших факторов формирования навыков контроля и самоконтроля.

Список цитированных источников

1. Тагиев, Ш. Т. Проблема формирования умения учащихся обосновывать правильность своих результатов при изучении математики в первом классе / Ш. Т. Тагиев. — Баку : Мутарджим, 2016. — 144 с.
2. Алиев, Р. И. Психология / Р. И. Алиев. — Баку : Нурлан, 2008. — 352 с.
3. Рагимов, А. Н. Методика преподавания родного языка в начальных классах / А. Н. Рагимов. — Баку : Мутарджим, 2006. — 246 с.
4. Гамидов, С. С. Теоретико-методические проблемы обучения решению математических задач в начальных классах школы / С. С. Гамидов, Н. М. Гаджиев. — Баку : АГНА, 2008. — 236 с.
5. Изотова, Н. В. Педагогические основы контроля в учебно-воспитательном процессе [Электронный ресурс] / Н. В. Изотова. — Режим доступа : https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3318. — Дата доступа : 12.06.2019.
6. Юрьева, Е. Г. Развитие самоконтроля студентов в условиях сочетания организационных форм процесса обучения в учреждениях среднего профессионального образования [Электронный ресурс] / Е. Г. Юрьева. — Омск, 2008. — Режим доступа : <https://www.dissercat.com/content/razvitie-samokontrolya-studentov-v-usloviyakh-sochetaniya-organizatsionnykh-form-protssessa-o>. — Дата доступа : 10.06.2019.
7. Донцова, А. А. Формирование самоконтроля и самооценки младших школьников [Электронный ресурс] / А. А. Донцова. — Режим доступа : <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2013/02/15/formirovanie-samokontrolya-i>. — Дата доступа : 14.06.2019.

Материал поступил в редакцию 16.07.2019.

Взаимосвязь академической мотивации студентов и стратегий разрешения конфликтов

Е. Ю. Казанович,

доцент кафедры инновационного управления
Института бизнеса
Белорусского государственного университета,
кандидат психологических наук

В статье рассмотрены результаты эмпирического исследования взаимосвязи стратегий разрешения конфликтов и типов академической мотивации студентов. Раскрыты особенности выбора ими стратегий разрешения конфликтных ситуаций и их мотивационных предпочтений.

Представленные результаты указывают на влияние факторов внутренней мотивации на развитие стратегии сотрудничества у студентов. Полученные данные подчёркивают необходимость актуализации у студентов внутренней мотивации во время обучения в учреждении высшего образования.

Ключевые слова: стратегии разрешения конфликтов, стратегия сотрудничества, теория самодетерминации Е. Диси и Р. Райана, модели стратегий поведения в конфликте, академическая мотивация.

The article considers the results of an empirical study of the relationship between conflict resolution strategies and types of academic motivation of students. The features of students' choice of conflict resolution strategies and their motivational preferences are disclosed.

The results presented in the study indicate the influence of internal motivation factors on the development of students' collaboration strategies. The data obtained in the scientific study emphasize the need for actualization of internal motivation of students during their training in a higher education institution.

Keywords: conflict resolution strategies, cooperation strategy, theory of self-determination by E. Deci and R. Ryan, conflict behavior models, academic motivation.

Проблема развития конструктивных стратегий разрешения конфликтов привлекает внимание отечественных и зарубежных исследователей на протяжении длительного времени. И это не случайно, поскольку деструктивное разрешение конфликтов оказывает негативное влияние на психическое здоровье участников конфликтного взаимодействия. Мы исходим из того, что конструктивные стратегии разрешения конфликтов необходимо формировать у студентов в учреждениях высшего образования вне зависимости от их специализации [1].

Под стратегией поведения в конфликте исследователи А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов понимают «...ориентацию личности (группы) по отношению к конфликту, их установку на определённые формы поведения в ситуации конфликта; общую линию поведения оппонента в конфликте» [2, с. 424].

Рассмотрим наиболее распространённые классификации стратегий поведения в конфликте. М. Дойч выделил два его стиля: кооперативный (содействующий) и конкурентный (противодействующий) [3].

Исследователи Р. Блэйк и Дж. Мутон описали пять стратегий (стилей) урегулирования межличностных конфликтов: уклонение, сглаживание, принуждение, компромисс и решение проблемы [4].

Основываясь на выделенных принципах классификации стратегий поведения, К. Томас и Р. Килманн выявили пять стратегий поведения в конфликте:

1. Соперничество (конкуренция) — стремление добиться своих интересов в ущерб другому.
2. Приспособление — принесение в жертву собственных интересов ради другого.
3. Компромисс — соглашение на основе взаимных уступок; предложение варианта, снимающего возникшее противоречие.

4. Избегание — отсутствие стремления к кооперации и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

5. Сотрудничество — участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон [5].

Для теоретического обоснования своей классификации авторы разработали двухмерную модель (рисунок 1), которая базируется на двух отдельных измерениях: кооперация (стремление удовлетворить интересы другого человека) и напористость (стремление удовлетворить свои собственные интересы).

Модель Томаса — Килманна была усовершенствована авторами зарубежных и отечественных научных изысканий. Так, например, в исследовании (Vliert, Prein, 1989) было доказано, что стратегию «компромисс»

целесообразнее расположить между «сотрудничеством» и «приспособлением» (рисунок 1) (Pruitt, Carnevale, 1993) [6].

Совершенствуя модель Томаса — Килманна, психолог С. М. Емельянов ввёл третье измерение: ценность межличностных отношений (МЛО), которое и определяет выбор стратегии (рисунок 2) [7, с. 99].

Следует заметить, что большинство исследователей, изучающих вопросы управления конфликтами [8; 9; 10], утверждают, что необходимо владеть различными стратегиями разрешения конфликта и применять их в зависимости от ситуации. Однако в большинстве работ по данной тематике при разрешении конфликтов предпочтение отдаётся стратегии «сотрудничество» в качестве наиболее конструктивной.

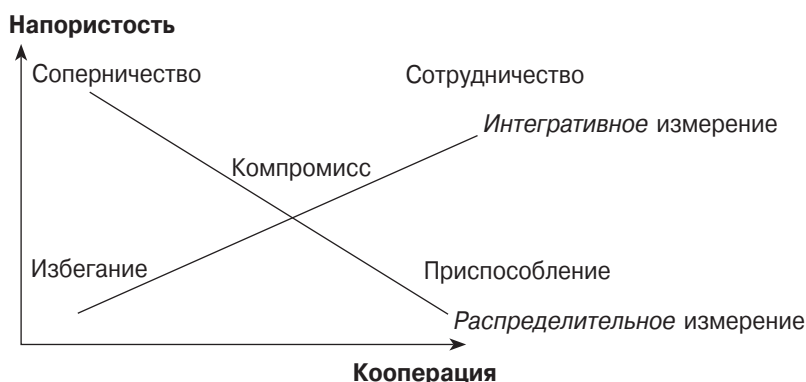


Рисунок 1. — Двухмерная модель стратегий поведения в конфликте К. Томаса — Р. Килманна

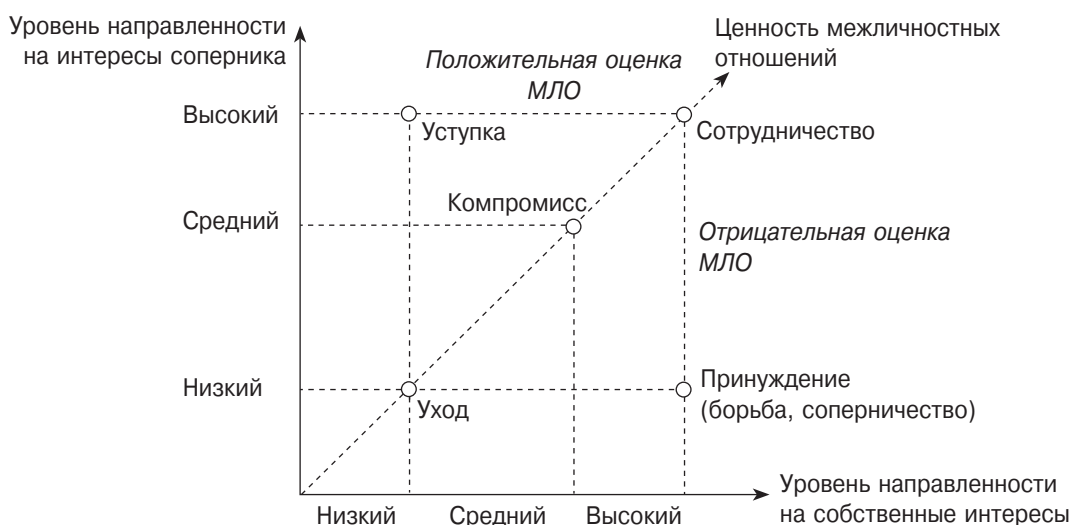


Рисунок 2. — Трёхмерная модель стратегий поведения в конфликте С. М. Емельянова

Ряд исследователей к конструктивным стратегиям также относят стратегию «компромисс».

Психологами А. Я. Анцуповым и А. И. Шипиловым, сотрудничество рассматривается как «...кооперативная стратегия поведения оппонента в конфликте, заключающаяся в ориентации на совместный поиск решения, удовлетворяющего интересы всех сторон» [2, с. 409].

Несмотря на значительное количество работ, посвящённых проблеме конструктивного разрешения конфликтов, большой интерес исследователей вызывает вопрос взаимосвязи стратегии сотрудничества с личностными особенностями студентов.

Основной целью нашего эмпирического исследования было установить наличие взаимосвязи показателей уровня развития стратегии сотрудничества и показателей развития типов академической мотивации студентов. Указанная цель исследования была реализована в следующих задачах:

- выявить различие показателей развития стратегий разрешения конфликтов и типов академической мотивации по половому признаку;
- установить наличие взаимосвязи между степенью выраженности стратегий разрешения конфликтов и типов академической мотивации студентов.

В исследовании приняли участие 50 студентов (29 девушек и 21 юноша) II курса очной формы обучения, обучающихся по специальности «Управление информационными ресурсами» в Институте бизнеса БГУ.

Исследование выбора стратегий разрешения конфликта студентами осуществлялось с помощью теста К. Томаса «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях» в адаптации Н. В. Гришиной [11].

С помощью t-критерия Стьюдента была уточнена возможность появления различий в выборе стратегий разрешения конфликтов у юношей и девушек. Полученные нами данные не подтвердили наличия этих различий. Таким образом, можно сделать вывод о том, что девушки и юноши реагируют в конфликте примерно одинаково. Это обстоятельство позволяет рассматривать их как единую выборку без учёта полового признака.

Результаты, демонстрирующие степень выраженности стратегий разрешения конфликтов студентами, представлены в таблице 1.

Проанализировав данные таблицы 1, можно утверждать, что студенты при разрешении конфликтов используют в первую очередь стратегию «компромисс», а если она не срабатывает, выбирают стратегию «сотрудничество». В случае дальнейшего изменения обстоятельств испытуемые применяют в порядке убывания следующие стратегии: «избегание», «соперничество» и «приспособление».

Таким образом, при разрешении конфликтов студенты среди ведущих стратегий разрешения конфликтов выбирают компромиссно-интегративные, что способствует эффективному урегулированию конфликтных ситуаций.

Следующей задачей исследования было изучение особенностей академической мотивации студентов.

Мотивация учебной деятельности, по мнению Т. О. Гордеевой, является сложной, многомерной структурой, которая включает в себя мотивы, цели, стратегии реагирования на неудачи, настойчивость, а также когнитивные составляющие и механизмы [12].

В психологической науке существуют различные классификации типов мотивации

Таблица 1. — Количественные показатели описательной статистики стратегий разрешения конфликта студентами (данные представлены в средних значениях)

Стратегии разрешения конфликта	Показатели	
	Среднее групп.	Стандартное откл.
Соперничество	5,42	3,19
Сотрудничество	6,70	1,72
Компромисс	7,64	1,98
Избегание	5,50	2,01
Приспособление	4,74	2,47

личности. Одна из наиболее часто встречающихся — деление мотивов на внешние и внутренние. Исследователь В. И. Чирков, основываясь на теории самодетерминации Е. Диси и Р. Райана, под *внешней мотивацией* понимает конструкт для описания детерминации поведения в тех ситуациях, когда факторы, которые его инициируют и регулируют, находятся *вне Я (self)* личности или *вне* поведения. *Внутренняя мотивация* — конструкт, описывающий такой тип детерминации поведения, когда инициирующие и регулирующие его факторы происходят *изнутри* личностного Я и полностью находятся *внутри* самого поведения. Внутренне мотивированная деятельность не имеет поощрений, кроме самой активности. Люди вовлекаются в эту деятельность ради неё самой, а не для достижения каких-либо внешних наград. Она является самоцелью, а не средством для достижения некой другой цели [13; 14].

Р. Райан, Е. Диси подчёркивают, что наиболее положительное влияние как на познавательные процессы, так и на личность в целом оказывает внутренняя мотивация [15].

Для изучения особенностей учебной мотивации студентов применялся опросник «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) в адаптации Т. О. Гордеевой [16]. С его помощью измеряются три общих фактора академической мотивации: внутренняя мотивация, внешняя и амотивация, а также их

составляющие. Мотивации достижения, познания и саморазвития отображаются шкалами внутренней мотивации, а мотивации самоуважения, интроецированная и экстернальная — шкалами, составляющими внешнюю мотивацию. Шкала мотивации познания (познавательная) направлена на диагностику потребности узнавать что-то новое, шкалой мотивации достижения определяется стремление добиваться поставленных целей, наиболее высоких результатов, а шкала саморазвития диагностирует стремление к постоянному развитию собственных умений в рамках учебной деятельности. Шкала самоуважения измеряет стремление учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки, шкала интроецированной мотивации направлена на диагностику побуждений, связанных с долгом и обязательствами. Шкала экстернальной мотивации измеряет стремление учиться для того, чтобы избежать проблем и соответствовать определённым внешним требованиям. Шкала амотивации диагностирует стремление избежать какой-либо деятельности [2].

Результаты, полученные с помощью опросника «Шкалы академической мотивации», представлены в таблице 2.

Сопоставление средних значений по шкалам академической мотивации (таблица 2) показывает, что в профиле мотивов у девушек преобладают мотивации достижения, саморазвития и познавательная; таким образом, налицо преобладание внутренней

Таблица 2. — Количественные показатели описательной статистики выраженности типов академической мотивации у юношей и девушек

Типы академической мотивации	Девушки (N = 29)		Юноши (N = 21)		Значение t-Стьюдента	Уровень статистической значимости p
	Среднее групп.	Стандарт. откл.	Среднее групп.	Стандарт. откл.		
Познавательная	14,34	2,76	12,38	3,54	2,21	0,03*
Достижения	14,76	2,69	13,14	3,68	1,79	0,08
Саморазвития	14,69	4,35	12,38	3,68	1,97	0,05
Самоуважения	10,62	4,99	8,19	4,21	1,81	0,08
Интроецированная	12,03	3,82	10,33	3,58	1,59	0,12
Экстернальная	11,03	4,53	10,76	4,28	0,21	0,83
Амотивация	9,83	3,08	12,10	3,81	-2,33	0,02*

Примечание: * — значимые значения при $p < 0,05$.

мотивации. Следовательно, девушкам наиболее присущи внутренние мотивы, связанные с позитивными переживаниями от преодоления трудностей, с достижением поставленных целей, стремлением к постоянному развитию собственных умений, повышением интереса к учебной деятельности, компетентности. При этом интроецированные мотивы (учёба как обязанность, чувство долга) и экстернальные мотивы, связанные с ощущением внешнего принуждения со стороны значимых других, родителей и преподавателей, а также мотив самоуважения (стремление учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки) у девушек играют меньшую роль. Самые низкие показатели у девушек отмечены по шкале амотивации.

У юношей, так же как и у девушек, ведущими типами мотивации являются мотивы, относящиеся к таким шкалам внутренней мотивации, как «достижение», «саморазвитие», «познавательная», однако в состав доминирующих типов мотивации входит и тип «амотивация», что указывает на снижение у юношей интереса к учебной деятельности в целом.

Сопоставление профилей академической мотивации у юношей и девушек показывает наличие достоверных различий по двум типам мотивации — познавательной ($p < 0,05$), которая более выражена у девушек, и амотивации ($p < 0,05$), более свойственной юношам.

Таким образом, для девушек наибольшую ценность представляет мотивация познания, которая направлена на реализацию потребности узнавать что-то новое в учебной деятельности. Для юношей, по сравнению с девушками, характерна тенденция избегания последней.

Для того чтобы установить наличие взаимосвязи показателей уровня развития стратегий разрешения конфликтов с показателями развития типов академической мотивации студентов, был проведён корреляционный анализ (таблица 3).

Так как для нас, исходя из цели исследования, в первую очередь представляют интерес детерминанты развития стратегии сотрудничества, проанализируем статистически подтверждённые взаимосвязи, относящиеся к этой стратегии. Анализируя данные, зафиксированные в таблице 3, можно утверждать, что показатели выраженности стратегии сотрудничества положительно коррелируют с показателями шкал внутренней мотивации, таких как «познавательная» и «саморазвития». Это говорит о том, что чем сильнее у студентов выражены стремление узнавать что-то новое, желание постоянного развития собственных умений в рамках учебной деятельности, тем выше у них вероятность выбора стратегии сотрудничества при разрешении конфликтных ситуаций. Также на основании анализа данных, представленных в таблице 3, можно утверждать, что показатели выраженности стратегии

Таблица 3. — Количественные показатели коэффициентов корреляции между стратегиями разрешения конфликтов и типами академической мотивации у студентов (по Пирсону)

Типы академической мотивации	Стратегии разрешения конфликтов				
	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Познавательная	-0,02	0,32*	0,15	-0,35*	-0,04
Достижения	-0,06	0,27	0,05	-0,21	0,02
Саморазвития	0,09	0,41*	-0,16	-0,42*	0,07
Самоуважения	0,30*	0,16	-0,36*	-0,25	0,00
Интроецированная	0,01	0,06	-0,34*	0,02	0,21
Экстернальная	0,14	-0,32*	-0,25	0,24	0,06
Амотивация	-0,01	-0,47*	-0,12	0,51*	0,02

Примечание: * — значимые корреляционные связи при $p < 0,05$.

сотрудничества отрицательно коррелируют с показателями шкалы экстернальной мотивации, а также с показателями шкалы «амотивация». Согласно теории самодетерминации Е. Дисси и Р. Райна высокие показатели по этим шкалам у испытуемых будут означать, что у них наименее выражено самодетерминированное поведение. Таким образом, чем сильнее выражено у студентов стремление учиться для того, чтобы избежать проблем и соответствовать внешним требованиям, а также стремление избежать учебной деятельности в принципе, тем в меньшей степени они будут выбирать стратегию сотрудничества при разрешении конфликтов.

Полученные нами данные позволяют предположить, что стратегия сотрудничества детерминируется внутренней мотивацией, а не внешней.

На основании анализа данных, представленных в таблице 3, можно утверждать, что показатели стратегии соперничества положительно коррелируют с показателями шкалы самоуважения, относящейся к внешней мотивации. То есть, чем сильнее у студентов выражено стремление отстаивать свои интересы в конфликте, тем в большей степени у них развито стремление учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки.

В процессе проведённого исследования также установлено, что показатели стратегии избегания отрицательно коррелируют с показателями следующих шкал академической мотивации: «познавательная» и «саморазвития», относящихся к шкалам внутренней мотивации. На основании анализа данных доказано, что показатели стратегии «избегание» положительно коррелируют с показателями шкалы «амотивация» (таблица 3). Наличие этой взаимосвязи объясняется тем, что испытуемым,

чьё поведение направлено на уклонение от учебной деятельности, эта направленность присуща и при разрешении конфликтов.

Таким образом, на основании результатов проведённого эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Различий в выборе стратегий разрешения конфликтной ситуации по половому признаку не обнаружено. Это означает, что девушки и юноши реагируют в конфликте примерно одинаково.

2. Сопоставление профилей академической мотивации у юношей и девушек показывает наличие достоверных различий по познавательной мотивации ($p < 0,05$), которая более выражена у девушек, и амотивации ($p < 0,05$), более свойственной юношам.

3. Показатели выраженности стратегии сотрудничества положительно коррелируют с такими показателями шкал внутренней мотивации, как «познавательная» и «саморазвития». Соответственно, указанная стратегия детерминируется в большей степени внутренней мотивацией, нежели внешней.

4. Показатели стратегии соперничества положительно коррелируют с показателями шкалы «самоуважения». Это означает, что чем больше у студентов выражено стремление отстаивать свои интересы в конфликте, тем сильнее у них развито стремление учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки.

5. Показатели стратегии избегания отрицательно коррелируют с показателями следующих шкал академической мотивации — «познавательная» и «саморазвития». Следовательно, если у студентов будет развита внутренняя мотивация, стратегия избегания будет реже применяться в конфликтах.

Список цитированных источников

1. Казанович, Е. Ю. Формирование стратегии сотрудничества у студентов учреждений высшего образования при разрешении педагогических конфликтов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Ю. Казанович ; Белорус. гос. пед. ун-т. — Минск, 2017. — 383 с.
2. Анцупов, А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2006. — 528 с.
3. Deutsch, M. Distribute Justice : A Social-Psychological Perspective / M. Deutsch. — New Haven and London, 1985.
4. Blake, R. R. Managing intergroup conflict in industry / R. R. Blake, J. S. Mouton, H. A. Shepard. — Houston : Gulf, 1964. — XIII. — 210 p.

5. Kilmann, R. H. Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behavior : The «Mode» Instrument / R. H. Kilmann, W. K. Thomas // Educational and Psychological Measurement. — 1977. — Vol. 37, № 2. — P. 309—325.
6. Рубин, Дж. Социальный конфликт : эскалация, тупик, разрешение / Дж. Рубин, Д. Пруйт, Сунг Хе Ким ; пер. с англ. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. — 352 с.
7. Емельянов, С. М. Практикум по конфликтологии : учеб. пособие / С. М. Емельянов. — 3-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2009. — 384 с.
8. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. — СПб. : Питер, 2000. — 464 с.
9. Петровская, Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л. А. Петровская // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1997. — № 4. — С. 41—45.
10. Thomas, K. W. Thomas — Kilmann conflict mode instrument / K. W. Thomas, R. H. Kilmann. — Tuxedo : XICOM, 1974. — 16 p.
11. Методики психодиагностики в спорте : учеб. пособие / В. Л. Марищук [и др.]. — М. : Просвещение, 1984. — 191 с.
12. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. — М. : Смысл : Академия, 2006. — 336 с.
13. Чирков, В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопр. психол. — 1996. — № 3. — С. 116—132.
14. Deci, E. L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan. — New York : Plenum Publishing Co, 1985.
15. Ryan, R. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. Ryan, E. Deci // American Psychologist. — 2000. — Vol. 55. — P. 68—78.
16. Гордеева, Т. О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т. О. Гордеева, О. А. Сычѳв, Н. Н. Осин // Психол. журн. — 2014. — Т. 35, № 4. — С. 96—107.

Материал поступил в редакцию 26.08.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

...Для реализации дифференцированного подхода к обучению учащихся начальных классов исследователи выделяют следующие условия: соответствующая профессиональная подготовка учителей, компетентность педагогов; материально-техническая база, санитарно-гигиенические условия; семейная микросреда (культурный и образовательный уровень родителей, семейные взаимоотношения, стиль воспитания, система ценностей); гибкие вариативные программы; разнообразные дидактические средства; формы организации класса или группы учащихся; обеспечение темпа изучения программного материала в соответствии с уровнем обучаемости учащихся; знание индивидуальных и типологических особенностей отдельных учащихся и групп учащихся; соблюдение педагогического такта; психологическая готовность учителя к работе в классе, где реализуется дифференцированный подход к обучению учащихся начальных классов; способность педколлектива школы к творчеству и поиску, нестандартным подходам в решении возникающих проблем; знание передового педагогического опыта, умение его использовать в соответствии со своими возможностями и особенностями каждого класса; желание решить проблему, возникшую в результате внедрения новых технологий; создание оптимальных условий для развития индивидуальных способностей и возможностей каждого учащегося...

Асташова А. Н. Психолого-педагогические особенности осуществления дифференцированного подхода к обучению в школе I ступени общего среднего образования.

Развитие информационно-образовательной среды современного регионального учреждения высшего образования как объект исследования

Н. В. Аксенчик,
специалист деканата
экономического факультета Полесского
государственного университета,
аспирант кафедры психологии
и педагогического мастерства
Республиканского института
высшей школы

Статья посвящена актуальной проблеме исследования комплекса вопросов обеспечения развития специфической среды информационного и педагогического субъектного взаимодействия — информационно-образовательной среды учреждения высшего образования с учётом специфики регионального университета. Автором определяются ключевые научные подходы, позволяющие теоретически обосновать организационно-педагогические основы её системной организации.

Ключевые слова: образование, учреждение высшего образования, региональный университет, информационно-образовательная среда учреждения высшего образования, информационно-коммуникационные технологии, сетевое педагогическое взаимодействие.

The article deals with the urgent problem of studying a complex of issues of ensuring the development of the specific environment of information and pedagogical subject interaction — the information and education environment of a higher education institution, taking into account the specifics of a regional university. The main scientific approaches allowing the author to prove theoretically organizational and pedagogical bases of its system organization are defined.

Keywords: education, higher education institution, regional university, information and education environment of a higher education institution, information and communication technologies, network pedagogical interaction.

Процесс формирования человеческого капитала в условиях становления экономики знаний является одним из приоритетных стратегических направлений социально-экономического развития Республики Беларусь и тесно связан с общемировыми и национальными тенденциями в сфере образования. Последние отображают качественные изменения, происходящие в современном информационном обществе, а их глобальность, революционная динамика и темпы интеграции новейших технологических решений в повседневную жизнь человека не могут не затрагивать процессы модернизации высшего образования в нашей стране. Их целевая направленность актуализирует широкую интеграцию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и инновационного дидактического инструментария в целостный педагогический процесс в высшей школе, а также развитие на этой основе уже существующих и формирование качественно новых подходов и моделей обучения [7]. Представляется, что в высшем профессиональном образовании данная задача может быть решена в рамках использования технологического и дидактического потенциала специфической среды информационного и педагогического взаимодействия участвующих субъектов — информационно-образовательной среды (ИОС) учреждения высшего образования (УВО). В связи с этим важным видится изучение вопросов теоретического обоснования организационно-педагогических основ обеспечения развития ИОС современного

УВО, в том числе и регионального университета с учётом специфики его институциональной организации и функциональности в условиях кластеризации экономики. Обозначенная проблематика в исследованиях на постсоветском пространстве ранее не рассматривалась и отличается новизной. Сама тематика определяемого нами направления научного поиска актуальна в условиях разработки в Республике Беларусь концепции Республиканской информационно-образовательной среды в рамках подпрограммы «Цифровая трансформация» Государственной программы развития цифровой экономики и информационного общества на 2016—2020 годы [2].

Современной наукой накоплен определённый опыт изучения использования технологического и дидактического потенциала ИОС в обучении [8; 12], в том числе и в условиях подготовки специалистов — студентов высшей профессиональной школы [1; 3; 4; 5; 6; 10; 11]. Анализ существующих публикаций позволяет сделать вывод об устойчивом характере использования в науке понятия «информационно-образовательная среда», определение сущности которого не является однозначным. На данный аспект обращают внимание в своей аналитике В. Л. Лоцицкий [8] и А. М. Романов [11]. А. И. Жук, Ю. И. Воротницкий и П. А. Мандрик определяют ИОС УВО в качестве многоуровневой системы — среды информационного взаимодействия, которое имеет своей целью удовлетворение образовательных потребностей студентов, магистрантов, аспирантов и обеспечивается специальными аппаратными и программными средствами [3, с. 329; 5, с. 197]. С позиций технологического подхода данными авторами в качестве уровневых компонентов предлагаемой модели ИОС выделены: аппаратные средства; телекоммуникационная инфраструктура; информационные ресурсы и хранилища; пользовательские интерфейсы; педагогические технологии и нормативно-методическая база [3, с. 330]. Акцентируется внимание на функциональных возможностях инструментария и компонентов, позволяющих реализовывать технологический потенциал информационно-образовательной среды УВО. Под таковым нами понимается совокупность существующих технических возможностей, которые

в определённых условиях могут быть реализованы при эффективном использовании системных технологических ресурсов и инновационных технических решений, а также качественном обеспечении функционирования структурных компонентов ИОС.

Иная позиция у сторонников дидактического подхода [1; 8; 10]. В понимании А. М. Алтайцева ИОС представляет собой педагогическую систему, основными принципами организации которой являются коммуникативно-ориентированный подход к созданию средств обучения и дидактика учения [1, с. 130]. С позиций дидактического подхода А. В. Мухамедшина выделяет функциональную составляющую информационно-образовательной среды УВО, выступающей в качестве педагогической системы, направленной на развитие обучаемого через постановку и решение содержательных учебных задач с помощью современной техники сбора, передачи и обработки информации [10]. В таком понимании дидактический потенциал ИОС УВО может определяться как совокупность существующих возможностей системных компонентов информационно-образовательной среды современного учреждения высшего образования по обеспечению эффективного решения задач организации и осуществления целостного педагогического процесса.

На наш взгляд, в рамках научной рефлексии выделенных подходов существование разнообразных трактовок в понимании информационно-образовательной среды УВО представляется признаком феноменологической природы рассматриваемого нами предмета исследования. Общим для обозначенных в научных публикациях трактовок понятия «информационно-образовательная среда учреждения высшего образования» является акцентирование внимания на структурированности и системном понимании феномена, в рамках которого развивается представление об образовательной среде как о системе влияний, условий, возможностей формирования и развития личности обучаемого. Именно интеграция технологического и дидактического подходов позволяет, по нашему мнению, в большей полноте определять феноменологическую сущность понятия «информационно-образовательная среда учреждения высшего образования».

В нашем понимании ИОС современного УВО представляет собой действующую в условиях эффективного информационно-технического и учебно-методического обеспечения систему структурных компонентов, неразрывно связанную с субъектами образовательного пространства, которые с помощью интеграции информационных ресурсов и ИКТ, а также технологических элементов (виртуальные библиотеки, распределительные базы данных, учебно-методические комплексы, инструментарий совокупности подсистем и т. д.) и инновационных технических решений целенаправленно обеспечивают целостный педагогический процесс. В комплексном представлении технологический и дидактический потенциал ИОС современного регионального университета в их функциональной и содержательной интеграции трактуется через наличие оптимального объёма технических решений и ресурсов, технологий, методов, приёмов и средств обучения, позволяющих максимально эффективно реализовывать всю полноту характеристик и функций информационно-образовательной среды УВО с учётом её специфики.

В интегративной трактовке, объединяющей технологический и дидактический подходы в понимании сущности ИОС УВО, её системные признаки [8, с. 86] в рамках тематики исследования целесообразно рассматривать через изучение информационного взаимодействия участвующих субъектов (в том числе и сетевого взаимодействия). Информационное взаимодействие в рамках описываемой нами среды целесообразно определять как субъект-субъектные и субъект-объектные, непосредственные и дистанционные отношения участников, а также выстраиваемые внешние и внутренние взаимосвязи между компонентами ИОС УВО. К таковым мы относим средовые информационные ресурсы учебного назначения (включая электронные учебно-методические комплексы по учебным дисциплинам); средства коммуникаций; средства доступа к внешним и внутренним информационным ресурсам. Определение дидактической роли данного инструментария в сопровождении целостного педагогического

процесса опирается на понимание модели подготовки будущего специалиста — выпускника УВО, в ходе реализации которой обеспечивается эффективная интеграция содержания обучения с организуемой на высокотехнологичной информационно-коммуникационной основе самостоятельной учебной деятельностью студентов. Данная деятельность в своём психолого-педагогическом основании, безусловно, должна опираться на высокий уровень сформированной мотивации и целевой установки на достижение собственного личностно-профессионального самоопределения и успешной социализации.

Целевое решение научной проблемы теоретического обоснования организационно-педагогических основ обеспечения развития ИОС современного регионального УВО предполагает постановку и решение следующих задач (с учётом обобщающих работ в данном направлении [1; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12]), раскрывающих специфику эволюции университетской организации в её моделях 3.0 и 4.0:

- конкретизация понятийно-терминологического аппарата и методов исследования;
- описание качественных функциональных характеристик и потенциала компонентов ИОС УВО современного типа, а также концептуальное обоснование технологий её развития при обеспечении перевода среды на новый качественный уровень сформированности;
- разработка содержательного наполнения компонентов ИОС с учётом специфики институциональной организации (избранная модель, региональная специфика, степень развития и уровни субъект-субъектных взаимодействий и т. д.);
- разработка методологии количественной и качественной оценки уровневой сформированности ИОС УВО с учётом критериев содержательного наполнения её структурных компонентов (данные критерии могут быть рассмотрены на примере преподавания социально-гуманитарных дисциплин, включённых в учебные планы нового поколения в соответствии с Концепцией

оптимизации содержания, структуры и объёма социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования).

Учёт специфики ИОС современного регионального УВО в логике исследования целесообразен через теоретическое обоснование и разработку системы организационно-педагогических условий её уровневого развития. Решение данной задачи позволит на практике эффективно реализовать её модель на различных уровнях представления (аналитико-диагностическом; организационно-управленческом; структурно-содержательном; научно-методическом; частнопредметном). Разработка и практическое обоснование технологии развития ИОС УВО будет способствовать интеграции её организационно-управленческих механизмов в модель регионального университета с обеспечением средовой эволюции на качественно новые уровни формирования. Данная технология, безусловно, потребует своей экспериментальной апробации.

Очевидно, что при решении комплекса задач очерченной нами проблематики исследования учёт специфики институциональной модели современного регионального университета должен опираться на прочное понимание:

- роли регионального УВО в обеспечении научно-производственного комплекса региона, коммерциализации результатов научной, научно-технической и инновационной деятельности в условиях стратегического развития экономики знаний и инвестирования в человеческий капитал;
- особенностей функционирования и взаимодействия университета с другими учебными заведениями в рамках образовательной среды региона;
- тенденций развития регионального УВО как системообразующего центра непрерывного образования в условиях кластеризации;
- реализации сущности и особенностей моделей 3.0 и 4.0 современного университета через структурирование, содержательное наполнение компонентов и функционирование регионального УВО;

- всей совокупности и полноты функций современного университета (культурообразующая, личностно-развивающая и т. д.);
- нацеленности подготовки профессионального специалиста — проектировщика и инициатора новых структур деятельности во всех сферах жизни общества;
- перспектив и прогнозирования развития регионального УВО.

Не менее важным для педагогической теории и практики высшего образования во взаимосвязи с очерченными нами узловыми проблемами представляется обоснование приоритетных направлений развития информационно-образовательной среды УВО. В силу своей феноменологической сущности и многофункциональности она не может быть представлена как явление статичное, застывшее в своём качестве. Изменения ИОС, детерминированные, к примеру, эволюционными процессами в институциональной организации университета 3.0 или 4.0, в условиях кластеризации экономики должны быть учтены в исследовании.

С точки зрения методологии в качестве методов исследования процесса обеспечения развития информационно-образовательной среды УВО представляется целесообразным выделить следующие их группы: теоретические (сравнительно-сопоставительный анализ основных положений, представленных в психолого-педагогической литературе по теме исследования; структурно-функциональный анализ содержания высшего образования); эмпирические (систематизация и обобщение опыта развития ИОС регионального университета и его качественный анализ; самоанализ личного опыта создания ЭУМК и иных электронных образовательных ресурсов, наблюдение, опрос, беседа, анкетирование, педагогический эксперимент); статистические (качественный и количественный анализ результатов экспериментальной деятельности в ходе констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента). Качественная реализация данных методов позволит исследователю эффективно решать задачи, определяемые сформулированной целью научного поиска — теоретико-

методологически обосновать организационные и педагогические основы обеспечения системного функционирования и развития ИОС современного университета. Под этими основами мы понимаем концептуальные практико-ориентированные положения, реализация которых позволит эффективно решать комплекс задач организационного и педагогического характера в образовательной сфере, стоящих перед современными учреждениями высшего образования Республики Беларусь. В качестве таких основ выделим следующие:

- технологический и дидактический подходы к пониманию сущности ИОС УВО, связанные с учётом её технологического и дидактического потенциала, спецификой системной организации и особенностями образовательного процесса, осуществляемого в региональном университете;
- научные принципы эффективного функционирования и развития информационно-образовательной среды современного учреждения высшего образования, реализуемые в региональном УВО;
- научное обоснование структуры и системных компонентов ИОС, их внутренних и внешних взаимосвязей, а также содержательного наполнения;
- организационные и педагогические условия обеспечения эффективного

развития ИОС современного регионального университета;

- адаптивные технологии развития информационно-образовательной среды УВО современного типа;
- методика количественного и качественного оценивания сформированности информационно-образовательной среды УВО с учётом критериев содержательного наполнения её компонентов (основные содержательные линии образовательных стандартов, многокомпонентный состав учебного знания, специфика организации и осуществления учебно-познавательной деятельности студентов).

Проблематика исследования обеспечения развития ИОС современного регионального УВО носит комплексный характер. Изучение данного направления представляется важным в силу своей новизны и актуальности в условиях разработки в Республике Беларусь концепции Республиканской информационно-образовательной среды. Выведенные нами положения и обозначенная направленность научного поиска имеют большое значение в аспекте разработки эффективной системы обеспечения развития ИОС УВО с учётом специфики регионального компонента. Разумеется, приведённые нами тезисы будут уточняться во взаимосвязи с углублением и детализацией исследований по узловым вопросам выделенной нами тематики.

Список цитированных источников

1. Алтайцев, А. М. Информационно-образовательная среда как педагогическая система осуществления дидактического взаимодействия преподавания и учения (самообучения) / А. М. Алтайцев // Учебная деятельность студента университета : от управления к самоуправлению : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22—23 апр. 2009 г. / БГУ ; под ред. : Н. Д. Корчаковой, И. Е. Осипчик. — Минск, 2009. — С. 129—136.
2. БГУ разработает концепцию Республиканской информационно-образовательной среды [Электронный ресурс] / БГУ. Новости. — Режим доступа : <https://www.bsu.by/main.aspx?guid=235071&detail=1010073>. — Дата доступа : 04.05.2019.
3. Воротницкий, Ю. И. Информационно-образовательная среда университета : опыт создания и сопровождения / Ю. И. Воротницкий, П. А. Мандрик // Информационные системы и технологии : материалы Междунар. науч. конгр., Минск, 31 окт. — 3 нояб. 2011 г. : в 2 ч. / БГУ ; редкол. : С. В. Абламейко [и др.]. — Минск, 2011. — Ч. 1. — С. 329—335.
4. Жук, А. И. Информатизация образовательного процесса учреждения высшего образования : от дистанционных технологий к электронному обучению (опыт Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка) / А. И. Жук // Адукацыя і выхаванне. — 2016. — № 6. — С. 3—8.
5. Жук, А. И. Современный электронный учебно-методический комплекс — основа информационно-образовательной среды вуза / А. И. Жук, Ю. И. Воротницкий, П. А. Мандрик // Информатизация

- образования — 2010 : педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды : материалы Междунар. науч. конф., Минск, 27—30 окт. 2010 г. / БГУ ; редкол. : С. В. Абламейко [и др.]. — Минск, 2010. — С. 197—201.
6. Жук, О. Л. Предпринимательская трансформация университетов в условиях четвёртой промышленной революции / О. Л. Жук // Журнал Белорус. гос. ун-та. Журналистика. Педагогика. — 2019. — № 1. — С. 108—116.
 7. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс] / Главный информационно-аналитический центр. — Режим доступа : <http://www.giac.unibel.by/main.aspx?guid=14591>. — Дата доступа : 05.01.2019.
 8. Лозицкий, В. Л. Информационно-образовательная среда учреждения образования в аспекте её полифункциональности / В. Л. Лозицкий // Педагогическая наука и образование. — 2017. — № 4 (21). — С. 84—90.
 9. Лозицкий, В. Л. Факторы, детерминирующие эволюцию моделей институциональной университетской организации / В. Л. Лозицкий // Педагогическая наука и образование. — 2019. — № 2 (27). — С. 17—22.
 10. Мухамедшина, А. В. Реализация технологии программированного обучения в информационно-образовательной среде вуза [Электронный ресурс] / А. В. Мухамедшина // Концепт. — 2012. — № 3. — С. 68—75. — Режим доступа : http://www.covenok.ru/koncept/article/41/2012_mart_art1226.html. — Дата доступа : 04.05.2013.
 11. Романов, А. М. Анализ теоретико-методологических подходов к исследованию информационно-образовательной среды вуза / А. М. Романов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2009. — № 3. — С. 80—90.
 12. Сулейманов, В. З. Организационно-педагогические условия развития информационно-образовательной среды учреждения общего среднего образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. З. Сулейманов ; БГПУ имени Максима Танка. — Минск, 2015. — 29 с.

Материал поступил в редакцию 20.05.2019.