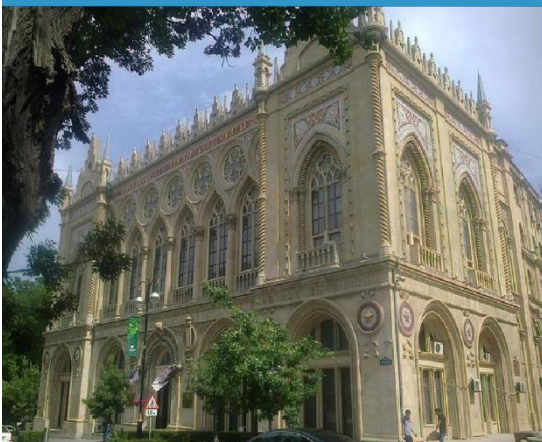


跨文化研究
MULTICULTURAL RESEARCH
МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ



中国 湖州

2022 № 4 (13)



国际编委会成员

扎哈林娜·尤利娅 艺术学博士，副教授	白俄罗斯国立师范大学 (白俄罗斯)
拉普提诺克·亚历山大 哲学博士，教授	白俄罗斯国立大学 (白俄罗斯)
李姬花 教育学博士，副教授	湖州师范学院 (中国)
马蒂修克·帕维尔 文化学、哲学博士，教授	俄罗斯经济大学明斯克分校 (白俄罗斯)
梅尔尼科娃·安吉拉 语言学博士，教授	白俄罗斯戈梅利国立大学 (白俄罗斯)
麦西克·伊琳娜 哲学博士、教授	乌克兰国立南方师范大学 (乌克兰)
纳吉耶娃·弗洛拉·苏丹·吉兹 语言学博士、教授	巴库斯拉夫大学 (阿塞拜疆)
巴利齐科·根纳迪 教育学博士，教授	白俄罗斯国立大学 (白俄罗斯)
莉迪娅·彼洛仁科 教育学博士，教授	湖州师范学院 (中国)
鲁塞茨基·瓦西里 教育学博士，教授	白俄罗斯教育学院 (白俄罗斯)
斯内普科夫斯卡娅·斯维特兰娜 教育学博士、历史学博士，教授	白俄罗斯国立大学 (白俄罗斯)
宋珊珊 文化学博士	湖州师范学院 (中国)
陈陈林 语言学博士	湖州师范学院 (中国)
执行秘书 (负责期刊发布): 沙利娅科娃-巴赞卡·伊丽娜 语言学博士，副教授	湖州师范学院 (中国)

主办单位：
湖州师范学院

地址：
湖州师范学院跨文化
研究中心（浙江省湖州
市二环东路 759 号）

邮箱：
02546@zjhu.edu.cn

电话：
0572-2321033

邮政编码：
313000

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Zakharina Yulia, Doctor of Arts, Associate Professor	Belarusian Pedagogical State University named after Maxim Tank (Belarus)
Laptenok Alexander, Doctor of Philosophy, Professor	Belarusian State University (Belarus)
Li Jihua, PhD (Pedagogy), Associate Professor	Huzhou University (China)
Martysiuk Pavel, Doctor of Cultural Studies, Doctor of Philosophy, Professor	Minsk Branch of the Plekhanov Russian University of Economics (Belarus)
Melnikava Angela, Doctor of Philology, Professor	Francisk Skorina Gomel State University (Belarus)
Mysyk Irina, Doctor of Philosophy, Professor	South Ukrainian State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (Ukraine)
Najieva Flora Sultan gizi, Doctor of Philology, Professor	Baku Slavic University (Azerbaijan)
Palchyk Henadzi, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor	Belarusian State University (Belarus)
Pirozhenko Lidiia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor	Huzhou University (China)
Rusetsky Vasily, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor	National Institute of Education (Belarus)
Snapkovskaya Svetlana, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Historical Sciences, Professor	Belarusian State University (Belarus)
Song Shanshan, PhD (Cultural studies)	Huzhou University (China)
Chen Chenlin, PhD (Philology)	Huzhou University (China)
Executive Editor: Shauliakova-Barzenka Iryna, PhD (Philology), Associate Professor	Huzhou University (China)

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Захарина Юлия, доктор искусствоведения, доцент	Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Беларусь)
Лапте́нок Александр, доктор философских наук, профессор	Белорусский государственный университет (Беларусь)
Ли Цзихуа, кандидат педагогических наук, доцент	Университет Хучжоу (Китай)
Мартысюк Павел, доктор культурологии, доктор философских наук, профессор	Минский филиал Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова (Беларусь)
Мельникова Анжела, доктор филологических наук, профессор	Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины (Беларусь)
Мысык Ирина, доктор философских наук, профессор	Южноукраинский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского (Украина)
Наджиева Флора Султан гъзы, доктор филологических наук, профессор	Бакинский славянский университет (Азербайджан)
Пальчик Геннадий, доктор педагогических наук, профессор	Белорусский государственный университет (Беларусь)
Пироженко Лидия, доктор педагогических наук, профессор	Университет Хучжоу (Китай)
Русецкий Василий, доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор	Национальный институт образования (Беларусь)
Снапковская Светлана, доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор	Белорусский государственный университет (Беларусь)
Сун Шаншан, кандидат культурологии	Университет Хучжоу (Китай)
Чень Ченлинь, кандидат филологических наук	Университет Хучжоу (Китай)
Ответственный секретарь (выпускающий редактор): Шевлякова-Борзенко Ирина, кандидат филологических наук, доцент	Университет Хучжоу (Китай)

CONTENT

■ <i>Philosophy of science and education</i>	
Pirozhenko Viktor	7
The concept of truth in social science in the context of situational analysis	
Fedulova Victoria	26
Orthodox unorthodox theists about the role of personality in history	
■ <i>Pedagogical science and education</i>	
Shauliakova-Barzenka Iryna	33
Immersiveness as a factor and goal of the development of innovative educational environment	
Zelenko Olga, Pashko Victoria, Khrul Olga	45
Implementation of an inclusive approach in preschool education of the Republic of Belarus: main achievements and prospects	
Nazarchuk Andrey	52
Mathematical model for assessing the degree of formation of reading literacy: approaches to development	
Zaitsev Igor	62
Personal properties of high school students with severe speech disorders in the aspect of professional self-determination	
■ <i>History</i>	
Ershova Olga	71
Development by the Communist Party of the program for the creation of the Soviet system of public education and its implementation in Soviet Belarus in the 1920s – 1930s	
Pyrozhenko Lidiia	84
Transformation of school education in the process of formation of a labor polytechnic school with industrial training in Ukraine	
Gleb Marina	95
Academy of Sciences of the Belarusian Soviet Socialist Republic: reasons, prerequisites and problems of creation	
■ <i>Philology</i>	
Mysyk Irina	106
A concept in the study of linguistic time	
Lebedev Sergei	120
Scientific and interpretative analysis of the text	
Ismailov Gulom	137
Antropocentrism in phraseological picture of world (on the example of Uzbek, Kazakh and Karakalpak languages)	
Information about the authors	
Information about Multicultural Research Center of Huzhou University	

目录

■ 科学与教育哲学	
彼洛仁科·维克多	7
情景分析背景下社会科学中的真理概念	
费杜洛娃·维多利亚	26
正统的非正统有神论者有关历史中的人物角色探讨	
■ 教学科学与教育	
沙利娅科娃-巴赞卡·伊丽娜	33
沉浸感作为创新教育环境发展的因素和目标	
热连卡·奥尔加, 帕什科·维多利亚, 库鲁·奥尔加	45
在白俄罗斯共和国学前教育中实施全纳教育: 主要成就和前景	
纳扎丘克·安德烈	52
评价阅读素养形成程度的数学模型: 发展途径和主要参数	
扎伊采夫·伊戈尔	62
严重言语障碍高中生在职业自主方面的个人属性	
■ 历史	
埃尔绍娃·奥尔加	71
共产党制定的苏联公共教育制度的创立及其在 20 世纪 20 至 30 年代苏维埃白俄罗斯的实施方案	
彼洛仁科·莉迪娅	84
乌克兰一所具有工业培训的劳动中专学校形成过程中的学校教育转型	
格莱布·玛丽娜	95
白俄罗斯苏维埃社会主义共和国科学院: 创建的原因、前提与问题	
■ 语言与文学科学	
梅思克·伊丽娜	106
语言时间研究中的某一概念	
谢尔盖·列别捷夫	120
对文本的科学和解释性分析	
伊斯梅洛夫·古洛姆	137
世界语汇图景中的人类中心主义 (以乌兹别克语、哈萨克语和卡拉卡尔帕克语为例)	
作者信息	145
湖州师范学院跨文化研究中心通知	149

СОДЕРЖАНИЕ

■ <i>Философия науки и образования</i>	
Пироженко Виктор	7
Понятие истины в общественном знании в контексте ситуационного анализа	
Федулова Виктория	26
Православные неортодоксальные теисты о роли личности в истории	
■ <i>Педагогическая наука и образование</i>	
Шевлякова-Борзенко Ирина	33
Иммерсивность как фактор и цель развития образовательной среды инновационного типа	
Зеленко Ольга, Пашко Виктория, Хруль Ольга	45
Реализация инклюзивного подхода в дошкольном образовании Республики Беларусь: основные достижения и перспективы	
Назарчук Андрей	52
Математическая модель оценки сформированности читательской грамотности: подходы к разработке и основные параметры	
Зайцев Игорь	62
Личностные свойства старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи в аспекте профессионального самоопределения	
■ <i>История</i>	
Ершова Ольга	71
Разработка Коммунистической партией программы создания советской системы народного образования и ее реализация в Советской Беларуси в 1920-1930-х годах	
Пироженко Лидия	84
Трансформация школьного образования в процессе становления в Украине трудовой политехнической школы с производственным обучением	
Глеб Марина	95
Академия наук Белорусской Советской Социалистической Республики: причины, предпосылки и проблемы создания	
■ <i>Филология</i>	
Мысык Ирина	106
Концепт в исследовании лингвистического времени	
Лебедев Сергей	120
Научный и интерпретативный анализ текста	
Исмаилов Гулом	137
Антропоцентризм во фразеологической картине мира (на примере узбекского, казахского и каракалпакского языков)	
Сведения об авторах	145
Информация о Мультикультурном исследовательском центре Университета Хучжоу	149

UDC 101.1; 378.14

Viktor Pirozhenko,
PhD;
Multicultural Research Center,
Huzhou University
(China)
akctt74@yandex.ru

THE CONCEPT OF TRUTH IN SOCIAL SCIENCE IN THE CONTEXT OF SITUATIONAL ANALYSIS

The conditions of the truth of scientific theories in the social sciences are investigated, taking into account the peculiarities of their research methods. The conclusion is made about the possibility of true cognition of social phenomena in the traditional sense. As the main method of social studies, the method of situational analysis is proposed, which is based on the requirement of experimental verification of hypotheses regarding the motives, goals and mode of action of the participant in the situation. This makes it possible to distinguish situational logic in his behavior, that is, invariant actions and motives, and therefore make them the object of generalizations, formalization and experimental verification. This method makes it possible to overcome two main obstacles in the cognition and prediction of social phenomena, the absence of rigid determinism in a person's mental states and the presence of free will.

Keywords: traditional concept of truth; conformity; social studies; historical science; situational analysis; situational logic; experience; paradigm.

维克多·彼洛仁科

情景分析背景下社会科学中的真理概念

结合社会科学研究方法的特殊性，考察其科学理论真理的条件，得出了传统意义上的社会现象的真正认知的可能性的结论。情景分析法是社会研究的主要方法，它是基于情景参与者的动机、目标和行为方式等假设的实验验证要求而提出的。这就可以区分某人行为中的情景逻辑，即不变的行为和动机，从而使之成为概括性、形式化和实验验证的对象。这种方法使人们能够克服认知和预测社会现象的两大障碍——一个人的精神状态中缺乏严格的决定论和自由意志的存在。

关键词: 传统真理观；从众；社会研究；历史科学；情景分析；情景逻辑；经验；范例。

Виктор Пироженко

ПОНЯТИЕ ИСТИНЫ В ОБЩЕСТВОЗНАНИИ В КОНТЕКСТЕ СИТУАЦИОННОГО АНАЛИЗА

Исследуются условия истинности научных теорий в науках об обществе с учетом особенностей их методов исследования. Делается вывод о возможности истинного в традиционном смысле познания общественных явлений. В качестве главного метода обществознания предлагается метод ситуационного анализа, который опирается на требование опытной проверки гипотез относительно мотивов, целей и способа действий участника ситуации. Это позволяет выделить в его поведении ситуационную логику, то есть инвариантные действия и мотивы, а значит, сделать их объектом обобщений, формализации и опытной проверки. Данный метод позволяет преодолеть два основных препятствия в познании и прогнозировании общественных явлений, отсутствие жесткого детерминизма в ментальных состояниях человека и наличие у него свободы воли.

Ключевые слова: традиционная концепция истины; соответствие; обществознание; историческая наука; ситуационный анализ; ситуационная логика; опыт; парадигма.

Введение. Кризисная международно-политическая ситуация, возникновение многополярного мира, экономические и общественно-политические преобразования во влиятельных странах мира повышают требования к точности теоретических исследований общественно-гуманитарных наук. Появляется необходимость в уточнении с позиций общенаучных исследовательских стандартов ряда ключевых методологических вопросов научного исследования в теории межгосударственных отношений, в политологии и прикладном политологическом анализе, в социологии, истории, а также, в информационной работе в её широком понимании. Повышает значимость методологических вопросов тот факт, что полученные результаты используются в политических и управленческих решениях, в борьбе с разного рода антинаучными конспирологическими домыслами, которые дезинформируют население в важных вопросах деятельности государства и общества.

Ключевой проблемой каждого исследования является проблема истинности его результатов. В области общественно-гуманитарного знания, как и в других науках критерий истинности остается единым и универсальным показателем приемлемости научных исследований.

В данной статье вопрос о том, что означает истинность в теориях общественных наук и как ее можно установить, предлагается решать с позиции корреспондентного понимания истины (истина как соответствие высказывания фактам). Проблема заключается в выяснении того, что означает такое соответствие применительно к наукам об обществе, как построить теорию, чтобы она соответствовала фактам, и каким образом проверить наличие этого соответствия?

Путем решения данной проблемы является применение ситуационного анализа (далее – СА) для раскрытия проблемной ситуации, в которой находится ее участник (участники) и нахождения объективной логики действий (то есть *ситуационной логики*), ведущей именно в данной ситуации к оптимальному решению проблемы. Ситуационная логика (далее – СЛ) помогает понять выбор участником (субъектом) проблемной ситуации определенного варианта решения проблемы для достижения

рациональной цели. В статье метод выявления СЛ, вслед за его автором, К. Поппером [1, с. 298-313], рассматривается как основной метод всех наук об обществе и человеке.

Метод СА уже длительное время широко используется в общественных исследованиях [2, с. 7-23], но по-разному понимается. Для социологических исследований, в первую очередь, в США характерно использование СА для объединения качественных и количественных методов исследования.

Классическим стал подход к анализу ситуации социолога из США Парсонса, который выделял четыре элемента социального действия: субъект действия; цель; ситуацию; нормативную ориентацию при выборе субъектом средств [3, р. 44-45]. Современный подход к теоретическому осмыслению действий субъекта в области межгосударственных отношений разрабатывает известный французский политолог Т. де Монбриаль [4].

В отечественной практике преобладает в основном прикладной подход, закреплённый академиком Е. М. Примаковым [5], который нацелен на исследование конкретных ситуаций для прогноза и выработки оперативных решений. В этом контексте ситуационный анализ, как метод, «ориентирован в будущее, причем, в первую очередь, ближайшее – тот временной горизонт, воздействие на который оказывают принимаемые сегодня решения» [2, с. 7-23].

В данной статье понятие «ситуация» рассматривается близко к подходу Е. М. Примакова. В исследовании международных отношений Е. М. Примаков подходил к «международно-политическим ситуациям как целостным динамическим подсистемам в системе международных отношений» [5]. Такой подход к СА необходим, как средство выявления СЛ, то есть такой последовательности действий субъекта в определенной ситуации, которая является наилучшей для достижения им рациональной (практически выполнимой) цели с учетом всех ограничений, присущих данной ситуации.

В данной статье под общественной ситуацией подразумевается не только обозримое на коротком временном промежутке соотношение целей, мотивов, средств, действий и взаимодействий ее участников (субъектов), но и ситуации в широком, геополитическом и историческом смысле.

Вопрос об истинности связан с выяснением отношений между теориями и фактами, на объяснение которых теория претендует. Такое отношение в статье связывается с необходимостью поиска исходных общедисциплинарных парадигм, из которых, как из аксиом, можно вывести частные теории для конкретных наук (истории, социологии, пр.). В отдельных разделах обществознания есть науки (например, социология и политология), которые достаточно близко подошли к общенаучным методологическим стандартам, в том числе и относительно формулировки общедисциплинарных парадигм. В то же время в исторической науке в целом всё еще сохраняются некоторые препятствия для внедрения такого стандарта.

Ситуация здесь может быть описана словами Н. С. Розова, которые приводит Д. В. Лукьянов: «Если многие эмпирические факты и события могут считаться непреложными и, как правило, неоспоримыми, то в интерпретациях относительно исторических явлений и социальных процессов нет даже намёков на достижение

общего согласия» [6, с. 166]. И это «составляет центральную проблему и является важнейшим интеллектуальным конфликтом в теории и методологии социального и исторического познания» [6, с. 166].

Л. Е. Гринин [7] предлагает интересный вариант объединения в рамках одной парадигмы формационного и цивилизационного подходов к исследованию истории. Многообещающие варианты решения проблемы создания общеисторической парадигмы предлагал в свое время О. Гуревич [8].

Наиболее интересные варианты неких общих исходных основ для теоретической истории разрабатывались не историками, а философами. Так, Н. С. Розов [9] предлагает идею номологического синтеза наук об обществе на основе объединения накапливаемых проверяемых теоретических результатов.

Отсутствие основной парадигмы обществознания значительно затрудняет построение логически стройных теорий в отдельных обществоведческих науках. В свою очередь, логически непоследовательные и плохо связанные между собой теории отдельных наук вызывают почти непреодолимые трудности во время опытных проверок и в процессе толкования результатов опыта.

Методологические проблемы наук об обществе и условия истинности теорий. В данной статье обосновывается тезис о том, что СА и СЛ наилучшим образом решают проблему «соответствия теории фактам» в обществознании, а, следовательно, позволяют получить истинное описание исследуемого объекта. Для правильного построения теории, удовлетворяющей условиям истинности так, чтобы можно было проверить наличие этого соответствия, необходимо преодолеть ряд проблем.

Первая и основная проблема, определяющая другие методологические затруднения в исследованиях в области общественных наук, связана с отсутствием в деятельности индивидов и в ментальных взаимодействиях в целом детерминистской (жесткой, предопределенной) причинности. Не существует жесткой причинной связи между процессом размышления и решением (формированием предварительного намерения) действовать, между предыдущим намерением и реальным началом действия, между намерением в начале действия осуществить его и намерением в процессе реализации завершить действие. Таким образом, при выработке субъектом оснований для действия существуют три разрыва причинной цепи в процессе принятия решений и их практической реализации, чего не может быть при объяснении нементальных взаимодействий, например, в явлениях природы. Поэтому, очевидно, что когда мы хотим объяснить причины некоего общественного события (например, голосование на выборах за конкретного политика), то под понятием «причина» подразумевается нечто иное, чем в ситуации, когда отмечается, к примеру, причина грома, сопровождающего молнию.

Дж. Сёрль, который детально исследовал специфику и механизм конструирования индивидом рациональных оснований для действий в его практической деятельности, вводит для обозначения описываемой ситуации понятие разрыва: «Разрыв – это особенность сознательного принятия решений и поведения, благодаря которой основания, предшествующие решениям и действиям, не воспринимаются

субъектом как такие, которые устанавливают причинно достаточные условия для принятия решений и совершаемых поступков» [10].

Учитывая подобные обстоятельства, непонятно, как достичь достоверного познания общественных явлений, тем более, такого познания, которое претендует на выяснение истины, понимаемой в традиционном, корреспондентном смысле, истины как соответствия факту? Непонятно также, каким образом можно прогнозировать общественные явления.

С указанными обстоятельствами связана вторая проблема. Она обусловлена невозможностью решающего опыта в обществоведческих дисциплинах в отличие от естественно-математических наук (физики, например). «Любой теоретический анализ в общественных науках, даже с применением математических методов, является описанием ментальных <...> взаимодействий между людьми или их группами. В этом случае возникает проблема того, в какой степени математическая модель соответствует реальным происходящим событиям. Если в естествознании подобная проблема решается с помощью опыта, то в обществоведении, именно из-за ментального характера взаимодействий в обществе, это в основном пока что невозможно» [11, с. 188].

Разрывы в ментальных процессах, обусловленная этим свобода воли и невозможность детерменистической причинности в поведении человека создают ситуацию, при которой многократное воспроизведение одного и того же опыта (воспроизведение в опыте одних и тех же условий) в подавляющем большинстве случаев невозможно. Частично такой многократно воспроизводимый опыт возможен лишь в особых случаях, связанных с очень узкой областью социологии – изучением взаимодействия в малых общественных группах.

Третью проблему обнаружили сторонники когерентного понимания истины в науке, когда указали на относительный характер научной истины. Они доказали, что проверить теоретические обобщения на соответствие фактам можно только в пределах конкретной теории. Это утверждение поставило под сомнение не только такой традиционный критерий истины, как соответствие высказывания о факте некоему положению дел в объективной реальности, но и объективный характер истины. Напротив, на первый план вышло свойство когерентности истинных высказываний, под которыми понимали их согласованность между собой и между фактами, сконструированными в пределах концептуального каркаса данной теории. Согласно когерентцианизму, единственное соответствие, которое исследователь может установить применительно к высказываниям теории, это их соответствие не действительности как таковой, а фактам, сконструированным средствами данной теории и в пределах ее концептуального каркаса.

Следует признать, что без такого каркаса действительно невозможна ни интерпретация фактов, ни определение соответствия им отдельных высказываний и теоретического описания в целом. Но из этого не следует, что сами факты и их описание в рамках концептуального каркаса данной теории никак не соотносятся с действительностью.

Практически важными для нашего исследования являются следующие проблемы:

– возможно ли и если возможно, то каким образом, истинное (в традиционном смысле) знание в науках об обществе и человеке с учетом особенностей ментальных взаимодействий между людьми?

– какова роль опыта в обществознании и что может быть объектом опыта?

– какой должна быть главная парадигма обществознания, а также парадигма для отдельной обществоведческой дисциплины, и как на этой основе определить способы проверки истинности?

– если истина в обществознании достижима, то означают ли истинные высказывания, что они соответствуют реальной действительности, то есть возможна ли в обществознании истина в традиционном (корреспондентном) понимании?

Ситуационная логика, объективность и истина. Мы исходим из того, что истинное знание в науках об обществе и человеке возможно, несмотря на все трудности и преграды; оно возможно именно как истинное в традиционном смысле, то есть как соответствие высказывания фактам. Наша гипотеза заключается в том, что критерий «соответствия», который является критерием истинного знания в традиционном смысле, практически можно применить только в тех теориях (высказываниях), которые описывают СЛ поведения общественных субъектов. Иначе говоря, предметом обществоведческого исследования, в отношении которого можно сформулировать критерий соответствия, а, следовательно, и оценить его как истинное или ложное, является ситуационная логика поведения общественных субъектов. Для ее выявления следует использовать СА.

В общих чертах СА как универсальный метод обществоведческих наук описал К. Поппер. По его мнению, именно использование этого метода дает возможность претендовать на теориям обществознания на объективность. Согласно Попперу, метод СА «состоит в анализе социальной ситуации действующих людей, достаточном для того, чтобы объяснить их действия ситуацией, без дальнейшей помощи со стороны психологии» [1, с. 311]. Под элементами ситуации следует понимать, например, цель общественного субъекта (отдельных лиц, организаций, партий, групп влияния, пр.), цели других общественных субъектов, объективные пределы возможностей данного общественного субъекта влиять на ситуацию, обусловленные противодействиями других участников ситуации, имеющуюся информацию о других участниках ситуации, которой владеет общественный субъект, и т.п.

Названные элементы ситуации имеют для ее участников (и тем более для пассивных наблюдателей) объективный характер. Это означает, что все действия участников ситуации объективно будут ей соответствовать, то есть каждый из них будет учитывать имеющиеся ограничения для реализации собственной цели.

Во-первых, их цели будут, так или иначе, отвечать ситуации потому, что каждый субъект действия стремится ставить только реальные, то есть практически достижимые в условиях данной ситуации, цели. Хотя мы можем по разным причинам часто ошибаться в этом отношении, но данное замечание не отрицает то обстоятельство, что целеполагание имеет неслучайный и неволюнтаристский характер.

Во-вторых, действия субъектов, направленные на достижение поставленных целей, тем более не могут иметь случайный характер; они также будут отвечать ситуации, то есть находиться в пределах объективных ограничений, которые создают

условия ситуации. К последним относятся всегда конечный и ограниченный характер технических ресурсов и технологических возможностей участников ситуации (субъектов), а также, всегда неполное владение информацией о намерениях и действиях иных участников ситуации.

Анализ общественной ситуации, основанный на указанных объективных элементах, дает возможность понять действия человека в объективном смысле. Это означает, что независимо от субъективных ценностных установок, желаний и других психологических факторов любой субъект, который имеет одну и ту же цель и оказался в данной ситуации, будет действовать строго определенным, а именно схожим образом. Обладая информацией обо всех важных условиях и элементах ситуации, в том числе и целях субъекта, можно с известной степенью приближения спрогнозировать последовательность действий субъекта и понять логику его поведения. Этот вывод помогает избавиться от случайных субъективных психологических факторов (вроде тех, которыми оперирует психоанализ), являющихся сугубо индивидуальными, ненадежными, и не являющимися предметом научного исследования. Таким образом, под СЛ следует понимать строго определенный (не случайный) порядок действий общественных субъектов в данной ситуации, обусловленный их интересами, целями и объективными (независящими от их воли) ограничениями при реализации своих целей в данной ситуации. Собственно, данный подход означает, что в социально-гуманитарном познании и шире, в информационной работе предметом исследования является такой же «пассивный» материал, как и в естествознании. Соответственно и работа с ним должна быть такой же, как и с любым «неживым» материалом, который является предметом исследования в любой дисциплине точного естествознания, то есть путем наблюдения «со стороны» и на основе применения универсальной логической «схемы причинного объяснения» [12, с. 88-97].

Как логика поведения общественных субъектов объективно обусловлена их целями и другими объективными элементами в конкретной ситуации? Мы исходим из того, что достижение цели хотя бы одним участником общественной ситуации предполагает ее дальнейшее развитие. Развитие ситуации – это сдвиг в ее первичной конфигурации, который проявляется в появлении новой проблемы, в соответствующем изменении средств достижения цели другими субъектами или в изменении их первоначальных целей.

Развитие ситуации неизбежно, поскольку реализация цели (или совершение действий, направленных на ее реализацию) одним из участников данной ситуации неизбежно накладывает определенные ограничения на действия других участников. Они вынуждены уточнять свои цели и средства их достижения, менять стратегию и тактику поведения, пересматривать ресурсы и т. д. Следовательно, к возможностям реализации цели, которые обусловлены средствами, имеющимися у субъекта, его желанием достичь цели и знанием того, как это сделать, добавляются разного рода ограничения в виде действий других субъектов по реализации собственных целей. В результате все субъекты находятся применительно друг к другу в строго определенных и постоянно меняющихся соотношениях. Совокупность этих соотношений формирует в каждый момент времени определенную конфигурацию

данной ситуации, которая является производной от целей и действий всех участников. В результате для целей отдельного субъекта действия других субъектов, воплощенные в определенную стратегию и тактику поведения, предстают как принудительные ограничения.

Лучшее понимание СЛ дает аналогия с шахматами. Если шахматные фигуры сравнить с участниками ситуации, правила передвижения фигур в шахматах – с действиями участников, обусловленных их целями, получаем определенную конфигурацию ситуации, в которой возможности ее участников ограничены строго определенными правилами передвижения (целями), а также конечным перечнем некоторых (не случайных), то есть направленных на выигрыш стратегий. Поэтому ситуационный анализ описывает различные стратегии достижения цели с учетом доступной для участников информации и действий. Не все из возможных стратегий одинаково оптимальны, а следовательно, и приемлемы, что заставляет участников ситуации действовать только определенным образом.

СЛ, на наш взгляд, достаточно эффективно описывается математическими моделями теории игр [13]. Приведенный выше содержательный анализ действий субъектов в определенной ситуации легко можно формализовать, если представить, что действия участников ситуации, направленной на достижение цели, являются игрой, которую каждый пытается закончить с положительной суммой (результатом). Тогда логику поведения (то есть последовательность действий) данного субъекта в определенной ситуации, которую этот субъект принимает, исходя из собственных целей, можно отождествить с ключевым понятием теории игр – «стратегией». Тогда стратегия – «это правило, которое диктует игроку, как ему действовать в любой воображаемой ситуации, которая может возникнуть по ходу игры. В этом случае игра может сводиться к выбору стратегии каждым из игроков. Этот выбор полностью определяет ход игры, а, соответственно, и размер платежей. А они, в свою очередь, определяют ценность выбранных стратегий» [14, с. 107].

Интересы и цели являются теми причинами, которые побуждают субъекта действовать определенным образом. Их можно объединить понятием «мотив действия». (Поскольку отдельные действия всегда встроены в определенную цепочку, последовательность, в дальнейшем будем вести речь о мотивах поведения). Конечно, любое рациональное поведение, то есть определенная неслучайная последовательность действий, направленная на достижение определенного желаемого результата, является мотивированным, осуществляемым согласно предварительному намерению, плану (немотивированные действия – исключительные случаи, связанные с психопатологиями, и поэтому здесь не рассматриваются). Из указанного следует, что нельзя определить мотив действия субъекта до или независимо от самого действия. Как научные законы в естествознании можно сформулировать только на основе обобщения фактов окружающей природы, которые стали частью нашего опыта, так и мотивы действия субъектов можно определить, только основываясь на анализе действий, которые уже произошли и доступны наблюдению.

Ситуационная логика, ментальные разрывы и свобода воли. Как ситуационная логика обходит главное затруднение общественных наук –

недетерменистический характер связи между основанием для действия, его мотивом и собственно действием субъекта?

Исследуя действия субъекта с целью выявления логики его действий, наталкиваемся на такую проблему: субъект может достаточно свободно сам выбирать цели своих действий и средства их реализации. Он может в значительной степени свободно решать, добиваться поставленной цели или отказаться от нее. Он также может остановить процесс достижения цели и изменить ее. Ни на одном из перечисленных этапов действия субъекта жестко не детерминируются, а потому проблемой становится нахождение в поведении субъекта определенной инвариантной логики действий. Отсюда возникают трудности при обобщении фактов деятельности субъекта и создании соответствующих действительности, то есть истинных, теорий в обществоведении.

СА действий субъекта исходит из того, что человек, находясь в обществе и попадая время от времени в разные ситуации, не может не действовать. Это утверждение основано на том очевидном факте, что субъект не может существовать без разнообразных потребностей, а, осознавая их, не может не иметь определенных интересов и, соответственно, не может не ставить конкретных целей. Не любая цель приводит к обеспечению интереса и не любые средства ведут к осуществлению цели. Но связь между ментальным состоянием и элементами действия в данной цепочке – чисто логическая, а не естественно-детерменистическая.

Именно в наличии такой связи между собственными потребностями, интересами и необходимостью ставить для реализации интереса соответствующую ему цель, а также подбирать определенные средства ее достижения, заключается независимость поступков субъекта и добровольность постановки целей. СА в полной мере учитывает фактор наличия у субъекта свободной воли. Более того, эффективность СА с в контексте получения истинного знания в обществознании и заключается в том, что самым эффективным (и единственным) принуждающим мотивом для строго определенного порядка действий субъекта признается его собственное добровольное желание достичь определенных целей, обеспечить свои интересы и удовлетворить свои потребности. Добровольное подчинение субъекта определенной логике действий метко передает русская пословица «охота пуще неволи» («желание сильнее неволи»).

Субъект может сам свободно выбирать цели своих действий, но свобода эта всякий раз ограничена наличием у него разнообразных потребностей. Он может решать, какую из них и как удовлетворять, но не может не удовлетворять потребности. Добровольно избрав цель, субъект сам, собственной волей создал почву для дальнейших действий, а затем сам добровольно приобщился к определенной логике поведения. Реализация этой логики материализуется в виде цепочки связанных между собой действий. Поскольку между разными ментальными состояниями и решениями субъекта существует только логическая, а не детерменистическая связь, субъект может на любом этапе процесса реализации цели изменить процесс или выйти из него.

Однако пока субъект находится в этом процессе, он добровольно будет действовать не случайным, а строго определенным образом, учитывая все факторы,

которые ограничивают его возможности: ограниченность ресурсов, препятствия со стороны других субъектов и тому подобное. Отсюда следует, что между ментальными состояниями субъекта и его отдельными действиями существует только логическая связь. Именно эта добровольность (свобода воли) субъекта на каждом этапе процесса реализации цели как результат осознания логической связи между удовлетворением определенных потребностей, постановкой для этого определенных целей и отбором соответствующих средств обеспечивает неслучайную последовательность действий субъекта и придает упорядоченность его поведению.

Роль ситуационной логики в опытной проверке теорий в обществознании. Ставя задачу проанализировать все составляющие ситуации, которые определяют логику поведения субъекта, исследователь должен опираться на проявляющиеся в действиях интенции и мотивы субъекта. Его субъективные показания или ментальные состояния, которые не поддаются наблюдению, а, значит, и однозначному толкованию (как это свойственно психоанализу), не могут быть основой для выводов и должны критически рассматриваться в общем ряду наблюдаемых фактических данных. Поэтому решающее преимущество ситуационного анализа связано с возможностью осуществления опыта или некоего его подобия в обществознании. Есть основания полагать, что опыт в обществознании играет в основном ту же роль, что и в точном естествознании.

Во-первых, поскольку проверка теории (гипотезы) критерием «соответствия реальности» на предмет ее истинности осуществляется в опыте, то и в общественно-гуманитарных науках необходимо так формулировать предмет исследования, чтобы полученное в процессе его изучения научное описание предполагало возможность опытной проверки.

Во-вторых, критерий истины, под которым понимается «критерий соответствия», приобретает свое значение только, если он может быть применен к тому, что наблюдается и/или проявляется в опыте.

В-третьих, формулировка критериев истинности является главным условием для определения формы и содержания опыта. Прежде чем проводить опыт необходимо четко представить, что и как в нем будет проверяться. Традиционный критерий истинности как раз и решает эту задачу. С его помощью определяется содержание опыта, то есть выделяются те или иные фрагменты реальности для испытания в опыте.

Каким может быть опыт в обществознании, объясним на примере исторической науки. Ее теории меньше всего подходят, на первый взгляд, для опытной проверки, поскольку ученый не только не может наблюдать прошедшее историческое событие, но и, тем более, не может воспроизвести его в опыте.

Важнейшим свойством исторических событий является то, что они оставляют после себя некие материальные следы, которые называются историческими первоисточниками (источниками). Очевидно, что реальные исторические события ученый наблюдать не может, поэтому для историка объектом непосредственного изучения являются исторические первоисточники. Привлекаясь исследователем строго определенным образом для изучения какого-либо вопроса, они образуют определенную систему, своеобразную реальность. Научным историческим фактом

является событие реальной истории, восстановленное в пределах определенного концептуального подхода на основе исторических первоисточников. Поэтому научные исторические факты никогда не могут быть непосредственным отражением исторической реальности (то есть событий, имевших место в реальности своего времени), ибо устанавливаются в ходе, так сказать, наблюдения исторических источников, а не в ходе наблюдения действительного актуального события.

Опыт в данном случае следует понимать как работу историка с первоисточниками, в ходе которой ученый проверяет и перепроверяет факты, используя другие первоисточники. Такое понимание связи научного факта и исторического первоисточника соответствует общей стандартной логике науки: опыт проводится с тем объектом, который непосредственно исследуется. Если объектом непосредственного исследования является реальность исторических первоисточников, то она же и должна служить объектом опытной проверки. «Если историк воспринимает историческую реальность в виде исторического первоисточника, то в этом случае изучаемое историческое явление воспроизводимо и наблюдаемо. Историк воспроизводит его подобно естествоиспытателю, когда работает с архивными документами или археологическими находками. Следовательно, нет оснований считать, что для исторической науки подходит иной, чем для естествознания, порядок изучения мира общественного человеческого опыта» [15, с. 19-32].

Всем этим требованиям соответствуют СА и СЛ. Они исходят из допущения, что поведение субъекта (рядового человека, политика, общественной группы интересов, политической партии, государства) в некоей ситуации, стратегия его действий в целом определяются объективно существующими элементами ситуации и конечным набором объективно существующих при данной конфигурации ситуации комбинаций действий субъектов, ведущих каждого из них к поставленной цели. К элементам ситуации относится и мотивация самого субъекта. Признание мотивированного поведения (то есть определенного, обусловленного интересами и целями субъекта, а потому неслучайного порядка действий) настоящим предметом обществоведческого исследования делает это исследование осмысленным с точки зрения применения к нему критерия «соответствия реальности» («критерия разрешения» – в попперовской терминологии). Поэтому выдвигать гипотезы относительно мотивов (интересов и целей) действий субъектов можно только на основании анализа их наблюдаемых действий в конкретной ситуации, а также анализа условий существования субъектов.

Проведение опыта в обществоведении и толкование его результатов связаны с ответом на следующие вопросы: к чему сводится опытная проверка выдвинутых в ходе ситуационного анализа теорий, отдельных выводов и прогнозов? почему следует доверять данным опытных проверок в обществознании, если отсутствие психологического детерминизма делает невозможным воспроизведение одних и тех же условий эксперимента?

Отвечая на первый вопрос, исходим из того, что логика поведения и характер отдельных действий субъекта обусловлены конечным количеством факторов. Эти факторы должны быть перечислены в полном списке и обращены в операциональные формулировки. Под последним подразумевается такое определение (или

описание) факторов и условий ситуации, которое указывает на практически реализуемый способ операций с ними (например, измерение) для выявления их существования. В целом опытная проверка возможна лишь при условии, когда предмет опыта описан рационально. Преобразование в процессе СА скрытых психологических мотивов в наблюдаемые элементы ситуации помогает избежать ссылок на такие мотивы поведения, которые не могут обнаружиться в опыте (например, в наблюдении или в социологическом опросе). Это касается, как общественнознания в целом, так и политологии и практического политологического анализа, в частности.

Операционально описать мотивы поведения определенного субъекта означает указать на такие его действия, которые можно наблюдать, а результаты наблюдения можно было бы истолковать в соответствии с нашими представлениями о признаках мотивов, как свидетельство их реальности. Следовательно, такими действиями могут быть партийные программы, заявления, декларации политических и общественных субъектов, официальные сведения и подтвержденная неофициальная информация, различные политические, административные решения, нормативно-правовые документы и др.

Операциональное описание элементов ситуации помогает также решить проблему однозначности толкования данных наблюдений. Операциональная формулировка предполагает описание способов практической проверки, измерения предмета описания, которые всегда конкретны, единичны. Осуществить опыт (в данном случае – наблюдение) для проверки предположений о долгосрочной цели или мотивах поведения субъекта (например, политической партии) в определённой ситуации значительно сложнее, чем в отношении частных, промежуточных целей. Например, в партийных программах всегда декларируется чрезвычайно абстрактная цель, идеальное состояние, которая отражает скорее общие мировоззренческие или максималистские нравственные установки отдельных общественных слоев: гипертрофированный индивидуализм и подчеркнутая ставка на рыночную стихию, способную к саморегуляции, – у рыночных фундаменталистов, построение общества всеобщего изобилия без частной собственности – у коммунистов и т. д. При этом признаки декларируемого социально-экономического идеала практически невозможно проследить.

Трудности опытной проверки в исторической науке, связанные с уникальностью каждого события и невозпроизводимостью фактов истории, а также возможные способы их преодоления мы разобрали выше. В социологии уникальность фактов имеет иной смысл. Она обусловлена упомянутой выше ситуацией разрыва в ментальных состояниях человека и отсутствием однозначной, как в естественных процессах, детерминистской причинно-следственной связи в его действиях. В этом контексте встает проблема доверия данным социологического опроса, которые всегда отражают актуальные для респондента на момент опроса мотивы именно таких ответов. Но из-за отсутствия психологического детерминизма никогда нельзя знать, как долго мотивы озвученных во время опроса ответов будут оставаться актуальными для респондента. Что на самом деле обнаруживается в момент соцопросов? Насколько соответствует действительности интерпретация результатов таких опросов, то есть в какой степени она истинна?

Базовая парадигма обществознания и проблема единого критерия трактовки «соответствия». Задача достоверной (истинной) интерпретации мотивов деятельности коллективных общественных субъектов может быть решена посредством создания научных парадигм – базовых (общедисциплинарных) и по отдельным научным направлениям. Без подобной парадигмы нет единого критерия (параметра) для толкования определенного соотношения фактов и утверждений о них именно как «соответствия».

Чтобы сделать возможным конструирование из данных наблюдения фактов о действиях общественных субъектов и толкование этих действий в универсальных утверждениях теории, в обществоведении необходима разработка (по образцу точного естествознания) общих парадигм. Парадигма в конкретной области знания, на основе обобщения огромного массива фактов из этой области формулирует утверждение аксиоматического характера, которое используется для объяснения новых фактов или нового объяснения уже существующих. СЛ, как будет показано далее, играет здесь решающую роль.

Парадигма представляет тот концептуальный каркас, который позволяет установить соответствие между высказываниями теории, описывающими определенные факты, и собственно этими фактами. Поскольку такое соответствие можно обнаружить лишь в пределах конкретной научной теории и ее средствами, то наличие общей (центральной) парадигмы данной науки и частичных парадигм, вытекающих из нее – своеобразных теорем – дает средства как для конструирования фактов и их толкования, так и для сравнения данных наблюдения с их теоретическими описаниями. Причем интерпретация фактов не должна противоречить центральным принципам данной науки. Каждая наука своими особыми методами, в соответствии со спецификой своего предмета определяет семантику понятия «отвечать», наполняя конкретным содержанием формально-логическую схему «соответствия» и вырабатывая свой алгоритм проверки степени соответствия теории состояния дел в мире.

Парадигмой [16] определенной науки мы будем называть ряд общезначимых постулатов, принятых специалистами в данной науке и используемых для объяснения наблюдаемых явлений. При этом любая узкая научная дисциплина принимает как собственную парадигму все положения парадигмы более общей дисциплины. Вслед за В. В. Нестеровым рассмотрим, как это происходит на примере биологии и нейробиологии. Биология опирается на центральный постулат, который играет роль аксиомы: в живых организмах наблюдается действие всех законов физики и химии. Нейробиология, в свою очередь, принимает все утверждения парадигмы биологии и добавляет собственную: процессы поведения и сознания можно исчерпывающе объяснить с точки зрения тех процессов, которые происходят в нейронных сетях центральной нервной системы. Этот постулат часто называют «центральной догмой нейробиологии».

В. В. Нестеров в цикле лекций по методологии науки так описывает понятие парадигмы: «Парадигма имеет структуру дедуктивной системы и состоит из ряда утверждений, принятых без доказательств, и ряда производных суждений, выведенных подобно теоремам. В отличие от чисто дедуктивных систем математики,

высказывания парадигмы науки принимаются лишь тогда, когда не противоречат фактам и доказывают свою плодотворность. В качестве примера аксиом парадигмы науки можно привести центральную аксиому (постулат) биологии, в качестве примера ее “теоремы” – упомянутую “центральную догму нейробиологии”» [12].

В самом деле, мы считаем, что все процессы, которые происходят в живых системах, можно объяснить с точки зрения физики и химии. Физико-химические процессы, однако, протекают на определенном материальном субстрате. В организме таким субстратом может служить нейронная сеть головного мозга. Соответственно, процессы поведения и сознания можно объяснить свойствами нейронных сетей. Что и требовалось доказать.

Таким образом, центральное положение нейробиологии является выводом из центрального положения биологии. Как всё сказанное касается обществознания?

В принципе, первой попыткой создания такой всеобъемлющей исходной парадигмы для общественных наук стал марксизм с его историческим материализмом. Исходный тезис исторического материализма об определяющей роли первичных материальных потребностей, материальных условий жизни и производительных сил в общественных и исторических процессах, на наш взгляд, лучше всего подходит на роль центральной парадигмы. Условия, которые заставляют общественных субъектов действовать в общественных ситуациях определенным образом, определяются их материальными, экономическими потребностями и интересами. Использование такой парадигмы в качестве исходной аксиомы в ситуационном анализе понимаемом в широком смысле, например, в исторической макросоциологии необходимо для создания более частных теорий.

С учетом сказанного, возможная центральная парадигма обществознания должна соответствовать следующим условиям:

- из нее можно вывести все теоремы в обозначенном выше смысле относительно логики поведения общественных субъектов в истории в целом и в отдельных макросоциологических ситуациях, доказуемые данными конкретными общественно-гуманитарных наук;

- она не должна противоречить многочисленным фактам и принципам объяснения на основе причинно-следственной связи;

- она должна определять условия, которые ограничивают выбор мотиваций деятельности общественных субъектов, заставляя их действовать в общественных ситуациях определённым образом, поэтому сама парадигма должна в содержательном плане описывать эти основные условия;

- она должна постулировать наиболее общую, логически (а не исторически) фундаментальную первичную мотивацию, положенную в основу действий всех общественных субъектов.

Чтобы сформулировать подобную аксиому, следует отыскать такую отрасль человеческой деятельности, в которой возможно установить определенные инвариантные причинно-следственные связи, хотя бы в виде устойчивой тенденции, если не закона. Такой деятельностью может быть экономическая деятельность субъектов хозяйствования и та часть общественной жизни и общественных отношений, которая непосредственно определяется экономической деятельностью и зависит от

нее. В этой области возможны более-менее устойчивые инварианты причинно-следственных связей. Теоретическое осмысление этих инвариантных связей позволит отойти от рассмотрения уникальных явлений общества, которые не могут быть предметом универсальных обобщений. Соответственно, для более-менее строгих обобщений и выведения определенных закономерностей необходимо прежде всего изучение социально-экономических и экономико-политических отношений.

В этом смысле особое значение имеет область материального производства, где человек менее всего свободен в выборе приоритетов и целей. Она связана с «объективными обстоятельствами (например, с физиологической организацией человека и необходимостью поддерживать физическое существование), которые жестко определяют характер действий субъекта или субъектов экономической активности» [17, с. 52–53]. Иными словами, производство материальных благ задает СЛ действий общественных субъектов в истории, как общую, философскую (концептуальную) предпосылку, из которой можно вывести все основные тенденции общественного исторического развития.

Из требований СЛ следует, что материальные потребности индивида и обусловленные ими экономические интересы общественных групп диктуют ограниченный, конечный перечень вариантов мотиваций (интересов и целей) общественной деятельности субъектов. Осознавая свои материальные потребности и экономические интересы, субъект осознает и добровольно реализует всю дальнейшую цепочку действий. Например: формулирование соответствующих целей деятельности, отбор средств и способов их применения, поддержание определенного уровня волевой мобилизации и т. п. Указанный подход является методом, который позволяет выделить в поведении человека универсальные, повторяющиеся фрагменты и в целом удовлетворительно объяснить сходство в базовых мотивациях и стратегиях коллективных общественных субъектов, независимо от конкретных стран и регионов.

Центральная парадигма обществознания должна постулировать связь между экономическими, материальными потребностями коллективных субъектов, их общественно-политическими интересами и целевыми установками. Исходя из этих соображений, общая парадигма обществоведения может формулироваться так: общественные явления и исторический процесс можно объяснить на основе законов и тенденций в материальном субстрате общества (то есть отношения между людьми в процессе производства материальных благ, конкретнее – в экономике). Тогда исходные методологические основы, например, исторической науки будут содержать все утверждения общей парадигмы обществознания и собственное, специфическое, исходное положение, согласно которому всемирную историю и историю отдельных обществ можно объяснить изменениями в их материально-технической базе. Это утверждение можно назвать «центральной теоремой исторической науки».

Попробуем обосновать эту теорему, то есть вывести ее из основной парадигмы обществознания. Действительно, если развитие общества, то есть усложнение его экономической, культурной и политической организации можно объяснить, основываясь на законах и тенденциях в материальном субстрате общества, а история

общества, то есть процесс изменений в нем, взятый во времени, относится к числу общественных явлений, то исторический процесс можно объяснить на основе законов и тенденций в материальном субстрате общества. Последний выражается в производительных силах, в определенном экономическом укладе, в ключевых для данного времени технологиях с соответствующей материально-технической базой. Данная теорема исторической науки дает, на наш взгляд, оптимальный критерий, который позволяет установить соответствие базовых исторических концепций совокупности выявленных исторических фактов.

Если в общественном знании возможны истинные теории, то значит ли это, что они соответствуют объективной реальности? Что является признаками такого соответствия?

Таковыми признаками может быть научный закон, который удовлетворительно объясняет целый массив фактов, и успешное предсказание теорией принципиально новых фактов. Последнее обстоятельство можно объяснить лишь отношением «соответствия» между данной теорией и реальностью. Опыт связывает человека с внешним миром и объективная составляющая этого опыта, формирующаяся в результате такой связи, устанавливает естественные, объективные ограничения фантазии учёного в процессе его (опыта) теоретического описания. Поэтому любая эффективная теория, то есть состоятельная в прогностическом плане, описывающая опыт контактов с внешним миром, неизбежно будет содержать определенный фрагмент объективной истины в высказываниях об этом мире. Отсюда следует, что если нельзя стать на позицию абсолютного наблюдателя (то есть вне всяких концептуальных каркасов), чтобы сопоставить два объекта с точки зрения выделенного абсолютного отношения соответствия, то, по крайней мере, можно так сформулировать теорию, чтобы опосредованно истинно описывать реальный мир человеческих обществ в отдельных фрагментах. Это означает искать истину через изъятие ложных вариантов объяснения фактов.

Выводы. Истинное (в традиционном смысле) знание в науках об обществе и человеке в целом возможно. Для этого в теоретических исследованиях следует учитывать особенности причинно-следственной связи в поведении человека – разрывы в ментальных состояниях и свобода воли. Основным методом общественнознания должен стать метод ситуационного анализа, который позволяет перевести скрытые психологические мотивы участников ситуации в наблюдаемые элементы ситуации. Эти элементы создают объективную конфигурацию ситуации, попадая в которую, любой субъект, имея одинаковые цели и свободу воли, вынужден выбирать одинаковую логику поведения. В результате ситуационная логика позволяет выделить в поведении человека инвариантные действия и мотивы, а следовательно, сделать их объектом обобщений, формализации и опытной проверки. Требования ситуационной логики облегчают поиск общетеоретической парадигмы в общественном знании, как философского обоснования наук об обществе.

Эта парадигма должна фиксировать в качестве базового объяснительного принципа связь между материальными потребностями индивидов и соответствующими экономическими интересами общественных групп, с одной стороны, и ограниченным, конечным перечнем вариантов мотиваций (интересов и целей) общественной

деятельности коллективных субъектов – с другой. Наличие такой связи ограничивает выбор коллективными общественными субъектами целей и соответствующей логики поведения (СЛ), направленной на достижение этих целей, что объясняет в целом объективный характер общественного развития. Последним обстоятельством обусловлена принципиальная возможность истинного познания инвариантных элементов ситуации несмотря на наличие у субъектов свободы воли.

Итак, истина в обществоведении достижима, истинные высказывания означают, что они соответствуют реальной действительности. Признаком такого соответствия является эффективная теория, то есть та, которая непротиворечиво объясняет свой массив фактов и правильно прогнозирует появление принципиально новых фактов. Поэтому любая эффективная теория, описывающая опыт контактов с внешним миром, неизбежно будет содержать определенный фрагмент объективной истины в высказываниях об этом мире.

Список использованных источников*

1. Поппер К. Логика социальных наук // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – С. 298–313.
2. Барановский В. Г., Кобринская И. Я., Уткин С. В., Фрумкин Б. Е. Метод ситуационного анализа как инструмент актуального прогнозирования в условиях трансформации миропорядка // Вестник МГИМО-Университета. – 2019. – 12(4). – С. 7–23.
3. Parsons T. The Structure of Social Action. New York: The Free Press. – 1966. – P. 44–45 (847 p).
4. Де Монбриаль Т. Действие и система мира. – М.: МГИМО, 2005. – 488 с.
5. Примаков Е. М., Хрусталёв М. А. Ситуационные анализы. Методика проведения. Очерки текущей политики. Выпуск 1. – 2006. – М.: Научно-образовательный форум по международным отношениям, МГИМО МИД России. – 28 с.
6. Лукьянов Д. В. О некоторых методологических и теоретических вопросах современной исторической науки (размышления над новым учебником для вузов «Теория и методология истории» / отв. ред. В. В. Алексеев, Н. Н. Крадин, А. В. Коротаев, Л. Е. Гринин. – Волгоград: Учитель, 2014. – 504 с.
7. Гринин Л. Е. Формации и цивилизации // Философия и общество. – 1997. – № 1–6; 1998. – № 1–6; 1999. – № 1, 2, 3, 5; 2000. – № 1–4; 2001. – № 1, 3.
8. Гуревич А. Я. О кризисе современной исторической науки // Вопр. истории. – 1991. – № 2–3. – С. 21–37; Актуальные теоретические проблемы современной исторической науки (Круглый стол) // Вопр. истории. – 1992. – № 8–9.
9. Розов Н. С. Философия и теория истории: Прологомены. – Изд. 2-е, испр. – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 608 с.

*Авторы публикаций несут ответственность за полноту и достоверность информации об использованных источниках; списки использованных источников представляются в журнале в авторской редакции. – *Ред.*

10. Сёрль Дж. Рациональность в действии. – М.: Прогресс-традиция, 2004. – 336 с.
11. Пироженко В. А. Синергетическая парадигма как разновидность историзма // Наукові і освітянські методології та практики. – К.: Центр гуманітарного образования НАН України, 2004. – С. 188.
12. Гемпель К. Функция общих законов в истории // Вопросы философии. – 1998. – № 10. – С. 88–97.
13. Системный обзор истории и состояния исследований по теории игр см.: Eatwell John, Murray Milgate, Peter Newman. The New Palgrave: Game Theory. – W.W. Norton, New York, 1989.
14. Хинтиikka Я. Действительно ли логика – ключ ко всякому хорошему рассуждению? // Вопросы философии. – 2000. – № 11. – С. 107.
15. Пироженко В. А. Понятие «факт» в исторической науке: методологический анализ // Наука та наукознавство. – 2001. – № 1. – С. 19–32.
16. Нестеров В. В. Современная теория истинности, лекция 1. Серия статей по методологии науки // Школа научной мысли [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://alter.sinor.ru:8102/school/index.html>.
17. Пироженко В. А. Логика социально-исторического исследования в контексте единого научного метода // Наука та наукознавство. – 1999. – № 3. – С. 52–53.

References

1. Popper K. Logika sotsial'nykh nauk // Evolyutsionnaya epistemologiya i logika sotsial'nykh nauk: Karl Popper i ego kritiki. – М.: Editorial URSS, 2000. – S. 298–313.
2. Baranovskii V. G., Kobrinskaya I. Ya., Utkin S. V., Frumkin B. E. Metod situatsionnogo analiza kak instrument aktual'nogo prognozirovaniya v usloviyakh transformatsii miroponyadka // Vestnik MGIMO-Universiteta. – 2019. – 12(4). – S. 7–23.
3. Parsons T. The Structure of Social Action. New York: The Free Press. – 1966. – P. 44–45 (847 p).
4. De Monbrial' T. Deistvie i sistema mira. – М.: MGIMO, 2005. – 488 s.
5. Primakov E. M., Khrustalev M. A. Situatsionnye analizi. Metodika provedeniya. Ocherki tekushchei politiki. Vypusk 1. – 2006. – М.: Nauchno-obrazovatel'nyi forum po mezhdunarodnym otnosheniyam, MGIMO MID Rossii. – 28 s.
6. Luk'yanov D. V. O nekotorykh metodologicheskikh i teoreticheskikh voprosakh sovremennoi istoricheskoi nauki (razmyshleniya nad novym uchebnikom dlya vuzov «Teoriya i metodologiya istorii») / otv. red. V. V. Alekseev, N. N. Kradin, A. V. Korotaev, L. E. Grinin. – Volgograd: Uchitel', 2014. – 504 s.
7. Grinin L. E. Formatsii i tsivilizatsii // Filosofiya i obshchestvo. – 1997. – № 1–6; 1998. – № 1–6; 1999. – № 1, 2, 3, 5; 2000. – № 1–4; 2001. – № 1, 3.
8. Gurevich A. Ya. O krizise sovremennoi istoricheskoi nauki // Vopr. istorii. – 1991. – № 2–3. – S. 21–37; Aktual'nye teoreticheskie problemy sovremennoi istoricheskoi nauki (Kruglyi stol) // Vopr. istorii. – 1992. – № 8–9.
9. Rozov N. S. Filosofiya i teoriya istorii: Prolegomeny. – Izd. 2-e, ispr. – М.: LENAND, 2019. – 608 s.
10. Serl' Dzh. Ratsional'nost' v deistvii. – М.: Progress-traditsiya, 2004. – 336 s.

11. Pirozhenko V. A. Sinergeticheskaya paradigma kak raznovidnost' istoritsizma // Naukovi i osvityans'ki metodologii ta praktiki. – K.: Tsentr gumanitarnogo obrazovaniya NAN Ukraïni, 2004. – S. 188.

12. Gempel' K. Funktsiya obshchikh zakonov v istorii // Voprosy filosofii. – 1998. – № 10. – S. 88–97.

13. Sistemnyi obzor istorii i sostoyaniya issledovaniya po teorii igr sm.: Eatwell John, Murray Milgate, Peter Newman. The New Palgarave: Game Theory. – W.W. Norton, New York, 1989.

14. Khintikka Ya. Deistvitel'no li logika – klyuch ko vsyakomu khoroshemu rassuzhdeniyu? // Voprosy filosofii. – 2000. – № 11. – S. 107.

15. Pirozhenko V. A. Ponyatie «fakt» v istoricheskoi nauke: metodologicheskii analiz // Nauka ta naukoznastvo. – 2001. – № 1. – S. 19–32.

16. Nesterov V. V. Sovremennaya teoriya istinnosti, lektsiya 1. Seriya statei po metodologii nauki // Shkola nauchnoi mysli [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://alter.sinor.ru:8102/school/index.html>.

17. Pirozhenko V. A. Logika sotsial'no-istoricheskogo issledovaniya v kontekste edynogo nauchnogo metoda // Nauka ta naukoznastvo. – 1999. – № 3. – S. 52–53.

UDC 130.31-33

Victoria Fedulova,
PhD, Associate Professor;
Yanchen Pedagogical University
(China)
libertaomuerte@mail.ru

ORTHODOX UNORTHODOX THEISTS ABOUT THE ROLE OF PERSONALITY IN HISTORY

In periods of reevaluation of values, the formation of new moral guidelines, the appeal to the experience of previous generations acquires special importance. This article is devoted to the activities of Russian philosophers, teachers of the Kiev Theological Academy and the Kiev University of St. Vladimir, supporters of Hegel's teachings. Their ideas formed the basis of such a philosophical trend as theism. It also reveals one of the aspects of their theories devoted to the study of history, which the deists considered as a continuous and interconnected process that is influenced by outstanding personalities.

Keywords: historical process; theism; Spiritual Academy; personality; historical personality.

维多利亚·费杜洛娃

正统的非正统有神论者有关历史中的人物角色探讨

在重新评价价值、形成新的道德准则的时期，借鉴前几代人的经验具有特别的重要性。本篇文章致力于研究俄罗斯哲学家，基辅神学院和基辅圣弗拉基米尔大学的教师们，以及黑格尔学说支持者的活动。他们的思想形成了诸如有神论的一种哲学趋势的基础。本文还揭示了他们致力于历史研究的理论的一个方面。对此，自然有神论者认为这是一个受杰出人物影响的连续的和相互关联的过程。

关键词: 历史进程；有神论；精神学院；个性；历史人物。

Виктория Федулова

ПРАВОСЛАВНЫЕ НЕОРТОДОКСАЛЬНЫЕ ТЕИСТЫ О РОЛИ ЛИЧНОСТИ В ИСТОРИИ

В периоды переоценки ценностей, формирования новых нравственных ориентиров обращение к опыту предшествующих поколений приобретает особое значение. Данная статья посвящена деятельности русских философов, преподавателей Киевской Духовной Академии и Киевского университета святого Владимира, сторонников учения Гегеля. Их идеи легли в основу такого философского направления, как теизм. Также раскрывается один из аспектов их теорий, посвященных изучению истории, которую теисты рассматривали как непрерывный и взаимосвязанный процесс, который подвержен влиянию выдающихся личностей.

Ключевые слова: исторический процесс; теизм; Духовная Академия; личность; историческая личность.

То, что мы называем будущим, может возникнуть только в случае осмысления прошлого, поскольку, как заметил Гегель, до тех пор придется повторять свою историю, пока не будут усвоены ее уроки. В эти очень сложные времена, когда в обществе теряют свое значение моральные, ценностные ориентиры, придерживаясь которых оно было бы способно воспитать новых граждан, обращение к опыту предшествующих поколений приобретает особое значение. Тем более, что этот опыт базируется на таком важном понятии, как вера, и прежде всего вера в человеческий ум, человеческую душу, признание человеческого достоинства.

Исходя именно из этих позиций разрабатывали свои идеи представители гегельянского направления православного неортодоксального теизма к которому относились преподаватели кафедр философии и истории Духовных академий и университетов российского государства XIX – начала XX века Ф. Ф. Сидонский, О. М. Новицкий, С. С. Гогоцкий. Философские, а также социально-политические взгляды С. С. Гогоцкого, С. С. Новицкого вошли в историю отечественной философии как идеи «киевской школы» религиозного идеализма. Близкими к взглядам О. М. Новицкого и С. С. Гогоцкого были теории преподавателей кафедры истории Харьковского университета М. М. Лунина, А. П. Рославского-Петровского, М. Н. Петрова.

Первые исследования по изучению философии «академистов» появились уже во второй половине прошлого века. Сочувственно о философии теистов писали А. Хомяков, Я. Колубовский, А. Введенский, Э. Радлов, позже Г. Шпет. В советские времена о философии истории «академистов» писали В. В. Богатов, А. А. Галлактионов, П. Ф. Никандров и А. М. Почапский. В небольших разделах книг по истории отечественной философии они анализируют проблемы теоретических источников философии теистов, онтологизм и эсхатологизм их философии, некоторые аспекты социально-политических воззрений.

Философия истории неортодоксальных теистов XIX – начала XX веков не стала объектом систематического анализа ни в отечественной, ни в зарубежной философской литературе.

Западноевропейская философско-историческая мысль в своем развитии довольно много внимания уделяла изучению такой категории, как роль личности в истории. Значительная часть философов рассматривала человека как произведение природы. Так, Гердер сравнивал человека с планетой, видел в нем «маленький мир», сводил законы развития нравственных качеств человека к законам, которыми руководствуется Солнечная система. Назначение человека философы этого направления видели в развитии человеком своей человеческой природы. Поэтому историческая личность у философов, которые при построении своих теорий выходили из идеи природного состояния человека, – это человек, который в полной мере развил свои человеческие качества и влияет на развитие других людей.

Совсем по-другому в своих взглядах подходил к характеристике человека Гегель, который видел в человеке гармоничное взаимодействие сверхчувствительных истин абсолютного духа и знания. Исторические личности, по Гегелю, это те люди, которые понимают перспективу исторического процесса и усматривают свои цели не только в простом использовании законов, которые им предоставляет природа

или общество, но и ищут новые законы и цели, еще не раскрытые человечеством. Однако исторические личности у Гегеля хотя и выступают как люди, которые осознают, что в тот или иной момент своевременно и целесообразно и стараются достичь определенной цели. Но всё же они не понимают общей идеи исторического развития, и потому все изменения, происходящие в истории, объясняются ими как следствие легкомыслия, человеческих страстей.

Теисты использовали гегелевский подход к феномену исторической личности как проводника цели абсолютного духа. Но не соглашались с его утверждением, что такие воспринимающие, передающие, воплощающие цель люди при этом выступают только орудиями в руках природы. Теисты считали, будто Гегель забыл о том, что человек, кроме того, что получил от Бога указующую цель развития, еще получил и разум, каким способен постичь весь исторический процесс, понять законы его развития и, на основе собственного мышления, высокой нравственности использовать эти законы в дальнейшем развитии человечества.

Конечно, они согласны с тем, что так было не всегда и это подтверждает масса примеров из мировой истории. Так, за долгие века существования человечества исторические личности не всегда играли положительную роль. При этом теисты понимали, что выдающиеся личности часто были рождены определенными историческими условиями, временами. Но исходя из этого они не делали вывод, что выдающаяся личность – только продукт общества. Они подчеркивали, что исторические личности сами значительным образом влияли на изменения в жизни отдельных обществ, государств и таким образом меняли мировую историю.

Так, с давних времен в роли двигателей исторических событий выступают отдельные личности, чьи действия в значительной степени повлияли на развитие стран и цивилизаций. История Востока является ярчайшим подтверждением этой мысли. Теисты утверждали, что существование держав Востока очень тесно связано с индивидуальностью человека, и прежде всего с личностями завоевателей. Все государства Востока, на их взгляд, основаны именно завоевателями. И потому история Востока – это история «счастливого и умного завоевателя, который является внезапно, подобно зловещей туче над восточными странами... делается основателем большого политического тела» [1, с. 412].

Поскольку эти государства выступают продуктом деятельности исторических личностей – завоевателей, то со смертью своих основателей они также исчезают. Итак, в странах Востока (прежде всего в Индии) теисты усматривают двузначный момент: учредительный – поскольку завоеватели своими действиями двигали вперед исторический процесс, и разрушительный – поскольку эти действия основывались не на построении новых политических, экономических и культурных учреждений, а на разрушении старых, предшествующих форм и на удержании силой завоеванных народов.

Совершенно иным образом действуют выдающиеся личности греческой эпохи. И в Греции, как и на Востоке появление, политическое развитие и падение держав тесно связано с исторической личностью. Так, с именами Солона, Харонда, Фемистокла, Перикла, Эпаменонда, с их законами, учреждениями, подвигами связывают подъем и падение политической важности отдельных государств. Различие

проявляется еще и в том, что на Востоке личность действует как насильственный, разрушительный элемент, «который строит новое на руинах разрушенного здания и который в то же время разрушает это здание как до-эллинический Кронос глотает своих собственных детей» [1, с. 415].

Если на Востоке личность, индивидуальность несет с собой разрушительный момент, то государственные деятели Греции – это утонченные, высоконравственные личности. У греческого народа проявляется внешне прогрессивный, усовершенствованный нравственный момент: осознание человека, как члена общества, государства, которому он обязан своей политической независимостью и законной защитой, так как и независимость, и безопасность зависят именно от государства. Этим достигается гармония греческого общества: осознание человеком своей свободы и понимание зависимости индивидуальной свободы от общества, и наоборот – зависимость общества от индивидуальной свободы. Однако в Греции «индивидуальный дух» сохраняет свою самостоятельность, возвышается над «духом абсолютным», который есть общество и его высшая форма – «государство». Это утверждение теистов значительным образом отличается от гегелевского стремления возвысить государство над человеком.

Греческие основатели общественных форм – не завоеватели. Они – выходцы из самого народа и в свое время в своей деятельности лишь только разумно использовали существующие элементы общественного развития собственных государств. Но вместе с тем их труды были направлены на развитие общества, достижение новой, высшей стадии генезиса.

На примере талантливых деятелей афинского государства А. Рославский-Петровский доказывал, что в истории приобретают большое значение географические условия, если они выступают во взаимодействии с деятельностью выдающихся людей. «Естественные способности афинского народа в соединении с пригодными географическими и климатическими условиями должны взять свое и рано или поздно принести богатый плод, но несомненно, что без участия ...гениальных людей этот результат был бы достигнут ценой больших жертв» [1, с. 416].

Мысль о том, что великий человек является представителем своего времени и своего народа, исходит из понимания того факта, что люди в обществе объединены какими-то сверхиндивидуальными связями, дающими им возможность пользоваться наследием и традициями народа.

Теисты считают, что при всей своей значимости и влиянии на ход мировых событий человеческая свобода, выражением которой есть действия исторических личностей, не может изменить общественные законы, по которым развивается история человечества. Исторический процесс основан на таких законах, которые не способны полностью изменить своей волей даже самые величайшие исторические личности.

С одной стороны, каждая личность сохраняет индивидуальность и оригинальность, которая есть залог творческого элемента индивидуума. Сила новаторского духа отдельной личности влияет на общество в целом, создает в нем новаторские импульсы. С другой стороны, теисты убеждены, что отдельный человек, даже гений, не в силах изменить законы истории, но он способен придать этим законам

наиболее выгодное для себя направление и тем увеличить сумму добра и уменьшить зло, которое может принести его деятельность. Великий человек является не случайным явлением в истории, а представителем общей идеи, которая придает его действиям силу, превращается в нем в определенную форму и воплощается в действительности.

Итак, великий человек это тот, кто, «служа известной идее, которая составляет необходимость его века и народа, в то же время имеет достаточно сил для преобразования ее на действительность, для чего, кроме особой энергии ума, а в сфере практической деятельности – и характера, необходимо, чтобы эта идея стала его собственной мыслью, заданием, целью его жизни» [2, с. XLVI-XLVIII]. Значение каждой исторической личности определяется двумя условиями: величиной силы, которую она представляет, и направлением ее деятельности.

Кроме того, результаты деятельности личности значительным образом зависят от времени и обстоятельств, среди которых эти личности живут и действуют. Так, например, Америка, если бы не родился Колумб, все равно была бы открыта. Так же случилось бы и с другими историческими событиями. Но появление и действия исторических личностей ускорили развитие тех или иных событий, что, естественно, ускорило общее историческое развитие. Наоборот, если действия некоторых гениальных людей, а прежде всего это касается великих изобретателей, не были оценены современниками, это не означает, что они были неуместны. На самом деле они могли бы ускорить развитие тех или иных событий, но были несвоевременны и потому не смогли принести пользы, которой от них ждала история. Таким образом, хоть человек и не способен изменить законы истории, но от него зависит дать этим законам наилучшее направление развития и этим «увеличить сумму добра и уменьшить зло, которое они приносят в мир» [3, с. 45].

Общее движение исторических событий руководствуется неизменными законами, познание которых в значительной мере зависит от самих людей. Однако большая или меньшая скорость прогресса зависит от появления исторических личностей, а распределение ролей между историческими народами решается путем «конкуренции», успех которой обуславливается тремя причинами: 1) размером силы, присущей каждому организму, будь-то отдельная личность или народ; 2) влиянием окружающей среды; 3) направлением ее или его деятельности. Относительно первой причины надо заметить, что силы, как физические, так и нравственные, прежде всего, предоставляются природой. И человек силой своей воли, ума и воспитания способен значительно изменить свою природу. А поскольку развитие человека непосредственным образом влияет на развитие общества и государства, то это не может не затрагивать и их.

Что же касается общества, то теисты считают, что эта же причина также очень сильно влияет на развитие, восприятие или, наоборот, невосприятие некоторых идей, с которыми выступают личности. История насчитывает бесконечное количество случаев, когда идеи не принесли пользу обществу потому, что развивались в неблагоприятных условиях. Именно поэтому, соглашается А. Рославский-Петровский с Ренаном, величие великого человека обнаруживается в том, что он, с одной стороны, властвует над своим временем, а с другой, получает все от своего

времени. Кроме того, неблагоприятные условия – все-таки непостоянная категория, поскольку в большей мере зависят от человека и его развития.

В направлении деятельности человека его свободная воля получает самое широкое значение. Таланты, гениальность – это дар природы, который развивается при соответствующем воспитании. Поэтому, прежде чем выступать с идеями переустройства общества, или с какими-то проектами, личности, которые претендуют на признание их историческими, должны, прежде всего, понять сами себя, свой духовный потенциал и соотнести его с общественными условиями, чтобы их идеи смогли придать обществу или государству самое положительное развитие. «Будут ли убеждения исторической личности отголоском господствующих в обществе взглядов или будут выработаны ею самой, если только эти убеждения искренние и сознательные, они могут служить для нее оправданием перед лицом истории, которое, тем не менее, учит нас, что наилучшие намерения оборачиваются в ущерб обществу, если они не находятся в согласовании с гармоническим его развитием» [3, с. 50]. Теисты провозглашали, что историческое развитие значительным образом зависит от исторических личностей, от их умственного и нравственного развития. Исторические события будут иметь положительный или отрицательный характер в зависимости от умственных и душевных качеств лиц, которые их выдвигают и, кроме того, соотносят с развитием общественных отношений, потому воспитанию и образованию, которые формируют человеческие качества, придают самое большое значение.

Также теисты придавали большое значение свободной воле человека и при этом считали, что свобода воли вносит усложняющий элемент в познание истории. Историк не может проникнуть в суть замыслов исторической личности, поскольку их тайные замыслы «известны одному Богу». Однако это не означает, что эти личности действуют в зависимости от своих прихотей. Теисты считают, что должен быть определенный ценностный ориентир, согласно которому можно отнести ту или иную личность к историческим. Таким ориентиром, в соответствии с правилами философии, при оценке нравственного достоинства поступков необходимо принимать во внимание мотив, исходя из которого они совершены, и соответственно этому признавать позитивными лишь те события, которые делаются с добрыми намерениями, и наоборот – считать злом все то, что делается вопреки наилучшим потребностям общества.

Великий человек является продуктом своего времени и народа, выразителем главной идеи своей эпохи и не в состоянии изменить законы истории. Отсюда и исходит утверждение теистов, что деятельность выдающихся людей только тогда может быть результативной, если она находится в гармонии с этими законами, и любой отход от них болезненно отражается на обществе, порождает зло и вызывает соответствующую реакцию.

Главная идея, под которой понимается «дух преобразований», состоит из огромного количества индивидуальных действий, которые определяются наследием, традициями, психологическими особенностями народа, собственно тем, что называется сегодня менталитетом народа. «Дух преобразований» предусматривает сверхиндивидуальное сознание. В обществе, которое состоит из индивидуумов с

присущими им психологическими особенностями, редко достигается полное осознание главной цели – духа преобразований. И потому, считают теисты, великие люди часто действуют вопреки господствующим в обществе тенденциям. Это значит, что их действия разрушают гармонию. Отсюда возникает вопрос: можно ли назвать великим исторического деятеля, который для достижения благородной цели пользуется аморальными средствами? Но теисты стараются не выносить на суд истории деятельность исторической личности и считают, что при рассмотрении важности той или иной личности для истории надо отделить исторического деятеля от его дела, а точнее, от следствий этого дела. Итак, конкретное дело исторической личности может быть ценностным ориентиром в сложной проблеме выбора оценки этого человека. «Любая честная работа, чудесно задуманный, хотя и неудачно завершённый замысел должен найти свое место в истории и надлежащую оценку» [2, с. XLIX-LI].

Анализ взглядов теистов на такое понятие, как роль личности в истории приводит к выводу, что в своих взглядах они в целом исходят из гегелевского понимания исторической личности, и некоторые из них (например, М. Лунин) рассматривали проблему роли личности в истории через призму идеи реализации Абсолютного Духа в государстве. Так, М. Лунин считал, что личность лишь тогда занимает место в истории, когда реализует идею сильного суверенного государства. Как воспитанник немецкой школы философии истории, он полностью разделяет взгляды Гегеля. Но вообще теисты пошли дальше гегелевской идеи, поскольку их взгляды основывались не только на немецкой философии, но и на православной традиции, которая в своих построениях исходила из нравственного потенциала человека.

Таким образом, великие люди в концепциях теистов (первым в этом направлении можно назвать А. П. Рославского-Петровского) – вершина истории, поскольку концентрируют в себе духовные потенции народа, этот творческий синтез непосредственно или опосредованно пронизывает все общественные институты и влияет на все развитие истории человечества.

Список использованных источников

1. Лунин М. Несколько слов о Римской империи // Московитянин. – М., 1841. – Ч. 5. – С. 405–423.
2. Рославский-Петровский А. Введение в курс главных народов древнего мира и их цивилизаций. – Харьков, 1870. – 69 с.
3. Рославский-Петровский А. Введение в курс истории цивилизаций. – Харьков: Издание университетской типографии, 1865. – 59 с.

References

1. Lunin M. Neskol'ko slov o Rimskoi imperii // Moskovityanin. – M., 1841. – Ch. 5. – S. 405–423.
2. Roslavskii-Petrovskii A. Vvedenie v kurs glavnykh narodov drevnego mira i ikh tsivilizatsii. – Khar'kov, 1870. – 69 s.
3. Roslavskii-Petrovskii A. Vvedenie v kurs istorii tsivilizatsii. – Khar'kov: Izdanie universitetskoi tipografii, 1865. – 59 s.

UDC 37.09; 373.1

*Iryna Shauliakova-Barzenka,
PhD, Associate Professor;
Multicultural Research Center,
Huzhou University
(China)
shauliakova@yandex.ru*

IMMERSIVENESS AS A FACTOR AND GOAL OF THE DEVELOPMENT OF AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The concepts of immersiveness as a structure-forming parameter of the innovative educational environment are based on trends in the development of the information society. Currently, qualitative transformations of the educational environment are associated with the transition from multimedia perception to multimodal immersion. Immersive technologies contain unique didactic opportunities to strengthen the practice orientation of education, individualization of the processes of learning, upbringing, and personal development. However, the use of immersive technologies in education contains, in addition to unique opportunities, serious risks. This requires a balanced attitude to the design, development and use of immersive educational environments based on interdisciplinary systemic research.

Keywords: educational environment; immersiveness; virtual reality; immersion; immersive technologies; personality potential.

伊丽娜·沙利娅科娃-巴赞卡

沉浸感作为创新教育环境发展的因素和目标

沉浸感作为创新教育环境的结构形成参数的概念是基于信息社会发展的趋势而产生的。目前，教育环境质的转变与从多媒体感知到多模态沉浸的转变有关。沉浸式技术包含独特的教学机会，以加强教育的实践导向，个性化的学习过程，培养和个人发展。然而，在教育中使用沉浸式技术，除了独特的机会之外，还包含着严峻的风险。这就需要在跨学科系统研究的基础上，以平衡的态度对待沉浸式教育环境的设计、开发和使用。

关键词: 教育环境；沉浸感；虚拟现实；浸没式；沉浸技术；个性潜力。

Ирина Шевлякова-Борзенко

ИММЕРСИВНОСТЬ КАК ФАКТОР И ЦЕЛЬ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИННОВАЦИОННОГО ТИПА

Представления об иммерсивности как о структурообразующем параметре инновационной образовательной среды базируются на тенденциях развития информационного общества. В настоящее время качественные трансформации образовательной среды связываются с переходом от мультимедийного восприятия к мультимодальному погружению. Иммерсивные технологии содержат уникальные дидактические возможности для усиления практикоориентированности

образования, индивидуализации процессов обучения, воспитания, развития личности. Однако использование иммерсивных технологий в образовании содержит помимо уникальных возможностей и серьезные риски. Это требует взвешенного отношения к проектированию, разработке и использованию иммерсивных образовательных сред на основе системных исследований междисциплинарного характера.

Ключевые слова: образовательная среда; иммерсивность; виртуальная реальность; погружение; иммерсивные технологии; потенциал личности.

В плане стратегического развитие образовательной среды имеет смысл тогда, когда оно нацелено на достижение качественно новых образовательных эффектов; чаще всего это происходит за счет включения обучающихся в образовательные «хронотопы» с принципиально новыми возможностями и ресурсами. Так, совершенствование информационно-технологического компонента образовательных сред связано с тем, что «человечество вступает в эпоху искусственных сред деятельности, представляющих собой миры деятельности, погружающие человека в свое содержание и влияющие на его психические качества, порождая знания и компетенции» [1, с. 32]. Нынешние трансформации образовательного пространства, которые берут начало еще в 1990-х годах, вращаются вокруг идеи интеграции и взаимодействия человека с компьютерной системой (*human-computer interaction, HCI*). Речь идет об использовании технологий виртуальной (англ. *Virtual reality, VR*), дополненной (англ. *Augmented reality, AR*), смешанной (англ. *Mixed reality, MR*), расширенной (англ. *extended reality, XR*) реальностей, различных «человеко-машинных интерфейсов, которые позволяют создать эффект трехмерного окружения, где пользователь взаимодействует с виртуальными объектами, а не с изображениями данных предметов» [2]. В настоящее время качественные трансформации образовательной среды связываются с переходом от более или менее известного мультимедийного восприятия к мультимодальному (с предельно возможной детализацией и погружением).

Общий вектор трансформаций образовательной среды (одной из «несущих конструкций» любой образовательной системы) обусловлен парадигмальными изменениями в педагогическом дискурсе, в частности, ростом интереса к неклассическим и постнеклассическим представлениям о сложности и сложных системах в обучении. На наш взгляд, в нынешнем образовательном хронотопе уже происходит глубинный сдвиг в понимании параметров эффективной образовательной системы как сложноорганизованного конструкта: способность к самоорганизации «развивается» в свойства аутопоэзиса, то есть образовательная система инновационного типа рассматривается как способная не просто к самоорганизации, но к самовоспроизводству, постоянному восстановлению и изменению системы. Несмотря на то, что изначальная теория аутопоэза чилийских нейробиологов У. Матураны и Ф. Варелы описывает аутопоэтичность как свойство исключительно паттерна живых систем, в современном гуманитарном дискурсе появляется всё больше концепций (одна из наиболее известных принадлежит немецкому социологу Н. Луману) и исследований, доказывающих возможность аутопоэтических систем благодаря не физическим, но, например, информационным процессам. По сути можно говорить

о наличии у образовательных систем инновационного типа свойств аутопоэзиса в его социальном варианте (измерении). Совершенствование образовательной среды нацелено на то, «пространство обучения» приобретает черты аутопоэтической социокультурной «экосистемы», способной к самопроизводству и саморазвитию. Иначе говоря, речь идет об эволюции «среды обучения» в «обучающую среду» (точнее – обучающе-развивающее социокультурное пространство). Саму возможность подобного рода эволюции мы связываем с идеей иммерсивных образовательных сред.

В отечественном психолого-педагогическом дискурсе идея иммерсивности (от англ. *immersion* – глубокое погружение) обсуждается больше полувека. Еще с 1960-х годов разрабатывались различные методики и техники суггестивного воздействия, направленные на активизацию процесса обучения (разработки интенсивных методик обучения иностранным языкам Г. К. Лозанова, И. А. Зимней, Г. А. Китайгородской) и достижение быстрых образовательных результатов нетривиальным путем (концепции В. В. Давыдова, П. М. Эрдниева, И. Ю. Шехтера, Л. Ш. Гегечкори, В. В. Петрусинского, А. М. Зимичева, М. П. Щетинина; технологии эвристического погружения А. В. Хуторского и межпредметного погружения А. И. Тубельского и др.).

В современных исследованиях понятие иммерсивности используется для того, чтобы описать «эффект присутствия» – комплекс ощущений человека, находящегося в искусственно созданной среде; свойство иммерсивности отражает ее возможности по «вовлечению субъекта в систему отношений, определяемую содержанием среды», собственно деятельность при таком подходе становится «погружением в диалоговый опыт, производимый искусственной (или естественной) средой» [3, с. 46]. Иммерсивность рассматривают и как свойства технологической части среды, обеспечивающие психическое состояние человека, который воспринимает себя включенным в среду, а та, в свою очередь, поставляет субъекту поток стимулов и опыта.

Возникает закономерный вопрос: зачем создавать иммерсивные образовательные среды, если можно использовать в качестве обучающей «мегасреды» интернет? Для иллюстративного ответа обратимся лишь к одной проблемной зоне, связанной с особенностями учебной когнитивной деятельности. Результаты исследований указывают на то, что «навигация в Сети ведет к появлению особой формы памяти, не связанной с содержанием. Это поисковая ассоциативная память, позволяющая ученику ориентироваться в точках хранения контента. Однако она узко специализирована и связана с интерфейсом интернет-сети» [1, с. 35]. Иначе говоря, при сменах интерфейсов поисковые навыки «автоматически» не актуализируются. Проектирование же иммерсивных образовательных сред, если оно происходит с учетом концептуально-методологического и практического опыта психологии, дидактики, теории систем и т. д., нацелено на создание условий для согласованного формирования и развития всех компонентов личности, включая когнитивную, психоэмоциональную, мотивационную сферы, комплекс потенциалов. Иммерсивность как особый параметр превращает высокотехнологичную образовательную среду из набора ресурсов и сервисов в особый *сетевой хронотон*, который может быть

рассмотрен как социальная реальность со своими ценностями, правилами и нормами [4], как сетевая среда «воспитания, социализации, формирования идентичности, развития личности обучающегося, в разнообразии форм и видов деятельности» [5, с. 8]. Одновременно обучающие среды фактически выступают в роли новых участников образовательного процесса, обретая свойства субъектов многосторонней коммуникации.

Наиболее детальное описание иммерсивных сред в образовании (по крайней мере, на постсоветском пространстве) принадлежит С. Ф. Сергееву, который рассматривает их как «системный самоорганизующийся конструкт, проявляющийся в виде динамического процесса в субъекте обучения, вовлекающего в свою структуру самые разнообразные элементы внешнего и/или внутреннего окружения с целью обеспечения аутопоэзиса организма, стабильности личности, непрерывности ее истории» [6, с. 593]. Основные *свойства* иммерсивной обучающей среды отражаются исследователем в достаточно широком спектре позиций, включая собственно иммерсивность, интерактивность, пластичность, автономность существования, конструируемость, а также целостность, насыщенность, избыточность, мотивогенность и др. [см.: 7; 8].

Теория обучения в иммерсивных средах (сформулированная на основе конструктивистской эргономики) в качестве базовых ориентируется на *принципы* «самоорганизации, селективности, погружения, присутствия, конструирующей активности обучаемого, взаимной ориентации (человек-машина, человек-человек) в процессе обучающей коммуникации, физической непосредственности и субъектной (сознательной) опосредованности – интерпретативности, историчности» [9, с. 94]. Иммерсивная среда позволяет по-новому реализовать принцип наглядности в образовании, поскольку соответствующие технологии усиливают значение визуализации в процессе усвоения знаний: «Сенсорные модальности человека... необходимо усиливать за счет более глубокого погружения, комплексного воздействия на органы чувств, что способствует приобретению знаний в виде понятий, правил, законов» [10, с. 18].

Иммерсивная образовательная среда как феномен не тождественна ни отдельным технологически насыщенным обучающим средам, созданным в учреждениях образования, ни совокупности таковых на уровне общего среднего образования. Мы рассматриваем иммерсивность как особое качество образовательной среды инновационного типа, способствующее раскрытию феноменологически новых качеств и свойств личности (например, креативности как жизненной компетенции, инновационного потенциала и т. п.). Речь идет о принципиально *новой модели образовательной среды*, которая погружает субъекты образовательного процесса в новую систему отношений, определяемую ее инновационным содержанием. Наделенная свойствами искусственного интеллекта, иммерсивная образовательная среда, как уже отмечалось, представляет собой особые условия жизнедеятельности, искусственную среду, неотличимую по воздействию на органы чувств человека от физической реальности, но обладающую новыми свойствами и потенциалом. Это позволяет говорить о принципиально новой таксономии (системе целей) образования, предполагающей, в числе прочего, управляемые формы саморазвития

субъекта под действием средового контента. Иммерсивные среды изначально проектируются как пространства субъект-субъектной коммуникации, когда педагог выступает организатором и координатором, а обучающийся – действующим субъектом. Образовательный процесс персонализирован, гибок, мобилен, легко трансформируется; ресурсное обеспечение характеризуется избыточностью и многофункциональностью; оценка образовательных результатов выстраивается в параметрах качественного анализа, многомерности, интегральности, индивидуальности, рефлексивности, коррекционной ориентированности.

Содержательно и функционально специфику иммерсивных обучающих сред определяют *иммерсивные технологии*. Этим термином сегодня описывают «совокупность технологий расширенной реальности, которые призваны эмулировать физический мир с помощью цифровых виртуальных сред, создавая ощущение погружения» [11, с. 172]. Многообразие иммерсивных технологий стимулирует исследователей к осмыслению их сути, а также попыткам систематизации по разным основаниям (чаще всего, связанным с содержательными и функциональными характеристиками иммерсивности). В настоящее время выделяются:

1) по *типу реализации иммерсивных технологий* (выполнение в VR/AR/XR): искусственно созданная реальность (VR), искусственно созданные объекты в интеграции с действительной реальностью (AR), оцифрованная действительная реальность с добавлением VR- и AR-объектов;

2) по *глубине иммерсивности*: частичная иммерсивность (задействованы не более двух органов чувств), полная иммерсивность (задействованы три и более органа чувств);

3) по *степени динамичности*: статичная иммерсивность (технология основана на статичных объектах: фото 360°, статичные VR-миры, неподвижные AR-объекты), динамичная иммерсивность (видео 360°, динамичные VR- и AR-объекты и др.);

4) по *степени взаимодействия*: пассивная иммерсивность (предполагает просмотр 360-градусных фотопанорам и сферического видео, наблюдение за статичными VR- и AR-объектами), активная иммерсивность (действие в 3D-турах, взаимодействие с VR- и AR-объектами), интерактивная иммерсивность (наличие ощущаемого субъектом отклика при контакте с VR- и AR-объектами);

5) по *степени реалистичности*: действительная (зафиксированная) реальность, искусственно созданная реальность;

6) по *наличию элементов управления*: трекинг-системы (взаимодействие с виртуальным миром с помощью специального трекинг-управления (хотспоты, джойстики), системы с отсутствием трекинга;

7) по *синхронизации во времени*: синхронный режим иммерсивного погружения (одновременное погружение с другими пользователями), асинхронный режим (пользователь погружается в виртуальную среду самостоятельно) и др. [подробнее см., например: 11].

С. Ф. Сергеев предлагает различать психологические среды (полное погружение в субъективный мир); физические среды (полное погружение в среду действительности); среды с переменной реалистичностью. По мнению других

специалистов [см.: 12], в результате эволюции образовательных технологий к настоящему времени можно говорить о двух типах конкурирующих средств обучения: речь идет о стандартизированных системах менеджмента процесса обучения (LMS типа Black Board, Sakai, MOODLE, «Прометей», «Батисфера» и др.) и вариативных персональных образовательных средах, создаваемых с помощью облачных сервисов интернета (этот тип в разных источниках именуется также сетевым образовательным окружением (*online learning environment, OLE*), виртуальной образовательной средой (*virtual learning environment, VLE*), персональным образовательным пространством (*personal learning space, PLS*), персональной образовательной средой (*personal learning environment, PLE*). Так или иначе, к явным преимуществам иммерсивных образовательных средств относятся чрезвычайно широкие возможности для индивидуализации, персонализации не только собственно процессов обучения, но и воспитания, развития личности. Метод погружения вкупе с эффектом присутствия включает дополнительные «каналы» и активизирует различные составляющие ресурсов личности, формируя новые грани опыта не только познавательной деятельности, но и поведения, отношения, ценностной оценки результатов деятельности, стимулируя развитие самостоятельности, активности, креативности личности и т. д.

Иммерсивные технологии содержат чрезвычайно широкие и, главное, уникальные возможности для представления содержания образования любого учебного предмета с максимальным педагогическим эффектом. Это происходит не просто из-за визуализации явлений и процессов, но благодаря своего рода их «овеществлению»: хронотоп иммерсивных сред позволяет обучающемуся пережить ощущения реального взаимодействия с обучающей реальностью. Результаты педагогических экспериментов свидетельствуют о том, что включенные в содержание образования компоненты виртуальной реальности «существенно сказываются на повышении креативности (количества коллатералей), стимулируют процессуальные характеристики мышления» [13, с. 384].

Вместе с тем, использование иммерсивных технологий уже сегодня обнаруживает и ряд уязвимых моментов, имеющих отношение к разным компонентам и сегментам образовательного процесса и представляющих собой комплексные проблемы. Например, дидактический эффект от использования метода погружения соседствует с рядом *рисков*. Результаты психологических исследований в разных странах мира указывают на то, что «погружение взрослого в подобные условия сопряжено с чувством безопасности, о чем свидетельствует ряд психофизиологических реакций организма (сердечный ритм, показатель кожногальванической реакции). Дети же, наоборот, демонстрируют иные реакции, которые могут свидетельствовать о более глубоком процессе погружения и восприятия иммерсивной среды как реально существующей. Как следствие, влияния контекста иммерсивной среды могут оказывать гораздо значительное как положительное, так и отрицательное воздействие» [2]. Специалисты объединяют негативные психофизиологические последствия от погружения в иммерсивную среду в единый синдром, связанный с нарушением работы сенсорных систем, он получил название *киберболезни*. Факторы, влияющие на вероятность и интенсивность негативных реакций, связаны, как

правило, с качеством и параметрами программного обеспечения, техническими особенностями используемого оборудования, а также с индивидуальными психофизиологическими характеристиками организма человека [2]. На уровне личностных компетенций и мотивов деятельности погружение в иммерсивную среду несет опасность формирования представления о том, что в реальной жизни «всегда будет возможность повторить что-либо и (или) поменять параметры условий для осуществления чего-либо» [14, с. 73].

Анализ образовательной практики свидетельствует о том, что «возможности создания высокоточных имитаций рабочей среды... не привели к появлению высокоэффективных тренажеров. Этому препятствует наблюдаемый в сложных обучающих средах эффект методической избыточности среды обучения, ведущий к появлению неопределенности в выборе и постановке учебных задач и целей. Например, моделирующая среда современного тренажера позволяет генерировать любые учебные задачи в практически неограниченном количестве. Однако их выбор и содержательное наполнение становятся неопределенными и зависимыми от произвола и квалификации инструктора» [6, с. 590]. Эта уязвимая сторона иммерсивных образовательных сред непосредственно связана с их преимуществом – потенциальной избыточностью ресурсов. Строго говоря, этот «недостаток» генерируется не столько самой иммерсивной средой, сколько до сих пор непреодоленным концептуальным конфликтом между инновационным характером технологического инструментария среды и консервативным подходом к его использованию. В рамках e-дидактики, конечно, очерчен круг актуальных проблем (включая вопросы моделирования образовательной коммуникации, наполнения обучающей среды, разработку методик и технологий обучения и т. п.), однако сами подходы к их решению всё еще находятся в процессе обсуждения.

Одной из ключевых проблем реализации иммерсивного подхода в образовании сегодня остается неготовность педагогического сообщества к работе с иммерсивными технологиями. По сути речь идет о необходимости концептуального пересмотра системы профессионального развития педагогических кадров, включая формирование соответствующих компетенций, личностной готовности, мотивации и др. Очевидно, что помимо «вложений» содержательного плана, решение этой и других проблем предполагает существенные материальные и финансовые затраты (для разработки качественного учебного контента, закупки и постоянного обновления материально-технического обеспечения, повышения квалификации педагогических кадров и т. д.).

Иммерсивные образовательные среды причисляются к разряду аутопоэтических систем (*autopoiesis* – самопорождение, самосотворение, самопроизводство). Техногенная среда как продукт деятельности человека «всегда отражает в себе результаты конструирующего и преобразующего мир опыта человека», содержит в своих продуктах «системные свойства, позволяющие использовать их в дальнейшем в качестве искусственных элементов для конструирования новых системных аутопоэтических единств более высокого порядка, поддерживать процессы аутопоэтической самоорганизации» [15, с. 11]. Уже сегодня разного рода исследования (в том числе прогнозы Института ЮНЕСКО) указывают на преобразование

information society (информационного общества) в *learning society* (общество взаимного обучения). Иммерсивные обучающие среды уже сегодня демонстрируют «резонирование» с тенденциями и идеологией развития «обучающегося социума», опережающе нацеливаясь на масштабирование процессов персонализированного обучения и развития; набор возможностей и ресурсов позволяет их рассматривать в качестве своего рода образовательного эмулятора, комплексного инструмента для подготовки к жизни в условиях *технобиотического социума*.

Вместе с тем стремительная эволюция техногенных сред наряду с преимуществами достаточно быстро обнаружила целый ряд *угроз*, особенность которых заключается в их разветвленности и взаимосвязанности: «Человечество незаметно перешло в мир самоорганизующейся сложности, по-прежнему используя для его конструирования и познания технологии простого механического мира. Это представляет серьезную опасность в силу возникающих негативных для человека кооперативных эффектов, появление которых носит непредсказуемый, хотя и не случайный характер» [1, с. 34]. С точки зрения антропологии образования, информатизация как таковая изначально содержит *угрозы дегуманизации, деперсонификации, индивидуальной и социальной идентификации*. Коммуникативное пространство, порожаемое новейшими информационно-компьютерными технологиями, по мнению большинства сторонников антропоцентрированных моделей образования, способствует «аватаризации» субъекта, деформации и даже «утере человеческого образа в ситуации общения» (К. Г. Фрумкин); то есть происходит своего рода необратимая «дегуманизация общения» [16, с. 18]. Длительное пребывание в интернете может серьезно влиять на функции восприятия и обеспечения личностной идентичности человека. Например, еще в исследованиях десятилетней давности фиксировалось снижение адекватности восприятия образа тела у лиц, проводящих в Сети не менее трех часов [17]. Можно предположить, что типологически схожие процессы будут происходить с пользователями, длительное время находящимися в изолированных техногенных средах. Развитие техногенного этапа эволюции человеческой цивилизации ведет к «неизбежному появлению организованной эволюционирующей технической среды, приобретающей свойства самоорганизующегося единства – технобиода, действующего как единый организм, включающий в себя в том числе и элементы небиологической природы. Возникающие в цепи отношений, в силу их самоорганизующегося характера, они ускользают от непосредственного контроля создателей, что может приводить к негативным по отношению к человеку (группам людей) системного характера» [15, с. 13]. Очевидно, таким образом, что по мере эволюции иммерсивных сред проблема целостности личности, ее «реальности» (модификации личностной идентичности) будет обретать все большую остроту и новые грани.

Особой многомерностью обладает угроза безопасности; многоаспектная и многоуровневая, она «разбирается» на опасности для физического и психического здоровья человека, проблемы социализации, информационной, технологической безопасности индивида и социума и т. п. Так, наряду с признанием дидактического потенциала, который содержат новейшие ИКТ для формирования и развития информационной и компьютерной грамотности обучающихся, в последние годы

усиливается озабоченность теми рисками, которые несет тотальная виртуализация образовательного процесса. Речь идет не только о негативном влиянии избыточного использования ИКТ на физическое и психическое здоровье обучающихся. Всё большую тревогу вызывают глубинные трансформации в характере образовательной коммуникации, что отражается на формировании коммуникативной культуры личности в целом. Актуализация и развитие творческого потенциала личности в данном случае могут нести угрозы для критического мышления, поскольку, как замечал еще В. М. Бехтерев, внушение действует «путем непосредственного прививания психических состояний, то есть идей, чувствований и ощущений, не требуя вообще никаких доказательств и не нуждаясь в логике» [18]. Иначе говоря, перемещение образовательного процесса в иммерсивную образовательную среду потенциально содержит серьезные угрозы роста внушаемости, манипулятивности личностью, в связи с чем приобретает новые грани проблема психологической безопасности социума.

Таким образом, использование иммерсивных технологий в образовании наряду с новыми возможностями содержит и целый конгломерат рисков и проблем, от пока только прогнозируемых¹ до вполне реальных². Всё это требует чрезвычайно взвешенного отношения к проектированию, разработке и использованию иммерсивных образовательных сред на уровне обязательного образования.

Список использованных источников

1. Сергеев, С. Ф. Образование в глобальных информационно-коммуникативных и техногенных средах: новые возможности и ограничения / С. Ф. Сергеев // Открытое образование. – 2013. – № 1. – С. 32–39.
2. Хороших, П. П. Иммерсивные образовательные среды: психофизиологический аспект / П. П. Хороших, А. А. Сергиевич, Т. А. Баталова // Психология и психотехника. – 2021. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=34819. – Дата доступа: 09.08.2022.
3. Сергеев, С. Ф. Присутствие в среде: методология и теория обучения / С. Ф. Сергеев // Школьные технологии. – 2011. – № 5. – С. 43–54.
4. Ганский, П. Н. Интернет-пространство как особая коммуникационная среда и его влияние на современные общества / П. Н. Ганский // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 17. – С. 118–121.
5. Кондаков, А. М. Методология проектирования общего образования в контексте цифровой трансформации / А. М. Кондаков, И. С. Сергеев // Педагогика. – 2021. – № 1. – С. 5–23.
6. Сергеев, С. Ф. Еще раз про e-learning дидактику: острые углы методологического круга / С. Ф. Сергеев // Образовательные технологии и общество. – 2015. – Т. 18. – № 1. – С. 589–599.

¹ «Важным элементом в отношениях с техногенной средой становится реализация принципа предосторожности... в соответствии с которым необходим контроль за технологиями в процессе их развития с целью оценки их соответствия положениям техно- и биоэтики» [15, с. 13].

² В связи с неразработанностью правовых регламентов применения иммерсивных технологий в образовательном процессе практически неизбежными уже сегодня становятся нарушения авторских прав на программное обеспечение, уязвимость информационной безопасности в процессе сбора информации о пользователях [19] и др.

7. Сергеев С. Ф. Эргономика иммерсивных сред: методология, теория, практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03: защищена 7.04.10: утв. 28.01.11 / С. Ф. Сергеев. – СПб., 2010. – 42 с.
8. Сергеев, С. Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды / С. Ф. Сергеев. – М. : Народное образование, 2009. – 432 с.
9. Сергеев, С. Ф. Основы синергетической эргономики сред / С. Ф. Сергеев // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – № 19-1. – С. 92–96.
10. Бакин, М. В. Иммерсивные технологии в развитии социальной эмпатии и образования / М. В. Бакин // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 10-2 (100). – С. 16–19.
11. Корнилов, Ю. В. К вопросу о терминологии и классификации иммерсивных технологий в образовании / Ю. В. Корнилов, А. А. Попов // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 171–174.
12. Стародубцев, В. А. Персонализация виртуальной образовательной среды / В. А. Стародубцев // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 24–29.
13. Селиванов, В. В. Виртуальная реальность как метод и средство обучения / В. В. Селиванов, Л. Н. Селиванова // Образовательные технологии и общество. – 2014. – № 3. – С. 378–391.
14. Карев, Б. А. Иммерсивные технологии как часть новой образовательной реальности и их применение в общеобразовательной школе / Б. А. Карев, В. О. Прокopcев // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 4/2. – С. 71–74.
15. Сергеев, С. Ф. Механизмы аутопоэзиса в системном базисе техногенного мира / С. Ф. Сергеев // Открытое образование. – 2014. – № 6. – С. 8–14.
16. Андрюхина, Л. М. Новая антропологическая платформа развития образования / Л. М. Андрюхина // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 3. – С. 17–23.
17. Искандирова, А. С. Особенности образа тела у подростков, склонных к интернет-зависимому поведению / А. С. Искандирова, Ю. А. Меркурьева // Материалы V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество» (Москва, 14–18 февраля 2012). Научные материалы. Том III. – М., 2012. – С. 416–417.
18. Бехтерев, В. М. Внушение и его роль в общественной жизни / В. М. Бехтерев [Электронный ресурс]: bekhterev.net, 2006–2017. – Режим доступа: <https://bekhterev.net/modules/articles/article.php?id=29m>. – Дата доступа: 08.08.2022.
19. Котов, Г. С. Иммерсивный подход в образовании: возможности и проблемы реализации / Г. С. Котов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 179–181.

References

1. Sergeev, S. F. *Obrazovanie v global'nykh informatsionno-kommunikativnykh i tekhnogennykh sredakh: novye vozmozhnosti i ogranicheniya* / S. F. Sergeev // *Otkrytoe obrazovanie*. – 2013. – № 1. – S. 32–39.
2. Khoroshikh, P. P. *Immersivnye obrazovatel'nye sredy: psikhofiziologicheskii aspekt* / P. P. Khoroshikh, A. A. Sergievich, T. A. Batalova // *Psikhologiya i psikhotekhnika*. – 2021. – № 1 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=34819. – Data dostupa: 09.08.2022.
3. Sergeev, S. F. *Prisutstvie v srede: metodologiya i teoriya obucheniya* / S. F. Sergeev // *Shkol'nye tekhnologii*. – 2011. – № 5. – S.43–54.
4. Ganskii, P. N. *Internet-prostranstvo kak osobaya kommunikatsionnaya sreda i ego vliyanie na sovremennye obshchestva* / P. N. Ganskii // *Teoriyai praktika obshchestvennogo razvitiya*. – 2015. – № 17. – S. 118–121.
5. Kondakov, A. M. *Metodologiya proektirovaniya obshchego obrazovaniya v kontekste tsifrovoi transformatsii* / A. M. Kondakov, I. S. Sergeev // *Pedagogika*. – 2021. – № 1. – S. 5–23.
6. Sergeev, S. F. *Eshche raz pro e-learning didaktiku: ostrye ugly metodologicheskogo kruga* / S. F. Sergeev // *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo*. – 2015. – T. 18. – № 1. – S. 589–599.
7. Sergeev S. F. *Ergonomika immersivnykh sred: metodologiya, teoriya, praktika: avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk: 19.00.03: zashchishchena 7.04.10: utv. 28.01.11* / S. F. Sergeev. – SPb., 2010. – 42 s.
8. Sergeev, S. F. *Obuchayushchie i professional'nye immersivnye sredy* / S. F. Sergeev. – M. : Narodnoe obrazovanie, 2009. – 432 s.
9. Sergeev, S. F. *Osnovy sinergeticheskoi ergonomiki sred* / S. F. Sergeev // *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. – 2011. – № 19-1. – S. 92–96.
10. Bakin, M. V. *Immersivnye tekhnologii v razvitiu sotsial'noi empatii i obrazovaniya* / M. V. Bakin // *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal*. – 2020. – № 10-2 (100). – S. 16–19.
11. Kornilov, Yu. V. *K voprosu o terminologii i klassifikatsii immersivnykh tekhnologii v obrazovanii* / Yu. V. Kornilov, A. A. Popov // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. – 2020. – № 68-2. – S. 171–174.
12. Starodubtsev, V. A. *Personalizatsiya virtual'noi obrazovatel'noi sredy* / V. A. Starodubtsev // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2015. – № 7. – S. 24–29.
13. Selivanov, V. V. *Virtual'naya real'nost' kak metod i sredstvo obucheniya* / V. V. Selivanov, L. N. Selivanova // *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo*. – 2014. – № 3. – S. 378–391.
14. Karev, B. A. *Immersivnye tekhnologii kak chast' novoi obrazovatel'noi real'nosti i ikh primenenie v obshcheobrazovatel'noi shkole* / B. A. Karev, V. O. Prokoptsev // *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki*. – 2021. – № 4/2. – S. 71–74.
15. Sergeev, S. F. *Mekhanizmy autopoezisa v sistemnom bazise tekhnogenno mira* / S. F. Sergeev // *Otkrytoe obrazovanie*. – 2014. – № 6. – S. 8–14.

16. Andryukhina, L. M. Novaya antropologicheskaya platforma razvitiya obrazovaniya / L. M. Andryukhina // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. – 2015. – № 3. – S. 17– 23.

17. Iskandirova, A. S. Osobennosti obraza tela u podrostkov, sklonnykh k internet-zavisimomu povedeniyu / A. S. Iskandirova, Yu. A. Merkur'eva // Materialy V s"ezda Obshcherossiiskoi obshchestvennoi organizatsii «Rossiiskoe psikhologicheskoe obshchestvo» (Moskva, 14–18 fevralya 2012). Nauchnye materialy. Tom III. – M., 2012. – S. 416–417.

18. Bekhterev, V. M. Vnushenie i ego rol' v obshchestvennoi zhizni / V. M. Bekhterev [Elektronnyi resurs]: bekhterev.net, 2006–2017. – Rezhim dostupa: <https://bekhterev.net/modules/articles/article.php?id=29m>. – Data dostupa: 08.08.2022.

19. Kotov, G. S. Immersivnyi podkhod v obrazovanii: vozmozhnosti i problemy realizatsii / G. S. Kotov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2021. – №73-1. – S. 179–181.

UDC 376.013

Olga Zelenko,
Doctor of Sciences, Associate Professor;
National Institute of Education
(Belarus)
zelenko7373@mail.ru

Victoria Pashko,
PhD;
National Institute of Education
(Belarus)
viktorua-viktorua@tut.by

Olga Khrul,
PhD, Associate Professor;
National Institute of Education
(Belarus)
xrulchik@rambler.ru

IMPLEMENTATION OF AN INCLUSIVE APPROACH IN PRE-SCHOOL EDUCATION OF THE REPUBLIC OF BELARUS: MAIN ACHIVEMENTS AND PROSPECTS

Inclusive education provides equal access and the most complete inclusion in the joint educational process of students with different educational needs. This is achieved by creating conditions for pre-school education, taking into account the individual abilities and cognitive abilities of students. The following are identified as promising areas: organizational and structural transformations; updating the content of preschool education; improvement of educational technologies and teaching methods; creation of a barrier-free educational environment.

Keywords: preschool education; students with special needs; inclusive approach; special educational needs; educational technologies; barrier-free educational environment; scientific and methodological support.

奥尔加·热连卡

维多利亚·帕什科

奥尔加·库鲁

在白俄罗斯共和国学前教育中实施全纳教育：主要成就和前景

全纳教育为联合教育过程中不同教育需求的学生提供平等的机会和最完整的全纳教育。这是通过为学前教育创造条件，兼顾学生的个体能力和认知能力来实现的。以下被认为是有前

途的领域：组织和结构改革，更新学前教育内容，改进教育技术和教学方法，营造无障碍教育环境。

关键词：学前教育；有特殊需要的学生；全纳方式；特殊教育需要；教育技术；无障碍教育环境；科学方法支撑。

*Ольга Зеленко,
Виктория Пашко,
Ольга Хруль*

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ: ОСНОВНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Инклюзивное образование обеспечивает равный доступ и наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями. Это достигается посредством создания условий для получения дошкольного образования с учетом индивидуальных способностей и познавательных возможностей обучающихся. В качестве перспективных направлений выделены: организационно-структурные преобразования; обновление содержания дошкольного образования; совершенствование образовательных технологий и методик обучения; создание безбарьерной образовательной среды.

Ключевые слова: дошкольное образование; обучающиеся с особенностями психофизического развития; инклюзивный подход; особые образовательные потребности; образовательные технологии; безбарьерная образовательная среда; научно-методическое обеспечение.

В Республике Беларусь создана и совершенствуется национальная система дошкольного образования, учитывающая социокультурные особенности страны и накопленный национальный опыт организации дошкольного образования, а также международные тенденции. В стране реализуется право всех граждан независимо от пола, расы, возраста, национальности, языка, происхождения и других обстоятельств на получение бесплатного образования, в том числе дошкольного, что закреплено Конституцией Республики Беларусь [1, с.16]. Реализация принципа инклюзии зафиксирована в Кодексе Республики Беларусь об образовании как одно из ключевых направлений государственной политики [2, с. 5]. В Концептуальных подходах к развитию системы образования Республики Беларусь до 2030 года предусмотрена необходимость обеспечения равного доступа и вариативности образования для лиц с особенностями психофизического развития с учетом их образовательных потребностей. Мощным стимулом для развития инклюзивного образования в Республике Беларусь явилось подписание в 2015 году Конвенции о правах инвалидов и ее ратификация в 2016 году [3].

Учреждения дошкольного образования в Республике Беларусь представлены следующими видами: детский сад, санаторный детский сад, дошкольный центр развития ребенка, специальный детский сад. Достижением страны является создание сети учреждений образования для обучения детей с тяжелыми, множественными

физическими и (или) психическими нарушениями – центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, которые начали функционировать с 1999 года. На сегодняшний день действует 141 центр, где получают образование более 8 000 обучающихся с особенностями психофизического развития. Данные учреждения, с одной стороны, обеспечивают создание комплексной системы психолого-медико-педагогической помощи лицам с особенностями психофизического развития, с другой стороны, осуществляют образовательную (в том числе в рамках оказания ранней комплексной помощи детям в возрасте до трех лет), коррекционно-педагогическую, диагностическую, социальную, методическую, консультативную и информационно-аналитическую деятельность [2, с. 12]. С целью получения дошкольного образования ребенком по месту жительства и обеспечения безбарьерной среды осуществляется строительство новых и реконструкция имеющихся площадей учреждений дошкольного образования.

Реализации инклюзивного подхода способствуют новые формы организации дошкольного образования: материнская школа, адаптационные группы, сезонные площадки, вечерние группы, группы выходного дня, группы по подготовке к школе. В учреждениях дошкольного образования создаются специальные группы для воспитанников с особенностями психофизического развития, группы интегрированного обучения и воспитания, санаторные группы интегрированного обучения и воспитания; работают пункты коррекционно-педагогической помощи [2, с. 128]. В стране функционирует более 3800 специальных групп и групп интегрированного обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования.

Форма получения образования выбирается родителями (законными представителями) и может изменяться в зависимости от достижений ребенка, его физических и познавательных возможностей. Обязательным условием организации образовательного процесса является психолого-педагогическое сопровождение коррекционного и социализирующего назначения. Коррекция обеспечивает как преодоление, ослабление, компенсацию нарушений в физическом и (или) психическом развитии обучающихся с особенностями психофизического развития, так и целостное воздействие на личность воспитанника в целях достижения положительного результата в его воспитании, обучении и интеграции в обществе.

В образовательном процессе особое внимание уделяется познавательному, речевому, творческому развитию детей, экспериментально-исследовательской и проектной деятельности, овладению навыками самообслуживания. Ознакомление воспитанников с окружающим миром и социальной средой осуществляется с учетом национальных и региональных традиций. Приоритетным является формирование жизненной компетенции воспитанников, обеспечивающей их успешную социализацию [4, с.78-86]. Этому содействуют как коррекционные занятия по социально-бытовой ориентировке, социальному ориентированию, так и системная воспитательная работа, направленная на формирование черт белорусского национального характера: трудолюбия, дружелюбия, гостеприимства. В учреждениях дошкольного образования на постоянной основе организуются мероприятия по воспитанию любви и уважения к своему Отечеству, народу, языку, культуре, традициям и

обычаям. У обучающихся формируются представления о нормах морали: доброте, сострадании, милосердии, миролюбии.

Важной задачей для реализации инклюзивного подхода в системе дошкольного образования является формирование инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса. С этой целью в рамках отраслевой научно-технической программы «Воспитание через обучение» на 2018–2020 годы научно-методическим учреждением «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь разработаны программы воспитательной работы по формированию инклюзивной культуры на поликультуральной основе, методические рекомендации для педагогов и практикумы для родителей (законных представителей) обучающихся. Практические материалы учитывают принципы формирования культуры равных возможностей и культуры достоинства, признания уникальности каждого ребенка. Результаты научно-исследовательской работы внедряются в деятельность учреждений дошкольного образования Республики Беларусь.

Особое внимание в стране уделяется вопросам обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра. В Институте инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка разработан диагностический инструментарий (карты наблюдения и оценки умений ребенка с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста, опросники для родителей, диагностические ситуации), усовершенствовано содержание коррекционных занятий по формированию навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия детей данной категории. Завершена апробация практических материалов в рамках экспериментальной деятельности. Результаты также внедряются в практику работы учреждений дошкольного образования Республики Беларусь.

Реализация инклюзивного подхода потребовала создания соответствующего научно-методического сопровождения и информационной образовательной среды. В образовательную практику учреждений дошкольного образования внедрены образовательный стандарт, типовой учебный план, учебная программа дошкольного образования, учебные издания для организации образовательного процесса, направленного на разностороннее развитие и социализацию детей раннего и дошкольного возраста, в том числе с особенностями психофизического развития [2, с. 131-132]. Наряду с этим осуществляется разработка научно-методического обеспечения по оказанию детям с особенностями психофизического развития ранней комплексной помощи, совершенствование программ коррекционных занятий, создание учебных и методических пособий с усилением их практической направленности.

Информационное обеспечение дошкольного образования осуществляется посредством размещения на национальном образовательном портале (<https://adu.by/ru/>), портале Министерства образования Республики Беларусь (<http://www.asabliva.by/>) нормативных правовых актов, регламентирующих организацию образовательного процесса с детьми, в том числе с особенностями психофизического развития, учебных изданий, методических рекомендаций по организации обучения и воспитания обучающихся, информации об особенностях

психофизического развития детей и другое. Широкое информирование способствует повышению качества образовательного процесса, психолого-педагогической культуры всех его участников.

Дальнейшее развитие системы дошкольного образования в контексте инклюзивного подхода планируется по следующим направлениям:

- организационно-структурные преобразования;
- обновление содержания дошкольного образования;
- совершенствование образовательных технологий и методик обучения;
- создание безбарьерной образовательной среды.

Организационно-структурные изменения предполагают:

- расширение образовательных структур инклюзивного типа;
- создание ресурсных центров инклюзивного образования, обеспечивающих организационное и методическое сопровождение образовательного процесса с детьми с особыми образовательными потребностями в учреждениях дошкольного образования;

- совершенствование деятельности медико-психолого-педагогической комиссий в контексте помощи и поддержки начиная с первых месяцев жизни ребенка;

- создание портала сети республиканских центров инклюзивного образования для взаимодействия между учреждениями дошкольного образования и родителями, а также межведомственного сотрудничества;

- организацию мониторинга учреждений дошкольного образования с позиций реализации инклюзивного подхода.

Создание безбарьерной образовательной среды предусматривает:

- оснащение учреждений дошкольного образования средствами обучения, оборудованием для организации образовательного процесса с детьми с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

- использование в образовательном процессе методов и специальных приемов, учитывающих сенсорные, двигательные, интеллектуальные, эмоциональные, поведенческие и иные возможности детей раннего и дошкольного возраста;

- реализацию требований к ключевым компетенциям педагогического работника (здоровьесберегающей, психолого-педагогической, эмоциональной, коммуникативной, праксиологической).

Обновление содержания дошкольного образования будет осуществляться посредством:

- пересмотра структуры и содержания образовательного стандарта дошкольного образования;

- разработки новой учебной программной документации дошкольного образования;

- усиления практического и социально-бытового компонентов программ коррекционных занятий;

- разработки дидактических и методических материалов, направленных на создание адаптивно-социализирующей среды, учитывающей образовательные субкультуры разных категорий воспитанников.

В условиях реализации инклюзивного подхода в дошкольном образовании возрастает роль образовательных технологий и современных методик обучения, а их освоение становится одной из приоритетных задач педагогических коллективов. Как наиболее перспективные видятся коррекционно-педагогические технологии помогающего обучения и включенной социализации обучающихся, позволяющие преодолевать трудности овладения учебным материалом по образовательным областям, осуществлять качественно-количественную адаптацию и модификацию учебного материала в соответствии с потребностями (познавательными, коммуникативными), показаниями и противопоказаниями к различным видам нагрузок (сенсорным, двигательным и др.), устранять отрицательные установки, улучшать социальный статус всех детей, в том числе с особенностями психофизического развития, формировать инклюзивную культуру у участников образовательного процесса [4, с. 34-36]. Разработка современных коррекционно-педагогических технологий позволит решать проблемы совместного обучения всех детей на качественно новом уровне, обеспечивающем воспитание гуманистически направленной, жизнеспособной, самостоятельной личности. Данные задачи решаются в рамках отраслевой научно-технической программы «Функциональная грамотность», реализуемой в научно-методическом учреждении «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь начиная с 2021 года.

Список использованных источников

1. Конституция Республики Беларусь, 27 февраля 2022 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/pravovaya-informatsiya/normativnye-dokumenty/konstitutsiya-respubliki-belarus/>. – Дата доступа : 09.11.2022.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. – Дата доступа: 31.01.2022.
3. Конвенция о правах инвалидов Генеральной Ассамблеи ООН, 13 декабря 2006 г., резолюция 61/106 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml. – Дата доступа: 29.01.2013.
4. Хруль, О. С. Социально-образовательная интеграция учащихся с особенностями психофизического развития: теория и практика: монография / О. С. Хруль. – Минск: Национальный институт образования, 2020. – 197 с.

References

1. Konstitutsiya Respubliki Belarus', 27 fevralya 2022 g. [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://pravo.by/pravovaya-informatsiya/normativnye-dokumenty/konstitutsiya-respubliki-belarus/> – Data dostupa : 09.11.2022.
2. Kodeks Respubliki Belarus' ob obrazovanii // Natsional'nyi pravovoi Internet-portal Respubliki Belarus' [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. – Data dostupa: 31.01.2022.

3. Konventsiya o pravakh invalidov General'noi Assamblei OON, 13 dekabrya 2006 g., rezolyutsiya 61/106 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml. – Data dostupa: 29.01.2013.

4. Khrul', O. S. Sotsial'no-obrazovatel'naya integratsiya uchashchikhsya s osobennostyami psikhofizicheskogo razvitiya: teoriya i praktika: monografiya / O. S. Khrul'. – Minsk: Natsional'nyi institut obrazovaniya, 2020. – 197 s.

UDC 37.013.32; 37.031.2

Andrey Nazarchuk,
National Institute of Education
(Belarus)
andrejnazarchuk@gmail.com

MATHEMATICAL MODEL FOR ASSESSING THE DEGREE OF FORMATION OF READING LITERACY: APPROACHES TO DEVELOPMENT AND MAIN PARAMETERS

Reading literacy as a complex type of competence determines the effectiveness of self-realization of the individual in the information society. The particular importance in this regard is the monitoring of the degree of formation of the reading literacy, the results of which allow creating the necessary conditions for its development and pedagogical correction. The proposed approach to measuring the level of components of reader literacy allows us to obtain a general probabilistic indicator of the degree of its formation.

Keywords: functional literacy; reading literacy; educational results assessment model; model typification; formation of reading and text comprehension skills; binary logistic regression.

安德烈·纳扎丘克

评价阅读素养形成程度的数学模型：发展途径和主要参数

阅读素养作为一种复杂的能力类型，决定着信息社会中个体自我实现的有效性。在这方面，特别重要的是监测阅读素养的形成程度，其结果可以为其发展和教学纠正创造必要的条件。所提出的测量读者读写能力组成部分水平的方法，使我们能够获得其形成程度的一般概率指标。

关键词：功能素养；阅读素养；教育成果评价模型；模型代表；阅读和文本理解能力的形成；二元逻辑回归。

Андрей Назарчук

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ: ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ И ОСНОВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ

Читательская грамотность как компетентность комплексного типа обуславливает эффективность самореализации личности в информационном обществе. Особую важность в связи с этим приобретает мониторинг степени сформированности читательской грамотности обучающегося, результаты которого позволяют создавать необходимые условия для её развития и педагогической коррекции. Предлагаемый подход к измерению уровня компонентов читательской грамотности позволяет получить общий вероятностный показатель степени её сформированности.

Ключевые слова: функциональная грамотность; читательская грамотность; модель оценки образовательных результатов; типизация моделей; сформированность навыков чтения и понимания текста; бинарная логистическая регрессия.

В условиях информатизации всех сфер жизни общества, перехода на хранение и использование информации на электронных носителях всё заметнее становится снижение интереса учащихся не только к книге как духовной и социокультурной ценности, но и к чтению в целом. Между тем, внимание к чтению как особому виду деятельности, феномену, который в современном мире из канала получения информации превращается в пространство проектирования будущих изменений действительности, в последние десятилетия становится объектом масштабных междисциплинарных исследований. В Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года указывается, что в ближайшем будущем должна быть решена задача перехода к более высокому уровню инновационного образования – образованию для устойчивого развития. Это предполагает соответствие получаемых знаний и навыков быстро меняющимся условиям развития общества и экономики, стремительному развитию технологий. Речь идёт об актуализации потребности в повышении качества человеческого потенциала с учётом индивидуальных особенностей каждого человека, в воспитании высокообразованной, здоровой, всесторонне развитой личности, восприимчивой к инновациям, способной превратить свои знания в фактор экономического прогресса. Это предполагает переход к новой парадигме образования, то есть замену обучения процессом непрерывного учения, в основе которого – не усвоение готовых знаний, а развитие у обучающихся способностей, дающих возможность эффективно усваивать знания, творчески их перерабатывать, создавать новое, внедрять его в практику и нести ответственность за свои действия. Таким образом, главной задачей современного образования становится формирование личности с системным мировоззрением, критическим, социально и экологически ориентированным мышлением и активной гражданской позицией [1].

В обществе, где структурообразующая роль в социально-экономическом развитии отводится производству и потреблению информации, одним из ключевых факторов личностной и профессиональной самореализации, жизненно необходимой компетентностью комплексного типа становится *читательская грамотность*. Это понятие является объектом пристального внимания целого ряда научных дисциплин, включая педагогику, социологию, психологию, филологию (литературоведение, лингвистику) и др. Существенный вклад в разработку теоретико-методологических основ функциональной грамотности в целом и читательской грамотности как одного из ее видов внесли результаты системных научных исследований, которые осуществлялись в Республике Беларусь под эгидой Национального института образования в последние годы (например, в рамках подпрограммы «Образование» ГПНИ «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» (2016—2020 гг.)).

В рамках нашей статьи мы, вслед за рядом отечественных и зарубежных учёных (В. Ф. Русецкий, О. В. Зеленко, И. Л. Шевлякова-Борзенко, Г. С. Ковалёва,

М. А. Пинская, М. И. Кузнецова, И. Д. Фрумин, Г. А. Цукерман и др.), будем обращаться к *пониманию читательской грамотности в аспекте широкой функциональности универсального типа*: «Читательская грамотность – способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [2, с. 5]. По нашему мнению, такой подход даёт наиболее адекватное представление о специфике и роли читательской грамотности в жизни современного человека, который постоянно имеет дело с потоками информации различной степени достоверности и значимости. Уровень читательской грамотности в определённом смысле обуславливает темпы и эффективность самореализации личности. Поэтому чрезвычайно важно на разных этапах образования (особенно общего среднего) иметь представление о степени сформированности читательской грамотности, чтобы создавать необходимые условия для её развития и педагогической коррекции. В связи с этим особое значение приобретает проблема проектирования работающей (эффективной) модели оценки степени сформированности читательской грамотности обучающихся.

Как правило, любая модель «конструируется субъектом исследования (или управления) так, чтобы отобразить характеристики объекта (свойства, взаимосвязи, структурные и функциональные параметры и т.д.), существенные для цели исследования», поэтому вопрос об адекватности модели объекту всегда имеет в виду осознание конкретной цели её создания; при этом «практическое значение модель может иметь при условии, что её анализ более доступен субъекту исследования в соответствии с имеющимися у него средствами, чем непосредственное изучение объекта» [3, с. 11]. Иначе говоря, мы понимаем модель как обобщенный мыслительный образ процесса обучения, который отражает в динамичном единстве функции, структуру, способы его организации, формы, технологии и результаты.

Анализ тенденций и направлений развития образовательных систем позволяет сделать вывод об общей устремлённости современного образования к антропоцентричному обучению, воспитанию и развитию. Это значит, что центральным объектом внимания в ходе образовательного процесса становится учащийся. При этом нацеленность на развитие познавательных способностей всех обучающихся сочетается с пониманием того, что личность современного человека – это ансамбль, комплекс потенциалов, где интеллектуально-познавательный потенциал – только один из компонентов.

Очевидно, что разработка модели оценки степени сформированности навыков чтения и понимания текста должна изначально вестись с пониманием того, как конкретно она будет применяться на практике и какой диагностический инструментарий она должна включать. Нацеленность на разработку подобной модели предполагает решение следующих задач:

- произвести анализ наиболее эффективных в современных условиях средств, моделей и методов оценки результатов учебных достижений учащихся;
- определить (на очное системного подхода) оптимальную модель оценки сформированности навыков чтения и понимания текста;

– разработать комплекс показателей для оценки степени сформированности навыков чтения и понимания текста.

Следует обратить внимание на существенную роль схемы «предсказания объекта» (результата), наиболее часто встречающуюся как задача машинного обучения, суть которой состоит в построении моделей, выполняющих отнесение интересующего нас объекта к одному из нескольких известных классов [4].

Мы ориентируемся на подход к типизации моделей в связи с тремя основными парадигмами машинного обучения – геометрической, вероятностной, логической – и исходим из того, что множество объектов имеет некую геометрическую структуру, т.е. каждый из них, описанный числовыми признаками, может рассматриваться как точка в многомерной системе координат.

Геометрическая модель разделения на классы строится в пространстве признаков с применением геометрических терминов «прямые», «плоскости» (в общем виде «гиперплоскости») и «криволинейные поверхности». Связи с этим при обработке информации мы обращаемся к логистической регрессии, методу опорных векторов и дискриминантному анализу. Вероятностный подход заключается в предположении существования некоего случайного процесса, который порождает значения целевых переменных, подчиняющиеся вполне определенному, но неизвестному нам распределению вероятностей. Нами учитывается измерение в бинарных, категориальных или, отчасти, порядковых шкалах [5]. Мы полагаем, что бинарную логистическую регрессию можно использовать как математическую модель, эффективную для решения задач республиканского мониторинга по изучению оценки сформированности у учащихся навыков чтения и понимания текста.

Республиканский мониторинг качества общего среднего образования является одним из компонентов национальной системы оценки качества образования, который позволяет устанавливать соответствие состояния и результативности образовательного процесса требованиям образовательных стандартов и других нормативных правовых документов, образовательным запросам обучающихся, а также обобщать и систематизировать полученные данные в целях коррекции и регулирования образовательного процесса.

Для сбора и обработки данных о результатах образовательного процесса была разработана специальная автоматизированная система (организационно-методический исполнитель – научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, технический исполнитель – учреждение «Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь»). Система выполняет совокупность действий по получению информации из различных источников и определению её состояния; в числе прочего речь идёт об идентификации, группированию по определённым признакам и представлению информации в требуемом виде и формате.

Исходными данными для анализа являлись первичные баллы (массив данных, который содержит количество баллов всех участника исследования как по отдельному заданию, так и в целом за всю диагностическую работу), полученные с помощью автоматизированной системы. Накопление, корректировка, систематизация исходной информации осуществлялись в электронных таблицах Microsoft Office

Excel 2019. Статистическая обработка данных проводилась в программах IBM SPSS v. 27.0 и RStudio. Количественные и качественные показатели анализировали с помощью методов описательной и аналитической статистики. Количественные показатели оценивались на предмет соответствия нормальному распределению с помощью критерия Колмогорова-Смирнова, а также показателей асимметрии и эксцесса. Количественные показатели, имеющие нормальное распределение, описывались с помощью средних арифметических величин и стандартных отклонений, границ 95% доверительного интервала. При отсутствии нормального распределения количественные данные описывались с помощью медианы и нижнего и верхнего квартилей.

Для оценки сформированности навыков чтения и понимания текста мы используем бинарную логистическую регрессию (логит-модель), которая применяется в случае, когда зависимая переменная является бинарной (т.е. может принимать только два значения). С помощью данной логистической регрессии нами оцениваются вероятность того, что событие «сформированности навыков» наступит для конкретного учащегося (сформированы навыки или не сформированы навыки):

$$P(Y = 1|x_i) = \frac{1}{1 + e^{-f(x_i)}}$$

Индикаторная (дихотомическая, бинарная) переменная Y , характеризующая сформированность навыков чтения и понимания текста, использовалась следующим образом:

$$Y = \begin{cases} 1 - \text{сформированы навыки чтения и понимания текста;} \\ 0 - \text{не сформированы навыки чтения и понимания текста.} \end{cases}$$

Функция $f(x_i)$ – это линейная регрессия количественных факторных признаков (независимая переменная) X_i [5]:

$$f(x_i) = a_0 + b_1x_1 + b_2x_2 + \dots + b_mx_m.$$

Значения неизвестных коэффициентов $b_i, i = \overline{1, m}$, определяются на основе обработки результатов работы с использованием статистического пакета (пакета анализа данных) для общественных наук SPSS.

Нами рассматриваются:

– x_1, x_2, x_3, x_4 – четыре группы умений (каждая группа умений – независимая переменная);

– b_1, b_2, b_3, b_4 – коэффициенты, расчёт которых является бинарной логической регрессии;

– a_0 – некоторая константа, расчёт которой также является задачей бинарной логической регрессии.

Таким образом, в результате соответствующих расчётов нами получена следующая зависимость: $f(x_i) = -29,833 + 2,726x_1 + 2,174x_2 + 4,063x_3 + 1,399x_4$ при изменчивости модели равной 83,7%.

Изучению уровня читательской грамотности обучающихся было посвящено специальное мониторинговое исследование, которое проводилось в 2022 году. В нём принимали участие 3548 учащихся IV класса из 159 учреждений общего

среднего образования Республики Беларусь. Выборка обучающихся является репрезентативной, что позволяет распространять результаты мониторинга на всех учащихся IV классов учреждений образования республики.

Диагностический инструментальный измерения читательской грамотности у четвероклассников был представлен письменными диагностическими тестами: текстами и заданиями к ним, использованными ранее в исследованиях PIRLS¹ и находящимися в открытом доступе в сети Интернет. В PIRLS оценивались два вида чтения, которые чаще всего используются в образовательном процессе начальной школы:

- чтение с целью приобретения читательского литературного опыта;
- чтение с целью освоения и использования информации.

Для объективности оценки результатов выполнения тестов членам комиссий по проверке работ учащихся были предложены критерии оценивания заданий открытого типа. Критерии разработаны российскими экспертами² на основе полученной в ходе пилотных экспериментов информации, позволяющей собрать перечни вариантов ответов, дифференцировать их в соответствии со «стоимостью» открытых заданий, правильностью и полнотой данных учащимися ответов.

Тесты были представлены в двух вариантах, каждый из которых включал два текста, художественный и научно-познавательный. Художественные тексты лишены прямого дидактизма (поучительности), побуждают учащегося к размышлениям, абстрагированию и переносу описанной в тексте ситуации в реальную жизнь. Научно-познавательные тексты являются смешанными, то есть содержат несколько фрагментов нелинейно представленной информации, совмещённой в вербальной и невербальной формах. Для полного понимания текста учащемуся необходимо интегрировать фактологическую, подтекстовую или концептуальную информацию из текста с данными, полученными в результате анализа других источников.

По форме представления были использованы задания закрытого (с выбором ответа из четырёх предложенных) и открытого (со свободно конструируемым ответом) типов, а также задания на установление последовательности событий. За выполнение заданий учащиеся могли получить разное количество баллов (от 0 до 3) в зависимости от структуры задания, уровня его сложности, формата ответа и специфики проверяемых умений. Любое задание закрытого типа оценивалось 1 баллом; «стоимость» открытого задания варьировалась от 1 до 3 баллов в зависимости от количества подзаданий в нём. Задание, предусматривающее установление

¹ PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – международное сравнительное исследование, выявляющее качество чтения и понимания текста учащимися 9-10-летнего возраста. В рамках PIRLS оцениваются смысловое чтение и работа с информацией. Инструмент PIRLS признан международным стандартом в области читательской грамотности выпускников начальной школы. Определение грамотности чтения в PIRLS основано на исследовании IEA (International Energy Agency) (1991) и «связано со способностью понимать и использовать те письменные языковые формы, которые требуются обществом и / или ценятся человеком» [7, с.2]. I вариант – тексты «Цветы на крыше», «Леонардо да Винчи – человек, опередивший свое время», II вариант – тексты «Комочек глины», «Антарктида: Ледовый континент».

² ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Центр оценки качества образования (http://www.centeroko.ru/pirls21/pirls2021_pub.html; http://imcluga.ru/wp-content/uploads/2018/04/%D0%9A%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%B8_%D0%A2%D0%B5%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%B4%D1%8C_%D0%942.pdf).

правильной последовательности событий, оценивалось 1 баллом. Суммарно тесты содержали 49 заданий, 23 из которых были закрытого типа, 25 – открытого типа, 1 задание – на установление последовательности событий. Около 50 % всех заданий, выполняемых учащимися, требовали короткого или развёрнутого свободно конструируемого ответа. Задания, относящиеся к различным группам умений, могли быть как открытого, так и закрытого типов [7, с. 8].

Основное назначение теста PIRLS – оценить сформированность у учащихся учебной самостоятельности (умения учиться с помощью текста): рефлексировать своё незнание и восполнять его, используя текст. В соответствии с диагностической методикой PIRLS при работе с текстом выделяют четыре группы читательских умений:

- 1) вычитывание (нахождение в тексте и извлечение) явной информации;
- 2) формулирование прямых выводов (умозаключений);
- 3) интерпретация (толкование), интеграция (связывание) и обобщение информации;
- 4) оценка содержания, формы, языка, структуры текста.

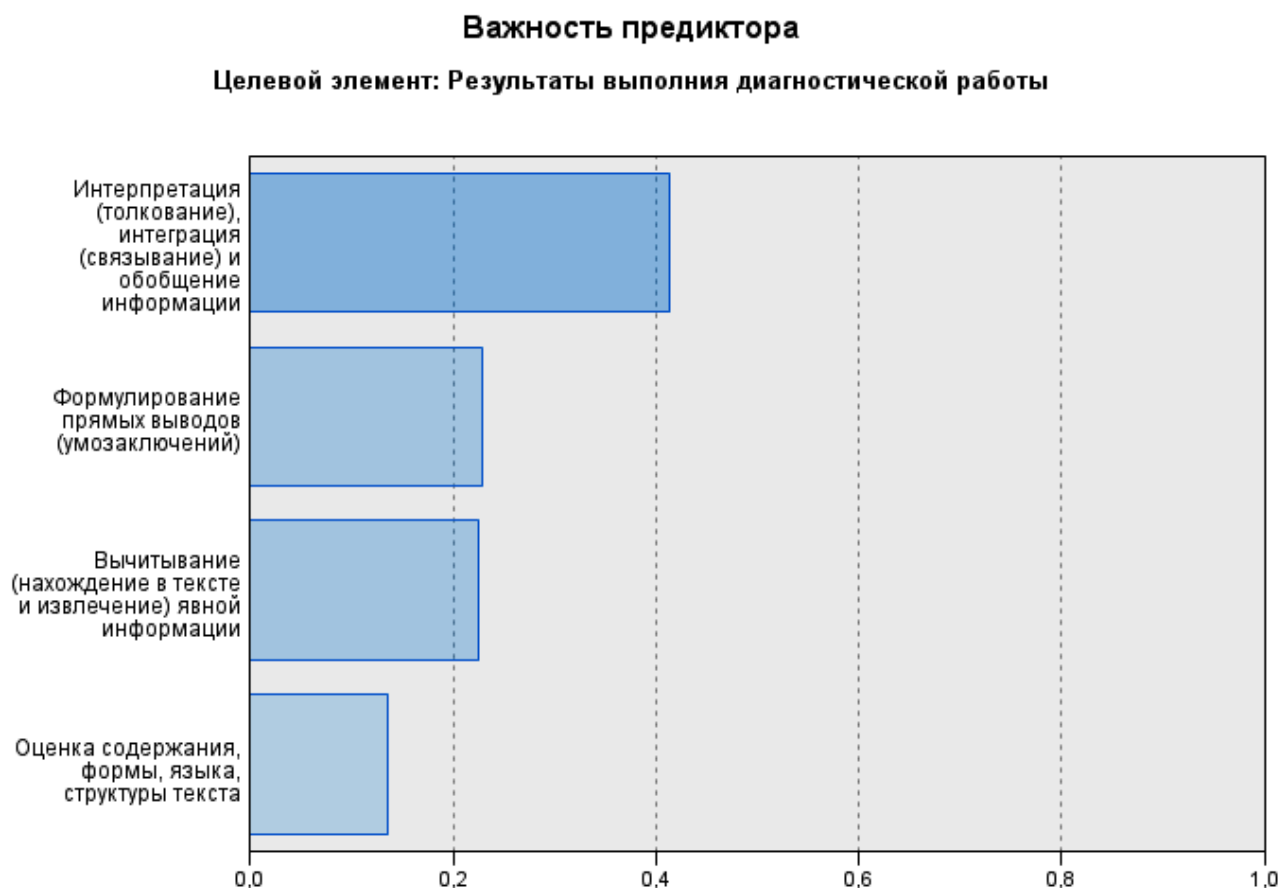


Рис. 1. Связь групп читательских умений с результатами выполнения работы по оценке читательской грамотности

Все четыре группы читательских умений взаимосвязаны и взаимообусловлены: каждая последующая опирается на предыдущую / предыдущие и требует от учащегося более сложных когнитивных и метакогнитивных операций. В комплексе все группы призваны сформировать у учащегося общее, целостное и глубокое понимание текста путём последовательного установления иерархии текстовых высказываний.

Необходимо отметить, что при моделировании сосредотачивают внимание на наиболее важных предикторах (в нашем случае это четыре группы читательских умений), затем исключают или игнорируют наименее важные. Поскольку значения важности являются относительными, сумма этих значений для всех показанных предикторов равна 1,0. Важность переменных не связана с точностью модели. Она лишь связана с важностью каждого предиктора для предсказания, а не с точностью этого предсказания (рис. 1).

На основании результатов выполнения данных заданий можно сделать выводы о сформированности навыков чтения и понимания текста. В диагностической методике PIRLS выделены следующие уровни сформированности читательской грамотности: низкий, достаточный (пороговый), средний, высокий. Последовательность формирования читательских умений коррелирует с перечисленными уровнями: нахождение информации в тексте и её извлечение соответствует низкому уровню; формулирование прямых выводов – достаточному уровню; интерпретация, интеграция и обобщение информации – среднему уровню; оценка текста – высокому уровню [6, с. 5]. Предположим, что после выполнения диагностической работы учащийся получил следующие результаты:

- 1 группа умений – средний;
- 2 группа умений – средний;
- 3 группа умений – средний;
- 4 группа умений – достаточный (пороговый).

Для того, чтобы воспользоваться предлагаемой нами моделью оценки, необходимо данные уровни перекодировать в числовые значения следующим образом: низкий – 1; достаточный (пороговый) – 2; средний – 3, высокий – 4. Подставим данный результат в данную функцию вместо переменных x_1, x_2, x_3, x_4 :

$$f(x_i) = -29,833 + 2,726 * 3 + 2,174 * 3 + 4,063 * 3 + 1,399 * 2$$

Произведем вычисления и получаем, что $f(x_i) = -0,146$.

Теперь поставим значение данной функции в логит-модель:

$$P(Y = 1|x_i) = \frac{1}{1+e^{-(-0,146)}} = 0,464.$$

Таким образом, вероятность того, что у учащегося с указанными выше результатами (1, 2 и 3 группы умений – средний уровень, 4 группа умений – достаточный (пороговый) уровень) сформированность навыков чтения и понимания текста составляет 0,464, а несформированность – $1-0,464 = 0,536$. Отметим, что если известны коэффициенты $f(x_i)$, то расчёт вероятности можно сделать с помощью калькулятора.

Опыт проведения республиканского мониторинга показал, что бинарную логистическую регрессию можно использовать как математическую модель в задачах мониторинга по изучению оценки сформированности у учащихся навыков чтения

и понимания текста в исследованиях разного масштаба (странового, регионального, уровня учреждения образования), а также для выявления индивидуального прогресса в развитии функциональной грамотности учащихся.

Список использованных источников

1. Русецкий, В. Ф. Формирование функциональной грамотности как научная и образовательная проблема / В. Ф. Русецкий, О. В. Зеленко // *Веснік адукацыі*. – 2020. – № 9. – С. 5–14.
2. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению [Электронный ресурс]: www.adu.by. – Режим доступа: <http://2020strategy.ru/data/2011/07/15/1214720557/4.pdf>. – Дата доступа: 03.10.2022.
3. Шапкин, А. С. Математические методы и модели исследования операций: учебник / А. С. Шапкин, В. А. Шапкин. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2016. – 400 с.
4. Ротмистров, А. Н. Проблема взаимодействия предикторов в регрессионном моделировании на примере исследования посещения московскими семьями развлекательных центров // А. Н. Ротмистров, А. Н. Шулус // *Вестник европейской науки*. – 2013. – № 5 (8) [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/>. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-vzaimodeystviya-prediktorov-v-regressionnom-modelirovanii-na-primere-issledovaniya-poseshcheniya-moskovskimi-sem'yami>. – Дата доступа: 04.10.2022.
5. Шитиков, В. К. Классификация, регрессия и другие алгоритмы DataMining с использованием R: Электронная книга / В. К. Шитиков, С. Э. Мастицкий. – 2017. – 351 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://github.com/ranalytics/data-mining>. – Дата доступа: 04.10.2022.
6. Булдык, Г. М. Формирование профессиональной культуры инженера / Г. М. Булдык // *Педагогическая наука и образование*. – 2021. – № 4. – С. 76–83.
7. Рекомендации по результатам изучения читательской грамотности учащихся IV класса (2021/2022 учебный год) [Электронный ресурс]: www.adu.by. – Режим доступа: <https://monitoring.adu.by/>. – Дата доступа: 03.10.2022.

References

1. Rusetskii, V. F. Formirovanie funktsional'noi gramotnosti kak nauchnaya i obrazovatel'naya problema / V. F. Rusetskii, O. V. Zelenko // *Vesnikadukatsyi*. – 2020. – № 9. – S. 5–14.
2. Otsenka chitatel'skoi gramotnosti. Materialy k obsuzhdeniyu [Elektronnyi resurs]: www.adu.by. – Rezhim dostupa: <http://2020strategy.ru/data/2011/07/15/1214720557/4.pdf>. – Data dostupa: 03.10.2022.
3. Shapkin, A. S. Matematicheskie metody i modeli issledovaniya operatsii: uchebnik / A. S. Shapkin, V. A. Shapkin. – M: Izdatel'sko-torgovaya korporatsiya «Dashkov i K», 2016. – 400 s.
4. Rotmistrov, A. N. Problema vzaimodeistviya prediktorov v regressionnom modelirovanii na primere issledovaniya poseshcheniya moskovskimi sem'yami

razvlekatel'nykh tsentrov // A. N. Rotmistrov, A. N. Shulus // Vestnik evropeiskoi nauki. – 2013. – № 5 (8) [Elektronnyi resurs]: <https://cyberleninka.ru/>. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-vzaimodeystviya-prediktorov-v-regression-nom-modelirovanii-na-primere-issledovaniya-posescheniya-moskovskimi-semyami>. – Data dostupa: 04.10.2022.

5. Shitikov, V. K. Klassifikatsiya, regressiya i drugie algoritmy DataMining s ispol'zovaniem R: Elektronnaya kniga / V. K. Shitikov, S. E. Mastitskii. – 2017. – 351 s. [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://github.com/ranalytics/data-mining>. – Data dostupa: 04.10.2022.

6. Buldyk, G. M. Formirovanie professional'noi kul'tury inzhenera / G. M. Buldyk // Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie. – 2021. – № 4. – S. 76–83.

7. Rekomendatsii po rezul'tatam izucheniya chitatel'skoi gramotnosti uchashchikhsya IV klassa (2021/2022 uchebnyi god) [Elektronnyi resurs]: www.adu.by. – Rezhim dostupa: <https://monitoring.adu.by/>. – Data dostupa: 03.10.2022.

UDC 376.3

Igor Zaitsev,
PhD, Associate Professor;
Academy of Postgraduate Education
(Belarus)
zisl1964@mail.ru

PERSONAL PROPERTIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN THE ASPECT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

The problem of professional self-determination of high school students is one of the most relevant for solving the issue of social development of the younger generation. This also applies to students with severe speech disorders, the specifics of their formation in society is determined by the speech development disorder that occurs. The materials of the article are devoted to a number of topical issues that reflect the originality of the personal properties of high school students with severe speech disorders in the perspective of their professional self-determination. The state of the relationship of the specified contingent with others from the standpoint of such indicators as individualism and sociability, confidence and passivity is presented for consideration. The state of such personal characteristics of children with severe speech disorders as orientation to imagination, orientation to facts, spontaneity, discretion is also reflected.

Keywords: normal speakers; relationships with others; personal characteristics; combined personality type; potential possibilities.

伊戈尔·扎伊采夫

严重言语障碍高中生在职业自主方面的个人属性

高中生的职业自主问题是解决年轻一代社会发展问题中最相关的问题之一，这也适用于有严重语言障碍的学生。这一问题在社会中形成的具体情况是由所发生的语言发展障碍所决定的。文章的素材专门针对一些热门问题，从职业自主的角度反映了严重言语障碍高中生的个人属性的独创性。从个人主义和社交性、自信和被动等指标的立场出发，提出了特定群体与他人的关系状态，以供考虑。严重言语障碍儿童的想象倾向、事实倾向、自发性、判断力等人格特征的状态也有所体现。

关键词: 正常讲话者；与他人的关系；个人特征；复合型人格；潜在的可能性。

ЛИЧНОСТНЫЕ СВОЙСТВА СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Проблема профессионального самоопределения старшекласников является одной из наиболее актуальных для решения вопроса социального развития подрастающего поколения. Это относится и к учащимся с тяжелыми нарушениями речи, специфика становления в социуме которых определена имеющим место расстройством речевого развития. Статья посвящена ряду актуальных вопросов, отражающих своеобразие личностных свойств учащихся старших классов с тяжелыми нарушениями речи в ракурсе их профессионального самоопределения. Представлено состояние взаимоотношений этой категории учащихся с окружающими с позиции таких показателей, как индивидуализм и общительность, уверенность и пассивность. Также отражено состояние таких личностных характеристик детей с тяжелыми нарушениями речи, как ориентация на воображение, ориентация на факты, спонтанность, осмотрительность.

Ключевые слова: нормально говорящие обучающиеся; взаимоотношения с окружающими; личностные характеристики; комбинированный личностный тип; потенциальные возможности.

В современной науке проблема профессионального самоопределения, как и профессионального развития в целом рассматривается в аспекте взросления подрастающего поколения с позиции личностного становления [1, с. 5-6]. Профессиональное самоопределение человека в современном обществе зависит от ряда условий, среди которых важную роль играют личностные свойства, определяющие психологическую готовность индивида к самоопределению в профессии [2, с. 233]. Для адекватного выбора будущей профессиональной деятельности ведущее значение имеют те личностные свойства, которые характеризуют профессиональную пригодность как совокупность индивидуальных человеческих качеств [3, с. 11-12]. Такой подход определяет необходимость изучения личностных свойств в значении основы готовности к профессиональному самоопределению старшекласников с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). Экспериментальное изучение осуществлялось с помощью адаптированной методики «Свойства личности» Дж. Барретта [4]. Испытуемым (белорусским обучающимся) было предложено оценить по десятибалльной шкале справедливость 40 утверждений по отношению к себе. Адаптация заключалась в подаче предложенных утверждений с учетом речевых особенностей детей с ТНР. В исследовании приняли участие 258 старшекласников: 157 учащихся с ТНР и 101 нормально говорящий сверстник; результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1. Количественные показатели состояния взаимоотношений с окружающими (в %)

Параметры	Категории учащихся	
	с ТНР	Нормально говорящие
Индивидуализм	46,5	44,6
Общительность	53,5	55,4
Уверенность	45,9	62
Пассивность	54,1	38

Параметры «индивидуализм» и «общительность» относятся к характеристике сферы отношений старшеклассников с окружающими людьми, отражая предпочтение либо одиночеству, либо общению в коллективе. Параметры «уверенность» и «пассивность» позволяют составить представление о личностных характеристиках, преобладание которых определяет направленность отношений в среде сверстников. В частности, преобладание параметра «индивидуализм» характеризует человека как участника коллектива, ориентированного на удовлетворение собственных запросов, нацеленного в коллективной деятельности преимущественно на реализацию своих интересов. Параметр «общительность» указывает на предпочтение коллективной деятельности, готовность учитывать интересы других, характеризует индивида как активного участника массовых мероприятий, желающего принимать общие решения в рамках совместных действий. При этом указанный параметр не служит показателем лидерства старшеклассника, хотя не отрицает его желания быть таковым. Такое желание может приводить к резкой смене поведения вследствие изменения наличествующей ситуации. Это влечет к колебаниям настроения, вероятности поступков, внешне воспринимаемых за стремление угождать чаяниям других. Однако – это видимость, обусловленная стремлением быть признанным. Количественные данные по параметрам «индивидуализм» и «общительность» представлены в таблице 2.

Таблица 2. Количественные показатели состояния взаимоотношений с окружающими (индивидуализм, общительность) (в %)

Параметры	Категории учащихся	
	с ТНР	Нормально говорящие
Индивидуализм	46,5	44,6
Общительность	53,5	55,4

С позиции состояния взаимоотношений с окружающими индивидуализм продемонстрировали приблизительно одинаковое количество учащихся: 46,5% старшеклассников с ТНР против 44,6% нормально говорящих. В качестве примера, демонстрирующего проявление индивидуализма у детей с ТНР и нормально говорящих сверстников, наиболее показателен выбор следующих позиций: «Я люблю работать в одиночестве»; «Я не ищу себе компании»; «Для меня не важно иметь друзей» и др.

Аналогично дела обстоят и в результатах, характеризующих общительность: 53,5% старшеклассников с ТНР и 55,4% нормально говорящих сверстников. Подтверждением являются следующие утверждения, выбранные обеими категориями: «Мне не нравится делать то, что не делают мои друзья»; «Не вижу ничего дурного в том, чтобы делиться секретами с друзьями»; «Я всегда рад, когда мне звонят по телефону» и др. Такие данные свидетельствуют об отсутствии различий указанных категорий в сфере отношений с окружающими людьми, что дает основание воспринимать и учитывать указанные показатели («индивидуализм» и «общительность») как соответствующие возрастной норме, то есть рассматривать их в качестве положительного аспекта, целесообразного для учета при организации работы в направлении формирования готовности старшеклассников с ТНР к профессиональному самоопределению.

Также были проанализированы полученные количественные результаты по параметрам «уверенность» и «пассивность», также характеризующим состояние взаимоотношений с окружающими. Предпочтение параметра «уверенность» показало стремление к доминированию, возможное проявление упрямства, напористости при реализации собственных устремлений. Для людей, обладающих уверенностью, характерна решительность, готовность рисковать для достижения желаемого. Они не всегда готовы учитывать интересы окружающих, но обладают такими положительными характеристиками, как критичность и способность взять ответственность на себя. Преобладание параметра «пассивность» есть показатель стремления не высказывать свое мнение. Эти люди быстро уступают в различных спорных ситуациях, что, однако, ни в коей мере не означает обязательного согласия с их стороны. Как правило, такие индивиды – равноправные члены коллектива в силу их готовности приспособливаться к окружающим условиям, к интересам других участников совместной деятельности. Им присуще спокойствие в различных ситуациях при отсутствии желания выносить на обсуждение собственную точку зрения. Характерна демонстрация пассивности во взаимоотношениях с окружающими, но в то же время показательна готовность прийти на помощь, проявление уважения к окружающим людям и склонность к сотрудничеству. Данные по параметрам «уверенность» и «пассивность» представлены в таблице 3.

Таблица 3. Количественные показатели состояния взаимоотношений с окружающими (уверенность, пассивность) (в %)

Параметры	Категории учащихся	
	с ТНР	Нормально говорящие
Уверенность	45,9	62
Пассивность	54,1	38

В ракурсе состояния взаимоотношений с окружающими уверенность характерна для 45,9% старшеклассников с ТНР. Примером являются следующие выбранные испытуемыми утверждения: «Я стараюсь знакомиться как можно с большим числом людей»; «Если я хочу высказаться, никто меня не остановит»; «Я обычно побеждаю в спорах» и др. Среди нормально говорящих уверенность в отношениях с окружающими – у 62%. Приведенные количественные данные позволяют отметить факт несформированности уверенности у учащихся с ТНР, о преобладании пассивности в системе взаимоотношений. Пассивность во взаимоотношениях выявлена у 54,1% старшеклассников с ТНР. Это подтверждают примеры сделанного выбора: «Я хочу, чтобы кто-то другой брал на себя роль лидера»; «Я не люблю переубеждать кого-то»; «Обычно я соглашаюсь, если другие люди мне что-то говорят» и др. У нормально говорящих аналогичный показатель составил 38%.

Далее были проанализированы данные, продемонстрировавшие состояние личностных характеристик старшеклассников с ТНР и нормально говорящих сверстников. В ходе анализа учитывались два фактора: ориентация в деятельности на собственное воображение или на конкретные факты; спонтанность или рассудительность и осмотрительность в поведении (результаты представлены в таблице 4).

Таблица 4. Количественные показатели состояния личностных характеристик (в %)

Характеристики	Категории учащихся	
	с ТНР	Нормально говорящие
Ориентация на воображение	60	48,5
Ориентация на факты	40	51,5
Спонтанность	37,6	20,8
Осмотрительность	62,4	79,2

Из этих количественных данных видно, что у старшеклассников с ТНР преобладает ориентация на воображение и осмотрительность, а у нормально говорящих – ориентация на факты и осмотрительность. Такое положение дел свидетельствует об осмотрительности как одной из превалирующих личностных характеристик, присущей обеим категориям старшеклассников. С целью более детального понимания состояния личностных характеристик был проведен факторный анализ, условно определивший последовательное рассмотрение каждого из очерченных выше факторов.

Сначала представим в сравнении позиции «ориентация на воображение» и «ориентация на факты». Ориентация на воображение есть свидетельство эмоциональности человека, его восприимчивости к чувствам окружающих. Такие люди чаще принимают решения на основе собственных переживаний, что может привести к разочарованию. Им характерно повышенное внимание к каким-либо незначительным событиям. Они обладают интуицией и способностью к творческим решениям, быстро загораются какими-либо идеями. Ориентация старшеклассников на факты позволяет отметить, что они (старшеклассники) способны логично

оценивать разные ситуации, являются сдержанными в поступках и делах, контролируют все свои действия, дисциплинированы, склонны к регламентированному поведению, объективны в оценках, предпочитают аналитический подход к проблемам, ориентируются на объективные факты, готовы к рассмотрению вопросов по существу. Результаты исследования по представленным личностным характеристикам отражены в таблице 5.

Таблица 5. Количественные показатели состояния личностных характеристик (ориентация на воображение, ориентация на факты) (в %)

Характеристики	Категории учащихся	
	с ТНР	Нормально говорящие
Ориентация на воображение	60	48,5
Ориентация на факты	40	51,5

Преимущественную ориентацию на воображение показали 60% старшеклассников с ТНР, выбрав следующие утверждения: *«Мне трудно отвлечься от проблем»*; *«Я хорошо понимаю проблемы других людей»*; *«Мне бывает трудно заснуть из-за того, что я думаю о прошедших событиях»* и др. Аналогичный показатель у нормально говорящих – 48,5%.

Предпочтение ориентации на факты выявлено у 40% учащихся с ТНР. В качестве примеров – выбор следующих утверждений: *«Я всегда стараюсь убедиться в точности того, что услышал»*; *«Я стараюсь не говорить, что чувствую»*; *«Я менее впечатлителен, чем окружающие»* и др. Наличие данной личностной характеристики продемонстрировали 51,5% нормально говорящих обучающихся.

Далее были проанализированы полученные количественные данные, определяющие состояние таких личностных характеристик, как «спонтанность» и «осмотрительность». Под спонтанностью подразумевали деятельность старшеклассников, характеризующихся импульсивностью в поступках. Поведение таких людей энергично, они предпочитают постоянные изменения социальной ситуации, то есть смену деятельности и ее места, происходящих событий, а также появление новых лиц для совместных занятий, способны заразить энтузиазмом окружающих, а внешне часто воспринимаются как легкомысленные, постоянно и быстро меняющие свое мнение и направленность совершаемых действий. Им не присуща дисциплинированность. Для осмотрительных индивидов характерны спокойствие и стабильность. Они способны сдержанно наблюдать за происходящими вокруг событиями, дожидаясь их окончания, что внешне выглядит как равнодушное созерцание. Поступки их довольно-таки предсказуемы, осторожны, в чем окружающие видят нерешительность, неготовность к совершению нестандартных действий в различных жизненных ситуациях. Такое положение создает обманчивое впечатление, приводящее к отнесению таких старшеклассников к категории неспособных быстро мыслить и ориентироваться в событиях социума. Они педантичны в работе, способны к преодолению давления извне, что придает их действиям вид

целенаправленности. Начатое дело как правило доводят до получения запланированного ими результата. Результаты исследования по личностным характеристикам «спонтанность» и «осмотрительность» представлены в таблице 6.

Таблица 6. Количественные показатели состояния личностных характеристик (спонтанность, осмотрительность) (в %)

Характеристики	Категории учащихся	
	с ТНР	Нормально говорящие
Спонтанность	37,6	20,8
Осмотрительность	62,4	79,2

Анализ полученных экспериментальных данных показал, что наличие необходимости, спонтанности в поступках и деятельности характерно для 37,6% учащихся старших классов с ТНР. У нормально говорящих этот показатель равен 20,8%. Осмотрительность продемонстрировали 62,4% учащихся старших классов с ТНР. Примерами служит выбор утверждений: «Я заранее готовлюсь к возможным трудностям»; «Я стараюсь не реагировать быстро. Сначала я думаю»; «Мне не трудно заниматься одним делом» и др. В коллективе нормально говорящих сверстников аналогичный показатель – 79,2%.

В последующем был определен преобладающий комбинированный личностный тип у испытуемых в соответствии с предложенными в экспериментальной методике вариантами на основании четырех биполярных характеристик, выявленных у участников исследования [4]. Учащимся старших классов с ТНР присуще сочетание общительности, осмотрительности, ориентации на воображение, пассивности. Такое положение соответствует специализации «доверенное лицо». У нормально говорящих сверстников обнаруживается соответствие специализации «управляющий». Свидетельством этого выступило сочетание общительности, осмотрительности, ориентации на факты, уверенности.

Полученные экспериментальные данные показали соответствие личностного типа старшеклассников с ТНР возможным профессиям: санитар, воспитатель, медсестра (медбрат), социальный работник. Все они – социально значимы, однако не наделяют их носителей правом принимать самостоятельно важные решения, а предполагают совершение действий в соответствии с чьими-то распоряжениями, рекомендациями. Это не есть свидетельство полной пассивности представителей указанных профессий. Они могут и часто должны быть готовы к самостоятельному действию, поступку, но находящемуся в регламенте указания вышестоящего в профессиональной иерархии лица. Другими словами – это исполнители полученных служебных указаний, в рамках которых возможно раскрытие и собственного психофизического потенциала, придающего определенное творческое начало в выполнении служебных обязанностей. Решающим с позиции социальной значимости выступает вопрос личного отношения к таким обязанностям. Полное их принятие, непротиворечащее собственным интересам и возможностям исполнение есть показатель готовности заявить о себе как о состоявшемся в профессии, а значит и социуме

(с профессиональной точки зрения), человеку, способном в силу своих индивидуальных возможностей быть этому социуму полезным. Отмеченное свидетельствует об общественно значимом характере позиции «доверенное лицо», на которое возлагают определенные социально обусловленные функции. Проще говоря – тот, кому доверяют. А такой подход – свидетельство готовности стать деятельностным членом коллектива. Вопрос в том, будет ли таковая реализована в многообразии условий и требований общественной жизни. Следует констатировать, что старшеклассники с ТНР продемонстрировали готовность быть в последующем исполнителями, то есть занимать позицию подчиненности в системе общественных отношений.

Для нормально говорящих учащихся старших классов результаты исследования определили в качестве возможных профессий: офицер вооруженных сил, менеджер в различных сферах деятельности. Нормально говорящие школьники продемонстрировали готовность к управлению в разных отраслях общественного проживания, что позволяет говорить о готовности быть руководителем, то есть самостоятельно принимать социально актуальные решения.

В целом, делая заключение на основании выявленных личностных типов о состоянии готовности к выбору профессии, следует отметить вероятную способность старшеклассников с ТНР стать хорошими исполнителями в системе активного нахождения в общественной деятельности как показателя положения равноценного участника жизни социума, что и следует принять за потенциальные возможности данной категории в профессиональном самоопределении, на которые необходимо опираться в организации специальной педагогической работы.

Список использованных источников

1. Головей, Л. А. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л. А. Головей [др.]. – СПб.: Нестор-История, 2015. – 336 с.
2. Арон, И. С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению / И. С. Арон // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2010. – № 1. – С. 233–237.
3. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
4. Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие / сост. Я. С. Сунцова. – Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2009. – С. 61–67.

References

1. Golovei, L. A. Professional'noe razvitie lichnosti: nachalo puti (empiricheskoe issledovanie) / L. A. Golovei [dr.]. – SPb.: Nestor-Istoriya, 2015. – 336 s.
2. Aron, I. S. Psikhologicheskaya gotovnost' k professional'nomu samoopredeleniyu / I. S. Aron // Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova. – 2010. – № 1. – S. 233–237.
3. Bodrov, V. A. Psikhologiya professional'noi prigodnosti. Uchebnoe posobie dlya vuzov / V. A. Bodrov. – M.: PER SE, 2001. – 511 s.
4. Diagnostika professional'nogo samoopredeleniya: ucheb-metod. posobie / sost. Ya. S. Suntsova. – Izhevsk: Izdatel'stvo «Udmurtskii universitet», 2009. – S. 61–67.

UDC 94 (41/99)

Olga Ershova,
PhD, Associate Professor;
Belarusian State University
(Belarus)
ershova_olga@tut.by

DEVELOPMENT BY THE COMMUNIST PARTY OF THE PROGRAM FOR THE CREATION OF THE SOVIET SYSTEM OF PUBLIC EDUCATION AND ITS IMPLEMENTATION IN SOVIET BELARUS IN THE 1920S – 1930S

The article reveals the process of development by the Bolshevik Communist Party, which came to power in Russia as a result of the October Revolution of 1917, of a program for the creation of the Soviet public education system in the 1920s and 1930s. The sphere of public education was considered by the Communist Party as the most important, since it was supposed to ensure the education of children and youth in the spirit of communism, and hence its participation in the implementation of the strategic plans of the party. The creation of the Soviet system of public education in Soviet Belarus in the 1920s was carried out taking into account the peculiarities of its economy, social and national structure of the population. By the end of the 1930s, in accordance with the decisions of the Communist Party, the education system was reorganized and became part of the unified system of public education of the USSR.

Keywords: public education; Communist Party; Central Committee of the Party; party program; party meetings on public education; People's Commissariat of Education; departments of public education; universal education.

奥尔加 · 埃尔绍娃

共产党制定的苏联公共教育制度的创立及其在20世纪 20至30年代苏维埃白俄罗斯的实施方案

本文揭示了由于1917年十月革命而在俄罗斯掌权的布尔什维克共产党在20世纪20年代和30年代建立苏联公共教育体系的计划的发展过程。共产党认为公共教育领域是最重要的，因为它应该确保儿童和青年接受共产主义精神的教育，所以它应该参与党的战略计划的执行。20世纪20年代在苏维埃白俄罗斯建立苏维埃公共教育制度是考虑到其经济、社会和国家人口结构的特点而实施的。到20世纪30年代末，根据共产党的决定，教育体系进行了重组，并成为苏联统一的公共教育体系的一部分。

关键词: 公共教育；共产党；党的中央委员会；党纲；党的公众教育会议；教育人民委员会；公共教育系；普及教育。

РАЗРАБОТКА КОММУНИСТИЧЕСКОЙ ПАРТИЕЙ ПРОГРАММЫ СОЗДАНИЯ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В СОВЕТСКОЙ БЕЛАРУСИ В 1920-1930-Х ГОДАХ

В статье раскрывается процесс разработки Коммунистической партией большевиков, пришедшей к власти в России в результате Октябрьской революции 1917 года, программы создания советской системы народного образования в 1920–1930-х годах. Сфера народного образования рассматривалась Коммунистической партией как важнейшая, поскольку должна была обеспечить воспитание детей и молодежи в духе коммунизма, а значит и ее участие в реализации стратегических планов партии. Создание советской системы народного образования в Советской Беларуси в 1920-х годах осуществлялось с учетом особенностей ее хозяйства, социальной и национальной структуры населения. К концу 1930-х годов в соответствии с решениями Коммунистической партии система образования была реорганизована и стала частью единой системы народного образования СССР.

Ключевые слова: народное образование; Коммунистическая партия; Центральный комитет партии; программа партии; партийные совещания по народному образованию; народный комиссариат просвещения; отделы народного образования; всеобщее обучение.

Коммунистическая партия большевиков, пришедшая к власти в России в 1917 году, рассматривала реформирование сферы народного образования как важнейшее условие построения нового социалистического общества. 26 октября 1917 года был создан Народный комиссариат просвещения (далее – Наркомпрос), который возглавил видный деятель партии А. В. Луначарский [13, с. 7]. В подписанном им 29 октября 1917 года обращении «К гражданам России» формулировались основные направления государственной образовательной политики: достижение всеобщей грамотности, введение всеобщего обязательного и бесплатного обучения, организация единой для всех граждан светской школы, равное и возможно высокое образование для всех [13, с. 7-9]. В аппарат Наркомпроса в качестве правительственных комиссаров назначаются видные деятели партии большевиков Н. К. Крупская, П. И. Лебедев-Полянский, В. М. Познер, Л. Р. Менжинская, И. Б. Рогальский, которые должны были руководить созданием советской системы народного образования в масштабах страны [13, с. 12]. В октябре 1917–1918 годах образовательная политика советского государства имела целью разрушение старой сословно-классовой системы народного образования. Советская власть издала ряд декретов, направленных на реализацию следующих основных принципов народного образования: всеобщее, обязательное и бесплатное образование детей школьного возраста, светскость школы, совместное обучение мальчиков и девочек, преемственность образования [13, с. 12-16]. В результате установления государственной монополии в сфере образования и централизации управления им в руках государственного аппарата учебные и образовательные учреждения всех ведомств перешли в ведение Наркомпроса [13, с. 13-16]. Осенью 1918 года была принята Декларация о единой трудовой школе, обучение в которой осуществлялось в течение

9 лет. Она включала две ступени. I ступень – это начальная школа (4 года обучения). II ступень состояла из двух концентров: первый – 3 года, второй – 2 года обучения [13, с. 133-137].

Общеобразовательная школа и другие учебные заведения рассматривались партией как органическая часть системы государственных учреждений, призванных воспитывать подрастающее поколение в коммунистическом духе. В программу Российской коммунистической партии большевиков (далее – РКП(б)), принятую в марте 1919 года на VIII съезде, вошел специальный раздел, определявший задачи в области просвещения на период существования государства диктатуры пролетариата. Главная задача партии заключалась в том, чтобы превратить школу «в орудие полного уничтожения деления общества на классы, в орудие коммунистического перерождения общества». Школа должна была стать «проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс» [цит. по: 7, с. 11]. В качестве ближайших задач в области народного образования определялись: 1) введение бесплатного и обязательного общего и политехнического образования для всех детей обоего пола до 17 лет; 2) создание сети дошкольных учреждений; 3) полное осуществление принципов единой трудовой школы – с преподаванием на родном языке, с совместным обучением детей обоего пола, свободной от религиозного влияния, «проводящей тесную связь обучения с общественно-производительным трудом, подготовляющей всесторонне развитых членов коммунистического общества»; 4) подготовка новых кадров работников просвещения, «проникнутых идеями коммунизма»; 5) широкое развитие профессионального образования для лиц от 17 лет и старше; 6) обеспечение широкого доступа трудящихся в высшую школу [цит. по: 7, с. 11-12]. Реализация этих установок в дальнейшем конкретизировалась в ряде документов, принятых на партийных съездах, конференциях и совещаниях [7].

На первом всероссийском партийном совещании по народному образованию в декабре 1920 – январе 1921 года программа развития советской системы народного образования была уточнена в целях реализации задач восстановления экономики, разрушенной во время Гражданской войны и интервенции. Основным типом стала семилетняя трудовая общеобразовательная политехническая школа для детей в возрасте от 8 до 15 лет, готовившая их к дальнейшему профессиональному образованию. Для обучения юношества в возрасте 15–19 лет предполагалось создание школ фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), профессиональных школ и техникумов. В техникуме в течение 4 лет одновременно давалось общее образование в объеме средней школы и практическая специальность, что позволяло выпускнику продолжить образование в высшем учебном заведении. В основе реформы высшего образования лежал принцип разделения подготовки массового работника-специалиста и научного работника-исследователя [7, с. 352-351]. Основными принципами построения новой советской системы народного образования стали классовый характер обучения и воспитания, связь с политикой партии и задачами социалистического строительства, соединение обучения с производительным трудом.

Решения данного совещания являлись руководством к действию для коммунистических партий союзных республик. В Советской Беларуси, которая в 1922 году

вошла в состав СССР в статусе союзной республики (Белорусская Советская Социалистическая Республика – БССР), осуществлением партийной программы в области народного образования руководила Коммунистическая партия большевиков Беларуси (далее – КП(б)Б) – региональная национальная партийная организация РКП(б). В ходе реализации программы учитывались особенности хозяйства, социальной и национальной структуры населения республики [9, с. 104-107, 338-341; 10, с. 420-422]. Вопрос о задачах партии в области народного образования в БССР рассматривался на V съезде КП(б)Б в октябре 1921 года. Съезд подчеркнул необходимость государственной монополизации всех культурно-просветительных учреждений республики и приспособление их к деятельности по восстановлению экономики, разрушенной в ходе войн 1914–1920 годов. Основные задачи в области народного образования определялись в соответствии с программными установками первого партийного совещания: замена девятилетней единой трудовой школы на семилетнюю и создание для ее выпускников техникумов; развитие профессионально-технического образования для подготовки квалифицированной рабочей силы посредством ФЗУ, профессионально-технических школ и курсов; приспособление вузов к решению практических задач [9, с. 104-107].

В течение 1920-х годов на съездах, конференциях и пленумах ЦК партии, заседаниях ЦК в программу развития советской системы народного образования вносились коррективы и дополнения в соответствии с задачами строительства нового общества. XI съезд РКП(б) в 1922 году указал на необходимость разработки педагогических проблем с позиций марксизма [7, с. 41]. На XII съезде РКП(б) в 1923 году были определены задачи партии в области национальной культурной политики, имевшие важное значение для развития народного образования в советских республиках. В качестве первоочередных практических задач коммунистических партий советских республик объявлялись: обеспечение употребления родного языка во всех государственных органах и учреждениях, привлечение в органы власти людей, знавших местный язык, нравы и обычаи, широкое финансирование хозяйственной и культурной инициативы республик [7, с. 46-48]. В октябре 1923 года ЦК КП(б)Б провел совещание с секретарями местных партийных организаций, на котором обсуждались задачи национальной политики в БССР, в том числе введение во всех школах изучения белорусского языка как обязательного [8]. На пленумах ЦК КП(б)Б в 1924–1926 годах определялись основные направления деятельности в области национальной политики в республике [34-36]. Она имела два основных направления: национально-культурное возрождение титульной нации – белорусов (политика белорусизации) и обеспечение культурных запросов национальных меньшинств [31-32]. В ходе реализации этих направлений учебные заведения переходили на белорусский язык обучения, открывались школы для национальных меньшинств [4-5].

В резолюциях XIII съезда РКП(б) в 1924 году обращалось внимание на усиление пролетарского и коммунистического влияния на учительский корпус, профессорско-преподавательский состав вузов и студенческую молодежь [7, с. 79-88]. Руководство КП(б)Б уделяло большое внимание данной проблеме. Бюро ЦК КП(б) приняло решение созвать второй Всебелорусский учительский съезд для обсуждения

вопроса о роли учителя в социалистическом строительстве и в решении задач народного просвещения [14, л. 584]. Проблема политико-воспитательной работы среди учителей и вузовских преподавателей обсуждалась на совещаниях при ЦК КП(б)Б в 1925–1926 годах, на заседаниях Бюро ЦК КП(б)Б [14, л. 612-619; 20, л. 68, 114; 23, л. 310-316; 669-670; 24, л. 58-60].

XV съезд Всесоюзной коммунистической партии большевиков (далее – ВКП(б)) в 1927 году указал на необходимость «принять меры по решительному обеспечению всеобщего обязательного первоначального обучения, всемерно поддерживая в этом деле инициативу населения и местных советов», добиться значительного охвата школой всех ступеней детей сельхозрабочих, сельской бедноты, батраков, создав для этого особый фонд помощи детям бедноты, а также расширять сеть семилетних школ для сельской молодежи (далее – ШКМ) [цит. по: 7, с. 105]. Проблема осуществления всеобщего обязательного начального обучения находилась на постоянном контроле в ЦК КП(б)Б [16, л. 206-207; 17, л. 187-188; 18, л. 315; 19, л. 187]. 5 августа 1929 года ЦК КП(б)Б принял постановление «О мероприятиях по оказанию помощи детям батраков и сельской бедноты, охваченных четырехлетними и семилетними школами» [2]. В соответствии с решениями партии в 1928–1929 годах появился новый план осуществления всеобщего обязательного начального обучения в БССР, в объеме четырехлетней школы, который нужно было завершить к концу первой пятилетки развития народного хозяйства – в 1932/1933 учебном году. В 1929/1930 учебном году, в соответствии с постановлением правительства БССР от 3 июля 1929 года, в республике вводится обязательное обучение для детей первого школьного возраста – 8 лет. В связи с выдвинутой партией в 1929 году задачей осуществления пятилетки в 4 года план снова перерабатывается с тем, чтобы в 1930/1931 учебном году ввести обязательное обучение для детей в возрасте 8 – 9 – 10 лет [38, с. 6-7]. В результате в 1929/1930 учебном году обязательным начальным обучением удалось охватить 86% детей в возрасте 8-11 лет, а охват школой детей в возрасте 8 лет составил 91% [26, с. 8].

Создание СССР актуализировало проблему координации деятельности республик в сфере народного образования. Согласно Конституции СССР 1924 года в ведении верховных органов находилось только «установление общих начал в области народного просвещения». Создание общесоюзного органа управления народным образованием в Конституции не предусматривалось. Каждая союзная республика имела свой Наркомпрос, который обладал относительной самостоятельностью в принятии решений. В 1920-х годах наркомпросы республик должны были совместно разработать проект союзного закона об общих началах в области народного просвещения, но из-за разногласий по организационным вопросам сделать это не удалось [33, с. 172-182, 190-198]. Осуществление этой задачи перенесли на ближайшее партийное совещание по народному образованию [33, с. 220].

До созыва партийного совещания в каждой союзной республике формировалась своя система народного образования, имевшая отличия в организационной структуре, но функционировавшая на единых принципах: классового характера обучения и воспитания, связи с политикой партии и задачами социалистического строительства, соединения обучения с производительным трудом. В БССР в середине

1920-х годов система образования состояла из трех подсистем: образование для детей и молодежи, образование для взрослых и молодежи, своевременно не прошедших обучение, политическое просвещение. Образование детей и молодежи осуществлялось в учреждениях нескольких типов: а) детский сад для детей от 5 до 7 лет; б) четырехлетняя трудовая школа, обязательная для детей от 8 до 11 лет; в) семилетняя трудовая школа (первый концентр – 4 года, второй – 3 года); г) ШКМ (4 года – как второй концентр семилетки); д) профессиональная школа, школа ФЗУ и специальные классы при семилетках (3 года) для подготовки рабочих низшей квалификации; е) техникум (4 года) для подготовки специалистов средней квалификации; д) вуз (университет, академия, институт – 4 года) [6, с. 4-7]. Деятельность Наркомпроса БССР по созданию системы народного образования контролировалась ЦК КП(б)Б [24, л. 205].

На рубеже 1920 – 1930-х годов в условиях проведения коренных социалистических преобразований общества – индустриализации, коллективизации и культурной революции – возникла необходимость внесения корректив в программу партии по развитию народного образования для того, чтобы обеспечить успешность этих преобразований. В условиях осуществления в СССР форсированной модернизации на основе единого народнохозяйственного плана ВКП(б) взяла на себя инициативу в создании в стране единой системы образования, которая обеспечила бы подготовку преданных партии и власти кадров для хозяйственной и социально-культурной отраслей. На июльском пленуме ЦК ВКП(б) 1928 года подготовка квалифицированных технических кадров специалистов определялась как важнейшая задача партии. На пленуме приняли решение приступить с 1928/1929 учебного года к унификации систем технического образования в СССР, организовать технические вузы нового типа, расширить контингент и сеть техникумов, начать переход к отраслевому принципу их подчинения [7, с. 140-142]. Это требовало перестройки работы и общеобразовательной школы как базы для подготовки специалистов, а также установления единой школьной системы в СССР. ЦК ВКП(б) предложил обсудить вопрос о развитии системы народного образования в свете новых задач на республиканских партийных совещаниях, а затем вынести предложения на рассмотрение всесоюзного партийного совещания.

В БССР республиканское партийное совещание по народному образованию состоялось 9 апреля 1930 года. На нем обсуждались вопросы о коренной перестройке всей культурно-просветительной работы в целях подчинения ее задачам строительства социализма и о системе народного образования [40]. Она должна была включать следующие звенья: а) детский сад или очаг (на фабрике, заводе, колхозе, совхозе) для детей от 5 до 8 лет включительно (4 года обучения); б) массовая политехническая семилетняя школа (фабрично-заводская, коммунальная, колхозная, совхозная) с двумя концентрами для детей до 15 лет включительно (4 и 3 года обучения); в) внешкольные учреждения (детские библиотеки, клубы, детские технические и агрономические станции и др.); г) средняя школа (II ступень трудовой школы), которая должна иметь профессионально-технический характер (ФЗУ, ШКМ, профессиональные технические школы, техникумы); д) высшая школа (3-4 года обучения); е) дополнительная система для взрослых и переростков.

Дополнительная система включала: рабочий факультет и колхозный факультет – для подготовки в вузы (3,5-5 лет обучения); профессиональные школы, ФЗУ и ШКМ на основе четырехлетней школы (3 года обучения); вечерние рабочие, колхозные и совхозные школы на основе четырехлетней школы (3 года обучения); вечерние профессиональные политехнические школы и техникумы (3-4 года обучения); вечерние вузы (4-5 лет обучения); заочное обучение для получения среднего и высшего профессионального политехнического образования [39]. Предложенная перестройка системы образования была направлена, прежде всего, на обеспечение подготовки кадров для народного хозяйства.

Второе всесоюзное партийное совещание по народному образованию состоялось в конце апреля 1930 года. Его участники пришли к следующим выводам: 1) система народного образования пролетарского государства должна стать «орудием мобилизации пролетарских и бедняцко-средняцких масс для социалистического строительства»; 2) проблема подготовки кадров социалистического строительства все еще не является главной; 3) дальнейшее существование различных систем народного образования в союзных республиках в настоящее время себя не оправдывает [цит. по: 7, с. 356]. Указывалось на необходимость создания в СССР единой системы народного образования, приспособленной к требованиям экономики, быта союзных республик и национальных районов. Последнее подразумевало большее разнообразие типов школ, техникумов, курсов – с учетом специфики хозяйства, социально-бытовых условий проживания населения регионов, соблюдение принципа «школа на родном языке» и др. [7, с. 369-370].

Центральной проблемой партийное совещание признало всеобщее обязательное начальное обучение. Предлагалось ускорить его темпы: ввести с 1930/1931 учебного года повсеместно всеобщее обязательное начальное обучение детей 8 – 9 – 10 лет с распространением его обязательности для детей 11 лет в 1931/1932 учебном году; приступить в 1930/1931 учебном году к введению всеобщего обязательного обучения в объеме семилетней школы в промышленных городах, фабрично-заводских районах и рабочих поселках [7, с. 358]. Семилетняя общеобразовательная школа называлась решающим звеном социалистического строительства на ближайшем этапе, ставилась задача приблизить ее к производству. Соответственно основными типами школы должны были стать семилетки трех типов: фабрично-заводские (ФЗС), школы крестьянской молодежи (ШКМ) и коммунальные школы в городах без крупной промышленности (ШКС). Среднее специальное и высшее образование реорганизовывались по отраслевому типу и передавались в ведение хозяйственных объединений и отраслевых народных комиссариатов [7, с. 359-363]. Решения совещания закрепило постановление ЦК ВКП(б) «Об очередных задачах культурного строительства в связи с итогами 2-го всесоюзного партсовещания по народному образованию» от 25 июля 1930 года. В нем указывалось, что нужно привести систему народного образования в соответствие с быстрыми темпами социалистического строительства и с проблемой подготовки кадров. В качестве важнейших мероприятий предусматривалось увеличение количества семилеток и введение с 1930/1931 учебного года обязательного семилетнего образования в промышленных районах и городах [7, с. 126-127].

В соответствии с решениями партийного совещания ЦИК и СНК БССР 25 декабря 1930 года приняли постановление «О реорганизации системы народного образования» [27]. В 1930/1931 учебном году охват школой детей в возрасте 8-10 лет составил 97%. Во всех промышленных центрах республики вводилось всеобщее обязательное обучение в пятой группе семилетней школы. Профессиональные учебные заведения реорганизовывались по отраслевому принципу, всего работало 13 вузов, 31 техникум, 64 ФЗУ [30, с. 33-34].

В дальнейшем исходя из потребностей экономики и культуры ЦК ВКП(б) принял ряд постановлений об общеобразовательной школе. В числе важнейших следует назвать следующие: «О перестройке рабфаков» от 16 мая 1930 года, «О всеобщем обязательном начальном обучении» от 25 июля 1930 года, «О начальной и средней школе» от 25 августа 1931 года, «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» от 25 августа 1932 года, «Об учебниках для начальной и средней школы» от 12 февраля 1933 года [7, с. 190-192; 13, с. 156-165, 419-420]. К совместным постановлениям правительства СССР и ЦК ВКП(б) относятся: «О структуре начальной и средней школы» от 15 мая 1934 года и «Об издании и продаже учебников для начальной, неполной средней и средней школы» от 7 августа 1935 года [13, с. 167-170]. Реализация постановлений обеспечила создание единой общеобразовательной школы в СССР. В целях совершенствования работы средних специальных и высших учебных заведений были приняты постановления ЦИК СССР и ЦК ВКП(б) «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой» от 23 июня 1936 года, ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» от 19 сентября 1932 года [13, с. 420-433].

Принятие указанных документов исключительно партийным руководством или совместно с правительством объясняется тем, что Коммунистическая партия рассматривала систему народного образования в контексте общих политических задач строительства социализма и в силу этого разрабатывала образовательную политику. В условиях сращивания партийного и государственного аппарата партия сама превращалась во властный аппарат. Следует учесть и такой фактор, как соотношение властных полномочий союзных и республиканских органов власти в СССР в сфере народного образования. В каждой союзной республике существовал свой Наркомпрос, а единого союзного органа отраслевого управления не было [11, с. 105, 222]. В этих условиях Коммунистическая партия взяла на себя функцию принятия решений в области управления образованием в масштабах СССР.

Все вышеперечисленные постановления стали руководством в деятельности КП(б)Б в народном образовании, что подтверждают решения республиканских съездов партии и пленумов ЦК КП(б)Б [1; 9-10; 15, л. 557-561; 28; 36]. На заседаниях бюро ЦК КП(б)Б определялись конкретные задачи местных партийных организаций и Наркомпроса БССР по реализации программных установок партии [1; 3; 16, л. 218-220; 21, л. 2-12; 22, л. 32-37; 29; 37]. Постановлением СНК БССР 2 августа 1932 года в республике вводится всеобщее обязательное обучение на базе семилетней школы [25]. В соответствии с выше названными партийными и правительственными постановлениями 1930-х гг. в БССР идет перестройка образовательной системы: переход к единому типу общеобразовательной школы – десятилетней,

состоявшей из трех ступеней – начальная школа (4 года), неполная средняя школа (4 года) и средняя школа (2 года); многофакультетные вузы и техникумы реорганизуются в отраслевые. В 1937/1938 учебном году в БССР действовало 7015 общеобразовательных школ, в которых обучалось 1001,5 тыс. учащихся, 97 техникумов с 33,3 тыс. учащихся и 23 вуза с 14,886 тыс. студентов [12, с. 274, 278].

Таким образом, в результате совместной деятельности партийных органов и государственных органов управления народным образованием к концу 1930-х годов в БССР была создана система народного образования, которая являлась органичной частью единой унифицированной государственной системы образования СССР. Ее цели, задачи и структура определялись идейными и политическими установками партийно-государственного руководства и практическими потребностями страны. Эта система обеспечила повышение образовательного уровня населения и удовлетворение потребности в кадрах специалистов в производственной и непроизводственной сферах общества в короткие сроки. Несмотря на ряд противоречий в развитии советской системы народного образования она имела прогрессивный характер, так как обеспечила общедоступность и бесплатность дошкольного, школьного и профессионального образования, единство и преемственность ступеней обучения, возможность обучения на родном языке.

Список использованных источников

1. Аб культурным будаўніцтве БССР. – Мінск: Дзярж. выд. Беларусі, Партмассектар, 1932. – 15 с.
2. Аб мерапрыемствах па аказанню дапамогі дзецям батракоў і вясковай беднаты, ахопленых чатырохгадовымі і сямігадовымі школамі: пастанова ЦК КП(б)Б ад 5.08.1929 г. // Весткі ЦК КП(б)Б. – 1929. – № 5. – С. 8–9.
3. Аб практычных мерапрыемствах па рэалізацыі пастаноў ЦК УсеКП(б), ЦК КП(б)Б і ЦВК СССР аб перабудове масавай школы, ВНУ, ВТНУ і тэхнікумаў // Камуністычнае выхаванне. – 1933. – № 1. – С. 3–17.
4. Баліцкі, А. Беларусізацыя культурна-асветніцкіх устаноў / А. Баліцкі // Польша. – 1925. – № 4. – С. 117–148.
5. Баліцкі, А. Беларусізацыя культурна-асветніцкіх устаноў / А. Баліцкі // Польша. – 1925. – № 5. – С. 187–208.
6. Баліцкі, А. В. Сістэма народнай асветы Беларускай Савецкай Сацыялістычнай Рэспублікі / А. В. Баліцкі. – Мінск: Кіраўніцтва спраў СНК: Экан. нарада БССР, 1928. – 40 с.
7. Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения / сост. А. Я. Подземский; под ред. И. Д. Давыдова и И. Г. Клабуновского. – Л.: М.: Нар. ком. прос. РСФСР – ОГИЗ, 1931. – 496 с.
8. Ігнатоўскі, У. Камуністычная партыя Беларусі і беларускае пытанне / У. Ігнатоўскі // Беларусь: Нарысы гісторыі, эканомікі, культурнага і рэвалюцыйнага руху: зб. прац / пад рэд. А. Сташэўскага, З. Жылуновіча, С. Некрашэвіча, Я. Пятровіча. – Мінск: Выд. Цэнтр. Выканкома БССР, 1924. – С. 229–242.

9. Коммунистическая партия Белоруссии в резолюциях и решениях съездов и пленумов ЦК. – Т. 1. (1918-1927). – Минск: Беларусь, 1983. – 527 с.
10. Коммунистическая партия Белоруссии в резолюциях и решениях съездов и пленумов ЦК. – Т. 2. (1928-1932). – Минск: Беларусь, 1984. – 511 с.
11. Маргунский, С. П. Государственное строительство в годы восстановления народного хозяйства (1921-1925 гг.) / С. П. Маргунский. – Минск: Наука и техника, 1966. – 284 с.
12. Народное образование в БССР: сб. документов и материалов. – Т. II. 1928–1941 гг. / сост. Р. С. Васильева, Э. Л. Козловская, Л. П. Нартыш-Блук, К. Ф. Плахотникова. – Минск: Нар. асвета, 1980. – 462 с.
13. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
14. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 4п. – Описание 1. – Дело 2005.
15. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 4п. – Описание 1. – Дело 2532.
16. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 4п. – Описание 1. – Дело 4325.
17. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 4п. – Описание 1. – Дело 4765.
18. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 4п. – Описание 1. – Дело 4767.
19. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 4п. – Описание 1. – Дело 4775.
20. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 4п. – Описание 1. – Дело 5115.
21. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 4п. – Описание 1. – Дело 6129.
22. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 4п. – Описание 1. – Дело 6386.
23. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 42. – Описание 9. – Дело 3.
24. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 42. – Описание 9. – Дело 4.
25. О введении всеобщего обязательного обучения на базе семилетней политехнической школы: постановление СНК БССР от 2 августа 1932 г., № 230 // Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского правительства БССР. – 1932. – № 50. – С. 10–12.
26. О результатах введения в 1929/1930 г. обязательного всеобщего начального обучения и мероприятия по всеобщему обучению в 1930/1931 г.: постановление СНК БССР от 14 августа 1930 г., № 206 // Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского правительства БССР. – Отд. I. – 1930. – № 32. – С. 8–13.
27. О реорганизации системы народного образования: постановление ЦИК и СНК БССР от 25 декабря 1930 г., № 2 // Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского правительства БССР. – Отд. I. – 1931. – № 1. – С. 10–12.

28. Отчет Центрального Комитета КП(б)Б: за май 1924 – октябрь 1925 г. – Минск: ЦК КП(б)Б, 1925. – 83 с.
29. Пастанова ЦК КП(б)Б аб рэалізацыі пастановы ЦК УсеКП(б) аб пачатковай і сярэдняй школе // Камуністычнае выхаванне. – 1931. – № 10/11. – С. 9–13.
30. По докладу Народного комиссариата просвещения БССР: постановление X Всебелорусского съезда Советов от 28 февраля 1931 г., № 110 // Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского правительства БССР. – Отд. I. – 1931. – № 13. – С. 31–39.
31. Практическое разрешение национального вопроса в Белорусской Социалистической Советской Республике. – Ч. 1: Белорусизация. – Минск: Издание национальной комиссии ЦИК БССР, 1927. – 146 с.
32. Практическое разрешение национального вопроса в Белорусской Социалистической Советской Республике. – Ч. 2: Работа среди национальных меньшинств. – Минск: Издание национальной комиссии ЦИК БССР, 1928. – 159 с.
33. Протоколы совещаний наркомов просвещения союзных и автономных республик, 1919–1924 гг. – М.: Наука, 1985. – 231 с.
34. Резолюции пленума ЦК КП(б)Б: (приняты 6–9 июля 1924). – Минск: ЦК КП(б)Б, 1924. – 23 с.
35. Резолюции пленума ЦК КП(б)Б (октябрь 1926). – Минск: Белгосиздат, 1926. – 27 с.
36. Рэзалюцыі пленума ЦК і ЦКК КП(б)Б 22–27 ліпеня 1926 г. – Минск: ЦК КП(б)Б, 1926. – 24 с.
37. Рэзалюцыя сакрэтарыяту ЦК КП(б)Б аб рабоце Навукова-даследчага інстытуту камвыхавання // Камуністычнае выхаванне. – 1931. – № 10/11. – С. 37–38.
38. Сцепуро, Д. А. Всеобщее обучение в БССР / Д. А. Сцепуро. – М.-Л.: Госиздат, 1930. – 23 с.
39. Тэзісы аб сістэме народнай асветы (зацверджаны партнарадаю) // Камуністычнае выхаванне. – 1930. – № 4. – С. 9–11.
40. Шчарбакоў, В. Усебеларуская партнарада па народнай асвеце / В. Шчарбакоў // Камуністычнае выхаванне. – 1930. – № 4. – С. 3–9.

References

1. Ab kul"turnym budawnictve BSSR. – Minsk: Dzjarzh. vyd. Belarusi, Partmas-sektar, 1932. – 15 s.
2. Ab merapryemstvah pa akazannju dapamogi dzeczjam batrakow i vjaskovaj bednaty, ahoplenyh chatyrohgadovymi i sjamigadovymi shkolami: pastanova SK KP(b)B ad 5.08.1929 g. // Vestki SK KP(b)B. – 1929. – № 5. – S. 8–9.
3. Ab praktychnyh merapryemstvah pa rjealizacyi pastanow SK UseKP(b), SK KP(b)B i CVK SSSR ab perabudove masavaj shkoly, VNU, VTNU i tjehnikumaw // Kamunistychnae vyhavanne. – 1933. – № 1. – S. 3–17.
4. Balicki, A. Belarusizacyja kul"turna-asvetnickih ustanow / A. Balicki // Polymja. – 1925. – № 4. – S. 117–148.

5. Balicki, A. Belarusizacyja kul"turna-asvetnickih ustanow / A. Balicki // Polymja. – 1925. – № 5. – S. 187–208.
6. Balicki, A. V. Sistjema narodnaj asvety Belaruskaj Saveckaj Sacyjalistychnaj Rjespubliki / A. V. Balicki. – Minsk: Kirawnictva spraw SNK: Jekan. narada BSSR, 1928. – 40 s.
7. Direktivy VKP(b) po voprosam prosveshcheniya / sost. A. Ya. Podzemskii; pod red. I. D. Davydova i I. G. Klabunovskogo. – L.: M.: Nar.kom.pros. RSFSR – OGIZ, 1931. – 496 s.
8. Ignatowski, U. Kamunistychnaja partyja Belarusi i belaruskae pytanne / U. Ignatowski // Belarus": Narjisy gistoryi, jekanomiki, kul"turnaga i rjevaljucyjnaga ruhu: zb. prac / pad rjed. A. Stashjewska, Z. Zhylunovicha, S. Nekrashjevicha, Ja. Pjatrovicha. – Minsk: Vyd. Cjentr. Vykanoma BSSR, 1924. – S. 229–242.
9. Kommunisticheskaya partiya Belorussii v rezolyutsiyakh i resheniyakh s"ezdov i plenumov TsK. – T. 1. (1918-1927). – Minsk: Belarus', 1983. – 527 s.
10. Kommunisticheskaya partiya Belorussii v rezolyutsiyakh i resheniyakh s"ezdov i plenumov TsK. – T. 2. (1928-1932). – Minsk: Belarus', 1984. – 511 s.
11. Margunskii, S. P. Gosudarstvennoe stroitel'stvo v gody vosstanovleniya narodnogo khozyaistva (1921-1925 gg.) / S. P. Margunskii. – Minsk: Nauka i tekhnika, 1966. – 284 s.
12. Narodnoe obrazovanie v BSSR: sb. dokumentov i materialov. – T. II. 1928–1941 gg. / sost. R. S. Vasil'eva, E. L. Kozlovskaya, L. P. Nartysh-Bluk, K. F. Plakhotnikova. – Minsk: Nar. asveta, 1980. – 462 s.
13. Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola. Sbornik dokumentov. 1917-1973. – M.: Pedagogika, 1974. – 560 s.
14. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 4p. – Opis' 1. – Delo 2005.
15. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 4p. – Opis' 1. – Delo 2532.
16. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 4p. – Opis' 1. – Delo 4325.
17. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 4p. – Opis' 1. – Delo 4765.
18. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 4p. – Opis' 1. – Delo 4767.
19. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 4p. – Opis' 1. – Delo 4775.
20. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 4p. – Opis' 1. – Delo 5115.
21. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 4p. – Opis' 1. – Delo 6129.
22. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 4p. – Opis' 1. – Delo 6386.
23. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 42. – Opis' 9. – Delo 3.
24. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 42. – Opis' 9. – Delo 4.
25. O vvedenii vseobshchego obyazatel'nogo obucheniya na baze semiletnei politekhnicheskoi shkoly: postanova SNK BSSR ad 2 zhniŭnya 1932 g., № 230 // Sobranie zakonov i rasporyazhenii Raboche-Krest'yanskogo pravitel'stva BSSR. – 1932. – № 50. – S. 10–12.
26. O rezul'tatakh vvedeniya v 1929/1930 g. obyazatel'nogo vseobshchego nachal'nogo obucheniya i meropriyatiya po vseobshchemu obucheniyu v 1930/1931 g.: postanovlenie SNK BSSR ot 14 avgusta 1930 g., № 206 // Sobranie zakonov i rasporyazhenii Raboche-Krest'yanskogo pravitel'stva BSSR. – Otd. I. – 1930. – № 32. – S. 8–13.

27. O reorganizatsii sistemy narodnogo obrazovaniya: postanovlenie TsIK i SNK BSSR ot 25 dekabrya 1930 g., № 2 // Sobranie zakonov i rasporyazhenii Raboche-Krest'yanskogo pravitel'stva BSSR. – Otd. I. – 1931. – № 1. – S. 10–12.

28. Otchet Tsentral'nogo Komiteta KP(b)B: za mai 1924 – oktyabr' 1925 g. – Minsk: TsK KP(b)B, 1925. – 83 s.

29. Pastanova TsK KP(b)B ab realizatsyi pastanovy TsK UseKP(b) ab pachatkovai i syarednyai shkole // Kamunistychnae vykhavanne. – 1931. – № 10/11. – S. 9–13.

30. Po dokladu Narodnogo komissariata prosveshcheniya BSSR: postanovlenie X Vsebelorusskogo s'ezda Sovetov ot 28 fevralya 1931 g., № 110 // Sobranie zakonov i rasporyazhenii Raboche-Krest'yanskogo pravitel'stva BSSR. – Otd. I. – 1931. – № 13. – S. 31–39.

31. Prakticheskoe razreshenie natsional'nogo voprosa v Belorusskoi Sotsialisticheskoi Sovetskoi Respublike. – Ch. 1: Belorusizatsiya. – Minsk: Izdanie natsional'noi komissii TsIK BSSR, 1927. – 146 s.

32. Prakticheskoe razreshenie natsional'nogo voprosa v Belorusskoi Sotsialisticheskoi Sovetskoi Respublike. – Ch. 2: Rabota sredi natsional'nykh men'shinstv. – Minsk: Izdanie natsional'noi komissii TsIK BSSR, 1928. – 159 s.

33. Protokoly soveshchaniy narkomov prosveshcheniya soyuznykh i avtonomnykh respublik, 1919–1924 gg. – M.: Nauka, 1985. – 231 s.

34. Rezolyutsii plenuma TsK KP(b)B: (prinyaty 6–9 iyulya 1924). – Minsk: TsK KP(b)B, 1924. – 23 s.

35. Rezolyutsii plenuma TsK KP(b)B (oktyabr' 1926). – Minsk: Belgosizdat, 1926. – 27 s.

36. Rjezaljucy plenuma CK i CKK KP(b)B 22–27 lipenja 1926 g. – Minsk: CK KP(b)B, 1926. – 24 s.

37. Rjezaljucyja sekretaryjatu CK KP(b)B ab raboce Navukova-dasledchaga instytutu kamvyhavannja // Kamunistychnae vykhavanne. – 1931. – № 10/11. – S. 37–38.

38. Stsepuro, D. A. Vseobshchee obuchenie v BSSR / D. A. Stsepuro. – M.-L.: Gosizdat, 1930. – 23 s.

39. Tjezisy ab sistjeme narodnaj asvety (zacverdzhany partneradaju) // Kamunistychnae vykhavanne. – 1930. – № 4. – S. 9–11.

40. Shcharbakow, V. Usebelaruskaja partnerada pa narodnaj asvece / V. Shcharbakow // Kamunistychnae vykhavanne. – 1930. – № 4. – S. 3–9.

UDC 373.5(47+57)

Lidiia Pyrozhenko,
Doctor of Sciences, Professor;
Multicultural Research Center,
Huzhou University
(China)
lidiia17@yandex.ru

TRANSFORMATION OF SCHOOL EDUCATION IN THE PROCESS OF FORMATION OF A LABOR POLYTECHNIC SCHOOL WITH INDUSTRIAL TRAINING IN UKRAINE

The article is devoted to the analysis of changes in secondary education of the Ukrainian SSR in the second half of the 50s of the twentieth century. The article reflects the historical conditions of the polytechnization of education, which determined the goals and objectives of the reform. Based on the study of archival materials, documents of the Communist Party and the government, materials of the periodical press, the main directions of large-scale restructuring of the system and content of secondary education in the Ukrainian SSR of the studied period are considered.

Keywords: school education; polytechnization of secondary education; differentiated approach; education in the Ukrainian SSR.

莉迪娅·彼洛仁科

乌克兰一所具有工业培训的劳动中专学校形成过程中的学校教育转型

本文致力于分析20世纪50年代下半叶乌克兰苏维埃社会主义共和国中等教育的变化。文章反映了教育多元化的历史条件，确定了教育多元化改革的目标和宗旨。在对档案资料、共产党和政府的文件、期刊出版社资料进行研究的基础上，考虑了研究时期乌克兰苏维埃社会主义共和国中等教育体制和内容的大规模调整的主要方向。

关键词: 学校教育；中等教育多元化；差异化方法；乌克兰苏维埃社会主义共和国教育。

Лидия Пироженко

ТРАНСФОРМАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ В УКРАИНЕ ТРУДОВОЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ С ПРОИЗВОДСТВЕННЫМ ОБУЧЕНИЕМ

Статья посвящена анализу изменений в среднем образовании УССР во второй половине 50-х годов XX века. В статье отражены исторические условия политехнизации образования, обусловившие цели и задачи реформирования. На основе изучения архивных материалов, документов Коммунистической партии и правительства, материалов периодической прессы рассмотрены

основные направления масштабной перестройки системы и содержания среднего образования в Украинской ССР исследуемого периода.

Ключевые слова: школьное образование; политехнизация среднего образования; дифференцированный подход; школьное образование в УССР.

Смена в марте 1953 года союзного партийного и государственного руководства стала толчком к началу кардинальных преобразований в относительно стабильных на протяжении двух десятилетий структуре и содержании школьного образования. Новое руководство страной столкнулось с рядом серьезных и неотложных проблем. Это и техническое отставание в промышленности, и нерентабельное сельское хозяйство, и бесправие крестьянства, и дефицит жилья в городах. Кроме того, прошло всего восемь лет после окончания тяжелой разрушительной войны, последствия которой были ощутимы во всех сферах жизни общества. Экономический рост и некоторое повышение уровня жизни стали толчком к изменению ценностных ориентиров в сознании большинства советских граждан. Беспрецедентное для советского государства финансирование науки (в 1950-х годах до 20% госбюджета) [5] сделало возможным разработку и внедрение в производство новых технологий, освоение космоса. Процессы технологизации производства привели к тому, что партийные и государственные структуры стали больше внимания уделять развитию технических наук, в связи с чем на первый план выходят так называемые «производственные ценности».

Новые политические, социальные и экономические условия, повлекшие определенную трансформацию общественных ценностей, обусловили и изменение требований общества к деятельности общеобразовательной школы, что, как это было характерно для советского периода, сразу же проявилось в партийных документах. Так, в резолюциях XX съезда КПСС среди приоритетных отмечались задачи реформирования школы, направленные прежде всего на ее политехнизацию: «В предыдущие годы школьное образование имело серьезные недостатки: отрыв обучения от жизни и недостаточную подготовленность выпускников школы к практической деятельности [11, с. 303].

Анализ упомянутого документа дал нам возможность выделить два направления предполагаемых преобразований в общеобразовательной школе:

1. Политехнизация школы (вызвана прежде всего экономическими причинами), которая имела целью введение в учебный план новых учебных предметов (основ промышленного и сельскохозяйственного производства) и целенаправленное привлечение учащихся к труду на предприятиях, опытных участках и в школьных мастерских.

2. Активизация воспитательной работы в школах, потому что «коммунистическое воспитание молодого поколения является важнейшей задачей». В связи с этим на XX съезде КПСС было сочтено нужным приступить к созданию интернатов и сетки дошкольных детских воспитательных учреждений [11, с. 303]. Проблемы оторванности обучения от жизни и слабой подготовки выпускников школы к жизни и дальнейшей трудовой деятельности активно обсуждались в периодике середины и второй половины 1950-х годов.

Несмотря на положительные количественные показатели в развитии, а именно: утверждение общего семилетнего образования, значительное финансирование школьного среднего образования (в 1951–1955 годах в УССР вводилось в строй школ 82,3 тыс. ученических мест ежегодно, бюджетные ассигнования на среднее образование достигли 6 млрд руб. [5, с. 430]), общеобразовательная школа перестала удовлетворять растущие потребности общества. Росли противоречия между потребностями реальной жизни и возможностями советской общеобразовательной школы (с преобладанием в учебном плане языков и математики и наличием логики и психологии), которая в современной историко-педагогической литературе характеризуется как «сталинская гимназия» (Г. Вендровская). И хотя по своей идейной, политической и социальной направленности советская школа кардинально отличалась от дореволюционной гимназии (нацеленность на подготовку технической интеллигенции для военно-промышленного комплекса и массовой женской интеллигенции для гуманитарной сферы), подобное общее среднее образование уже не удовлетворяло требований общества.

«Нельзя далее считать нормальным, – говорится в редакторской статье журнала “Радянська школа” за октябрь 1958 года, – что теперь лишь 5,4 процента учебного времени отведено в семилетней школе на производительный труд...; необходимо искоренить вредное, мещанское отношение к физическому труду среди некоторой части школьной молодежи и родителей учащихся; сделать труд основным орудием коммунистического воспитания» [3, с. 10]. Неудовлетворительным считали авторы этой публикации и тот факт, что выпускники семилетки, подавляющее большинство которых шло работать на производство, не изучали истории СССР (в 5-7 классах изучалась только история древнего мира и средних веков), не получали даже элементарных знаний по анатомии и физиологии человека и т. п. [3, с. 11].

Не лучшим было положение и с общим средним образованием. Для примера можно привести следующие статистические данные. В 1957/58 учебном году 60,6% учащихся после окончания неполной средней школы продолжали обучение в средней школе. Но лишь 40% выпускников средней школы смогли стать студентами высших и средних специальных учебных заведений [5, с. 430]. Таким образом, большинство выпускников шло работать в промышленность и сельское хозяйство, не будучи подготовленными к практической трудовой деятельности. Следовательно, стала очевидной необходимость перестройки всей системы школьного образования, ее политехнизация. Целью такой перестройки должна была стать прежде всего подготовка выпускников к жизни и работе в разных отраслях промышленности и сельского хозяйства.

В середине и второй половине 1950-х годов в обществе разгорелась дискуссия относительно перечня основных отраслей производства, на которые следует ориентироваться при развитии политехнического образования. Эта дискуссия происходила на фоне расширения социальных функций школы, первоочередной задачей которой становилась подготовка к трудовой деятельности, усиление естественно-математической и трудовой подготовки школьников. Проанализировав партийные и государственные документы и материалы периодической прессы мы условно выделили три основных подхода к политехнизации школы:

- 1) Теоретики политехнического обучения С. Шаповаленко и С. Шабалов считали необходимым исходить из анализа потребностей четырех ведущих отраслей народного хозяйства: энергетической, химической, сельскохозяйственной и механической. Изучение «этих главных отраслей производства должно дать учащимся знания об основах индустрии вообще – то есть знания: энергетики, биологии, техники (орудий труда) и организации промышленного производства» [17, с. 10].
- 2) Включение в учебный план основ научно-технических знаний о промышленном и сельскохозяйственном производстве, овладение учащимися умениями и навыками обращения с самыми распространенными орудиями труда [2, с. 53–60].
- 3) Школа должна предоставлять учащимся возможность получить одну специальность, выбор которой будет зависеть от потребностей региона и предпочтений ребенка [15, л. 4].

Производственное обучение частично вводилось в практику средней общеобразовательной школы УССР еще с 1954/55 учебного года, когда в начальной школе как самостоятельный предмет появился ручной труд. В следующем учебном году в семилетних школах республики были организованы экспериментальные классы с производственным обучением. В 1956/57 учебном году таких классов было уже 3074 (129 тыс. школ) [4]. Наряду с обсуждением направлений политехнизации школьного образования продолжалась тенденция к усилению контроля государства за воспитанием подрастающего поколения, что нашло свое отражение в партийных и государственных документах середины 1950-х – начала 1960-х годов. ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли ряд постановлений, направленных на создание системы воспитания детей в школах закрытого типа. Так, в постановлениях «Об организации школ-интернатов» (1956) и «Об утверждении положения о школе-интернате» (1947) школы-интернаты рассматривались как основная форма коммунистического воспитания, направленная на увеличение помощи родителям в воспитании подрастающего поколения.., защита воспитанников от негативного влияния улицы» [9, с. 317]. Повышение качества коммунистического воспитания планировалось достичь за счет активизации общественного воспитания, деятельности пионерской и комсомольской работы и сведении к минимуму роли семьи и родителей в воспитании.

Процессы политехнизации школы, которые при отсутствии теоретического обоснования и продуманной концепции реформирования происходили путем простого изъятия одних и расширения содержания других учебных предметов, привели к росту объема содержания образования в 1956/57 учебном году. В 1957/58 учебном году практически все школы в Украине перешли на новые учебные планы, согласно которым предусматривалась подготовка учеников старших классов к труду на предприятиях и в колхозах.

Новые учебные планы школ УССР [7] были практически идентичны учебным планам других республик. Отличие состояло лишь в количестве часов, отводимых на изучение русского языка и литературы (21 час против 32 часов в РСФСР в 1958/59 учебном году), и наличии таких учебных предметов, как украинский язык и украинская литература, история УССР. На изучение алгебры, геометрии, физики, химии, биологии, астрономии, географии, истории СССР и всеобщей истории,

обществознания отводилось одинаковое количество часов, сохранялись единые учебные программы и учебники в пределах всей страны.

Необходимость приблизить школьное обучение к потребностям общества, которое, с одной стороны, начало развиваться быстрыми темпами, а с другой – серьезно отставало от развитых стран по производительности труда и уровню жизни населения, актуализировали образовательную реформу. Основные направления реформирования были изложены в апрельских тезисах ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в нашей стране» и одноименном законе (24 декабря 1958 года). В апреле 1959 года соответствующий закон принял и Верховный Совет СССР [13].

Этот документ предусматривал структурную перестройку общеобразовательной школы: внедрение обязательного восьмилетнего образования (соответственно, начальная школа перестала быть отдельной составляющей системы образования); преобразование средней десятилетней школы в одиннадцатилетнюю; создание материально-технической базы для овладения учащимися школ одной из массовых рабочих профессий. Стратегическим направлением развития школы в законе была определена политехнизация, усиление связи школы с производством, обучения с производительным трудом, особенно в старшем звене (15-18 лет). Была сформирована новая система образования, состоявшая из таких звеньев:

- общее обязательное неполное среднее образование детей и подростков от 7 до 15-16 лет (восьмилетняя школа);
- полное среднее образование молодежи, начиная с 15-16 лет (средняя школа).
Полное среднее образование осуществлялось в таких типах учебных заведений:
 - средних (дневных общеобразовательных трудовых политехнических школах;
 - средних вечерних (сменных) школах;
 - заочных общеобразовательных школах рабочей и сельской молодежи;
 - средних специальных учебных заведениях.

Предусматривались три пути получения среднего образования: вечерние (сменные) средние общеобразовательные школы рабочей и сельской молодежи (3 года); средние общеобразовательные трудовые политехнические школы с производственным обучением (3 года); техникумы.

Средние общеобразовательные трудовые политехнические школы с производственным обучением должны были быть созданы в городах и сельской местности. В них предполагалось совмещать общее, профессиональное и политехническое образование. При этом соотношение теории и практики в производственном обучении и чередование периодов учебы и труда должно было устанавливаться в зависимости от профиля специальной подготовки учеников и от местных условий и сезонности сельскохозяйственных работ (в сельских школах).

В системе дневных общеобразовательных трудовых политехнических школ с производственным обучением предполагалось функционирование школ-интернатов, школ и групп с продленным днем, специальных школ-интернатов для детей и подростков с недостатками в физическом и умственном развитии, школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке. Таким образом, в ходе реформы

неполные средние семилетние школы, которых на 1958/59 учебном году было 10 880 самостоятельных и 6 667 в составе десятилеток, реорганизовывались в восьмилетние. Кроме того, в республике было открыто 17 893 новых восьмилетних школы [12, с. 10].

Закон требовал, чтобы реализация основных его положений (переход всех школ на обязательное восьмилетнее обучение, а также организация различных типов полных средних школ) началась с 1959/60 учебном году и закончилась в течение следующих 3-5 лет. С 15-16 лет вся молодежь должна была привлекаться к посильному производственному труду в народном хозяйстве. Учебный процесс в средней школе должен был тесно связываться с производственной практикой.

Руководство страны стремилось быстро и масштабно покончить с оторванностью школы от производства. За короткий срок планировалось превратить среднюю десятилетнюю школу в одиннадцатилетнюю и обеспечить овладение учащимися школ одной из массовых рабочих профессий. Новые учебные планы восьмилетней и средней школы с производственным обучением должны были обеспечить целесообразное соотношение учебных занятий, требующих большого умственного напряжения, с разнообразными практическими занятиями и продуктивным трудом. Остро встал вопрос о том, как связать общеобразовательные предметы с жизнью и как обеспечить наличие элементов общеобразовательных знаний в профессиональном и политехническом циклах предметов, определить нагрузку, продолжительность учебного года, чередование труда и отдыха. Широко обсуждались требования к содержанию учебного материала, проблемы его доступности, особенностей изложения.

В прессе сразу же развернулось широкое обсуждение перспектив и хода реформирования общеобразовательной школы. В обсуждении этих вопросов приняли участие ведущие ученые, педагоги, методисты, родители, большинство из которых, поддерживая саму идею реформирования школы, выражали сомнение в его достаточной подготовленности и продуманности. Значительной педагогической проблемой, которая сопровождала реализацию нового содержания обучения и вызвала широкий резонанс не только среди педагогической общественности, но и среди широких слоев населения, оставалась в этот период проблема перегрузки школьников учебным материалом. Как показал практический опыт, для полноценной подготовки учеников к жизни, получение ими специальности нужно было отводить в 9-11 классах на производственное обучение не менее 12-18 часов (2-3 дня) еженедельно. В публикациях в педагогической периодике И. Пархолюк, А. Народницкий и другие методисты советовали, с одной стороны, разгрузить общеобразовательные предметы, «освободив их от всего второстепенного», с другой, жаловались на сложность производственной подготовки учащихся вследствие «недостаточного наполнения учебных предметов (физики, геометрии, алгебры, химии и т. п.) необходимыми для этого знаниями основ наук» [8].

С целью ликвидации перегрузки учащихся в процессе обучения и приведения содержания общего среднего образования в соответствие с требованиями времени вице-президент Академии педагогических наук М. Гончаров в докладе «О перспективном плане развития народного образования в СССР» предложил начинать

обучение детей с 6 лет и заканчивать до 18 лет. Одновременно он рекомендовал ввести фурацию в 9-12 классах с преобладанием в одних классах или даже школах предметов физико-математического цикла, в других – биолого-естественного, в третьих – социально-экономического и гуманитарного циклов [1]. Основная идея такого подхода заключалась в том, что в процессе обучения должен был осуществляться дифференцированный подход к ученикам и должны были создаваться условия их всестороннего развития на основе учета индивидуальных интересов, наклонностей и способностей [1, с. 17].

Сторонники другой точки зрения отрицали целесообразность введения дополнительного двенадцатого года обучения, считая, что это не только не уменьшит учебную нагрузку учащихся, а, наоборот, усложнит ситуацию. Желание ввести фурацию, увеличить часы на одни учебные предметы за счет других, по мнению Р. Медведева, могло привести к снижению общеобразовательного уровня большинства учащихся. Общее образование и отсутствие специализации в обучении детей до 17 лет – огромное достижение советской системы образования. К. Медведев усматривал в стремлении ввести фурацию влияние американской системы образования, «которая подвергается резкой критике и действительно накопила немалый опыт в подготовке аполитичных и малокультурных «хороших специалистов» [6, с. 7-15].

Недооценку гуманитарной составляющей общего среднего образования увидел в проекте реформы В. Сухомлинский, написавший по этому поводу письмо Н. Хрущеву. Основной причиной отрыва школы от жизни Василий Александрович назвал длительное, без каких-либо изменений существование одного типа средней школы – десятилетки. По мнению педагога, выделение в старших классах средней школы значительного количества часов на продуктивный труд и допрофессиональную подготовку приведет к снижению уровня общего среднего образования, что при отсутствии специальных школ для одаренной молодежи может иметь в дальнейшем негативные последствия для общества. «Нельзя соглашаться и с тем, что в школах с производственным обучением на отдельные предметы, особенно гуманитарного цикла, количество часов сокращается. Явление это ненормальное и его нужно урегулировать», – подчеркивал Василий Александрович в своем выступлении на республиканской научно-практической конференции по вопросам производственного обучения в школах Украинской ССР [16, с. 85-90].

Однако, как это было характерно для советского периода, критические замечания тонули в общей массе одобрительных публикаций. В большинстве статей в педагогической периодике конца 1950-х – начала 1960-х годов преобладала тональность официальных документов и идеализация (в частности, Н. Хрущевым) системы обучения рабочей молодежи в 1920-х – начале 1930-х годов, согласно которой молодежь восемь часов в день работала и столько же училась в общеобразовательной школе.

Ученые УНИИП обосновали содержание теоретических и практических занятий, основные требования к построению программ производственного обучения, среди которых, в частности, и соблюдение надлежащей преемственности между общим и профессиональным образованием, обеспечение политехнического

направления всего производственного обучения; определили перечень специальностей, квалификационных требований к ним. Были разработаны учебные программы производственного обучения сельскохозяйственного профиля, которые содержали знания по общим основам экономики и организации сельскохозяйственного производства, определенные сведения по машиноведению и электротехнике [14]. В конце 1950-х годов в разных областях Украины были созданы учебно-исследовательские школьные хозяйства, школьные заводы, колхозы, на базе которых организовывалась производственная подготовка учащихся, возникали ученические производственные бригады [10].

Заметным было стремление к смене образовательных парадигм и возвращение к так называемой «школы труда», которая активно внедрялась в учебный процесс общеобразовательной школы РСФСР в 1920-х годах. Сходство с российской «единой трудовой школой» 1920-х годов усиливал и тот факт, что, начиная с 1962/63 учебного года, в учебные планы были введены интегрированные курсы «Обществознание» (в средней школе) и «Естествознание» (в начальной школе). Новый учебный предмет «Естествознание» был создан путем объединения учебных программ по естествознанию и географии в IV классе. В процессе преподавания этого предмета объектом изучения должна была стать окружающая детей действительность-природа и труд детей в сельском хозяйстве, на промышленных предприятиях.

Уже в начале 1960-х годов педагогическая общественность начала выражать обеспокоенность тем, что усиление в учебном плане предметов, связанных с политехнизацией содержания образования, увлечением трудовыми процессами, привели к резкому снижению интеллектуального потенциала выпускников школ, что в будущем негативно отразится на подготовке научных кадров. Стремлением повысить интеллектуальный уровень выпускников школ было вызвано и появление новых профильных учебных заведений – физико-математических школ и интернатов, а также, с 1961 года, школ и интернатов с преподаванием ряда предметов на иностранном языке. В новый учебный план впервые в истории отечественной школы были включены факультативные занятия по выбору, которые должны были удовлетворять индивидуальные интересы и наклонности учащихся (в основном по профессиональной трудовой подготовке и иностранным языкам).

Кроме того, действовали отдельные учебные планы для городских и сельских средних школ (прослеживается аналогия с учебными планами 1920-х годов), специальные (переходные) планы для десятилетней школы с производственным обучением. Для одиннадцатилетних городских школ предлагались два варианта учебного плана, отличавшихся номенклатурой специальностей, по которым учащиеся проходили производственное обучение. Все это еще больше расширяло границы дифференциации в формально еще едином учебном плане.

Кроме политехнизации учебных предметов по основам наук (в большей степени это касалось математических и естественно-научных систем) во всех типах школ второй ступени значительное место отводилось производственному обучению с целью подготовки учеников к «работе в одной из отраслей народного хозяйства или культуры» и общественно полезному труду. Оно должно осуществляться в

учебных и производственных цехах ближайших предприятий, в ученических бригадах колхозов и совхозов, в учебно-опытных хозяйствах, в межшкольных производственных мастерских. Все это предполагало существенное изменение во взаимоотношениях между школой и обществом, которое в виде трудовых коллективов привлекалось к непосредственному участию в учебном процессе общеобразовательной школы. Через отношения школы с органами местной власти, предприятиями, родителями формировалась новая образовательная среда.

Изменения в содержании общего среднего образования осуществлялись при отсутствии четкой, заранее продуманной концепции его реформирования. Нерешенными остались вопросы о том, как связать общеобразовательные предметы с жизнью и обеспечить наличие элементов общеобразовательных знаний в профессиональном и политехническом циклах предметов, какими должны быть оптимальная учебная нагрузка, продолжительность учебного года, чередование труда и отдыха. Широко дискутировались критерии отбора содержания образования, его объем, проблемы доступности и устранения перегруженности программ, соответствия форм и методов обучения новому содержанию и тому подобное. Несмотря на усилия составителей учебных планов и программ, авторов учебников, методистов, оказалось невозможным реализовать в процессе обучения принцип сочетания обучения с производственным трудом. В результате производственная подготовка учащихся проводилась обособленно, что нивелировало ее эффективность.

Таким образом, к началу 1960-х годов в СССР была осуществлена масштабная перестройка системы и содержания среднего образования, которая не только не решила проблем, стоявших перед школой, но и усугубила их внедрением теоретически не обоснованного, не апробированного политехнического содержания. Поспешный переход на новые учебные планы и программы вызвал сопротивление значительной части родителей и учителей, которые привыкли к работе в условиях строго регламентированного учебного процесса с относительно стабильными учебными планами, программами и учебниками. Ведь введение нового содержания требовало использования активных методов и новых форм обучения, разнообразия структуры урока и т. п. То есть изменялась роль учителя: из пассивного ретранслятора утвержденного и изложенного в учебных программах, учебниках и методических пособиях объема знаний учитель должен был превратиться в активного участника процесса обучения, способного проявлять инициативу и самостоятельность. Масштабное реформирование школьного образования вывело содержание на качественно новый уровень, стимулировав психолого-педагогические исследования его отбора, структурирования и реализации.

Список использованных источников

1. Гончаров Н. К. Перестройка советской школы / Н. К. Гончаров. – М.: Знание, 1959. – 45 с.
2. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе / М. А. Данилов. – М.: Учпедгиз, 1960. – 299 с.

3. За подальший розквіт радянської школи // Рад. шк. – 1958. – № 10. – С. 7–11.
4. Завадская О. А. Развитие общеобразовательной школы Украины в период строительства коммунизма (1959–1968 гг.): автореф. дисс. ... д-ра ист. наук / Завадская Ольга Акимовна; КГУ им Т. Шевченко. – К., 1971. – 43 с.
5. Калініченко В. Історія України : в 3 ч. Ч. III / В. Калініченко, І. Рибалка. – Х.: ХНУ, 2004. – 635 с.
6. Медведев Р. Будущее нашей школы / Р. Медведев // Новое время. – 1958. – № 2. – С. 7–15.
7. Навчальні плани для загальноосвітніх шкіл УРСР. – К.: Рад. шк., 1959. – 31 с.
8. Народицький О. С. Деякі питання політехнізму у курсі математики восьмирічної школи / О. С. Народицький // Рад. шк. – 1959. – № 11. – С. 41–49.
9. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. 1917–1973 гг.: сб. док. / [сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов]. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
10. Опыт соединения обучения основ наук с производственным обучением учащихся на Дарницком шелковом комбинате (Отчет Белаша П.К.) // Центральный государственный архив высших органов власти и управления Украины. – Ф. 5127. – Научно-исследовательский институт педагогики УССР. – Ед. хр. 1013. – 1962 г., 25 л.
11. Отчетный доклад ЦК КПСС XX съезду КПСС // Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / под ред. А. Н. Алексеева и И. Н. Щербова. – М., 1972. – С. 301–310.
12. Перший рік здійснення загального восьмирічного навчання // Рад. шк. – 1961. – № 2. – С. 10–15.
13. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні. Тези ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР // Рад. шк. – 1958. – № 10. – С. 3–14.
14. Рецензии, отзывы и замечания на научные работы из опыта преподавания в средних школах СССР // Центральный государственный архив высших органов власти и управления Украины. – Ф. 5127. – Научно-исследовательский институт педагогики УССР. – Ед. хр. 777. – 1960 г., 163 л.
15. Письма В. Сухомлинского Лепилину, Мальцевой, Маркушевич А. И., Мережко В. П., Нополитанскому, Панченко Л. И., Пинчуку Г. П. Автограф, машинопись, Спр. 1015, 44 арк., 11 д.
16. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 7–392.
17. Шаповаленко С. Г. О политехническом обучении в средней общеобразовательной школе / С. Г. Шаповаленко // Сов. педагогика. – 1952. – № 11. – С. 7–15.

References

1. Goncharov N. K. Perestroika sovetskoï shkoly / N. K. Goncharov. – M.: Znanie, 1959. – 45 s.
2. Danilov M. A. Protsess obucheniya v sovetskoï shkole / M. A. Danilov. – M.: Uchpedgiz, 1960. – 299 s.
3. Za podal'shyj rozkvit radjans'koi' shkoly // Rad. shk. – 1958. – № 10. – S. 7–11.
4. Zavadskaya O. A. Razvitie obshcheobrazovatel'noi shkoly Ukrainy v period stroitel'stva kommunizma (1959–1968 gg.): avtoref. diss. ... d-ra ist. nauk / Zavadskaya Ol'ga Akimovna; KGU im T. Shevchenko. – K., 1971. – 43 s.
5. Kalinichenko V. Istorija Ukraïny : v 3 ch. Ch. III / V. Kalinichenko, I. Rybalka. – H.: HNU, 2004. – 635 s.
6. Medvedev R. Budushchee nashei shkoly / R. Medvedev // Novoe vremya. – 1958. – № 2. – S. 7–15.
7. Navchal'ni plany dlja zagal'noosvitnih shkil URSS. – K.: Rad. shk., 1959. – 31 s.
8. Narodc'kyj O. S. Dejaki pytannja politehnizmu u kursy matematyky vos'myrichnoi' shkoly / O. S. Narodc'kyj // Rad. shk. – 1959. – № 11. – S. 41–49.
9. Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola. 1917–1973 gg.: sb. dok. / [sost.: A. A. Abakumov, N. P. Kuzin, F. I. Puzyrev, L. F. Litvinov]. – M.: Pedagogika, 1974. – 560 s.
10. Opyt soedineniya obucheniya osnov nauk s proizvodstvennym obucheniem uchashchikhsya na Darnitskom shelkovom kombinat (Otchet Belasha P.K.) // Tsentral'nyi gosudarstvennyi arkhiv vysshikh organov vlasti i upravleniya Ukrainy. – F. 5127. – Nauchno-issledovatel'skii institut pedagogiki USSR. – Ed. khr. 1013. – 1962 g., 25 l.
11. Otchetnyi doklad TsK KPSS KhKh s"ezdu KPSS // Khrestomatiya po istorii sovetskoï shkoly i pedagogiki / pod red. A. N. Alekseeva i I. N. Shcherbova. – M., 1972. – S. 301–310.
12. Pershyj rik zdijsnennja zagal'nogo vos'myrichnogo navchannja // Rad. shk. – 1961. – № 2. – S. 10–15.
13. Pro zmicnennja zv'jazku shkoly z zhyttjam i pro dal'shyj rozvytok systemy narodnoi' osvity v kraïni. Tezy CK KPRS i Rady Ministriv SRSR // Rad. shk. – 1958. – № 10. – S. 3–14.
14. Retsenzii, otzyvy i zamechaniya na nauchnye raboty iz opyta prepodavaniya v srednikh shkolakh SSSR // Tsentral'nyi gosudarstvennyi arkhiv vysshikh organov vlasti i upravleniya Ukrainy. – F. 5127. – Nauchno-issledovatel'skii institut pedagogiki USSR. – Ed. khr. 777. – 1960 g., 163 l.
15. Pis'ma V. Sukhomlinskogo Lepilinu, Mal'tsevoi, Markushevich A. I., Merezko V. P., Nopolitanskomu, Panchenko L. I., Pinchuku G. P. Avtograf, mashinopis', Spr. 1015, 44 ark., 11 d.
16. Suhomlyns'kyj V. O. Pavlys'ka serednja shkola / V. O. Suhomlyns'kyj // Vybrani tvory: v 5 t. – K.: Rad. shk., 1977. – T. 4. – S. 7–392.
17. Shapovalenko S. G. O politekhnicheskom obuchenii v srednei obshcheobrazovatel'noi shkole / S. G. Shapovalenko // Sov. pedagogika. – 1952. – № 11. – S. 7–15.

UDC 930+94(476)

Marina Gleb,
PhD, Associate Professor;
Institute of History,
National Academy of Sciences of Belarus
(Belarus)
marinahleb@mail.ru

ACADEMY OF SCIENCES OF THE BELARUSIAN SOVIET SOCIALIST REPUBLIC: REASONS, PREREQUISITES AND PROBLEMS OF CREATION

The creation of the first sovereign state of the Belarusian nation in 1919 actualized the issue of creating a center that could ensure the conduct and coordination of research work in the republic. The article discusses the reasons why in the mid-1920s it was decided to organize an academic institution; the role of state and party bodies of the BSSR in this process is revealed; characterizes the circumstances that led to the delay in the creation of the Belarusian Academy of Sciences until October 1928. The proto-academic nature of the Institute of Belarusian Culture and the continuity in the development of science in the BSSR in the 1920s are proved.

Keywords: BSSR, Belarusian Academy of Sciences, Institute of Belarusian Culture, science, full member, Belarusian terminology, scientist.

玛丽娜·格莱布

白俄罗斯苏维埃社会主义共和国科学院：创建的原因、前提与问题

1919年白俄罗斯民族第一个主权国家的建立实现了建立一个中心的问题，从而确保共和国研究工作的开展和协调。本文讨论了在20世纪20年代中期决定成立学术机构的原因；揭示了白俄罗斯苏维埃社会主义共和国的国家和党派机构在这一过程中的作用；描述了导致白俄罗斯科学院直到1928年10月才成立的情况。白俄罗斯文化研究所的原始学术性质以及20世纪20年代白俄罗斯苏维埃社会主义共和国科学发展的连续性得到了证明。

关键词：白俄罗斯苏维埃社会主义共和国，白俄罗斯科学院，白俄罗斯文化研究所，科学，正式成员，白俄罗斯术语，科学家。

Марина Глеб

АКАДЕМИЯ НАУК БЕЛОРУССКОЙ СОВЕТСКОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКИ: ПРИЧИНЫ, ПРЕДПОСЫЛКИ И ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ

Создание первого суверенного государства белорусской нации в 1919 году актуализировало вопрос о создании центра, который смог бы обеспечить проведение и координацию научно-

исследовательских работ в республике. В статье рассматриваются причины, согласно которым в середине 1920-х годов было принято решение об организации академического учреждения; раскрывается роль государственных и партийных органов БССР в этом процессе; характеризуются обстоятельства, приведшие к затягиванию хода создания Белорусской академии наук до октября 1928 года. Доказывается протоакадемический характер Института белорусской культуры и преемственность в развитии науки БССР в 1920-х годах.

Ключевые слова: БССР; Белорусская академия наук; Институт белорусской культуры; наука; действительный член; белорусская терминология; ученый.

Академия наук Белорусской Советской Социалистической Республики (БССР), получившая первоначально название Белорусская академия наук (БАН), была организована согласно постановлению Центрального исполнительного комитета и Совета народных комиссаров БССР от 13 октября 1928 года. БАН не возникла на пустом месте, став преемницей Института белорусской культуры (Инбелкульт), действовавшего с 1922 по 1928 годы. Это обстоятельство отличало ее от академий других союзных республик (за исключением Украины), высшие научные заведения в которых, как правило, создавались на базе филиалов Академии наук СССР. Можно назвать несколько причин, обусловивших эволюцию академической науки БССР именно в такой последовательности. С одной стороны, национальное возрождение в белорусских губерниях Российской империи получило значительный импульс в конце XIX – начале XX веков под влиянием концепций, определявших белорусов как отдельную нацию. Ведущая роль в этом процессе принадлежала Евфимию Карскому – ученому-слависту, автору фундаментального труда по языку, культуре, этнографии и истории белорусского народа «Белорусы» (1903), еще при жизни признанному коллегами основателем белорусского языкознания и филологии. Обширная переписка Е. Карского с другими учеными в первой четверти XX века показывает существование в среде белорусской интеллигенции схожих стремлений к организации системных научных исследований в стране [5]. Однако когда в начале 1920-х годов дело дошло до собственно открытия высшего научного заведения, немало сторонников появилось у проекта передачи научных работ в ведение Белорусского государственного университета, высшего учебного заведения страны, открытого в 1921 году. Только последовательные выступления таких авторитетных писателей и общественных деятелей, как Дмитрий Жилунович, Константин Мицкевич (Якуб Колас), Степан Некрашевич позволили отстоять идею независимого центра науки. Как свидетельствует протокол собрания Коллегии научно-литературного отдела Народного комиссариата просвещения (Наркомпрос) БССР от 29 мая 1921 года, ученые исходили из представления о том, что «Инбелкульт, будучи построен при Государственном университете – рассаднике чисто российской культуры, ни в коем случае не будет белорусской институцией и при этом чисто академической организацией» [10, л. 84].

С другой стороны, речь пока шла только о создании института, действовавшего при Наркомпросе. Образование высшего академического учреждения в классической форме было для БССР начала 1920-х годов задачей нереализуемой, прежде всего, по причине кадрового голода. События Первой мировой войны 1914–1918 годов, последовавшая за ней советско-польская война 1919–1921 годов, раздел

Беларуси согласно Рижскому миру 1921 года и переход западной ее части под власть Польши обусловили количественное уменьшение прослойки интеллигенции. Учитывая, что ко второй половине XIX века на территории Беларуси была ликвидирована система высшего образования, источники для ее пополнения были крайне немногочисленными. В результате первоначальный состав Института белорусской культуры в 1922 году должны были включать 15-17 человек. Что касается привлечения новых сотрудников, ситуация заключалась не только в сложностях с обеспечением их материального довольствия. Сам академик Е. Карский, выражавший желание участвовать в научных работах, в письме от 16 января 1922 года отказывался от переезда в БССР, объясняя, что «трудно научно работать в Минске» из-за отсутствия библиотек, издательских центров и научной среды в целом, сопоставимой с Москвой и Ленинградом [11, л. 31].

Таким образом, образование Инбелкульта стало своеобразным компромиссным, временным решением. Решить кадровый вопрос предполагалось привлечением представителей интеллигенции, проживавшей как на территории республики, так и за ее границами. В результате к середине 1920-х годов была сформирована система связей с учеными и представителями общественности, остававшимися за пределами института, но получавшими статус членов-корреспондентов. Предпринимались даже попытки формализовать эту систему, в частности, введением в Устав Инбелкульта 1924 года нетрадиционного для научных организаций принципа формирования их штатного состава [4]. В то же время особенностью работы Инбелкульта стало привлечение представителей государственных учреждений и партийных структур. Работу Сельскохозяйственной секции возглавил Народный комиссар земледелия Д. Прищепов, Медицинской – Нарком здравоохранения М. Барсуков, имевшие возможность задействовать в научных целях ресурсы возглавлявшихся ими ведомств. К примеру, за счет привлечения к работам врачей численность Медицинской секции Инбелкульта составила более 60 человек, хотя в штат был зачислен только один сотрудник.

Исследовательская работа в Институте белорусской культуры была подчинена задачам политики белорусизации – расширению употребления белорусского языка в общественно-политической и культурной жизни и поддержке национальной культуры. Соответственно, за первые годы его работы была подготовлена белорусская терминология для средней школы. За счет широкой поддержки членов-корреспондентов быстрыми темпами шло составление сравнительного русско-белорусского словаря, к 1924 году насчитывавшего 50 тысяч слов. Инбелкульт собирал материалы по белорусской культуре, организовывал научные экспедиции, в первую очередь, геологические и археологические, занимался подготовкой научных публикаций преимущественно по дисциплинам гуманитарного цикла – искусствоведению, этнографии, языкознанию. Таким образом, как научное учреждение в первой половине 1920-х годов он был ориентирован на прикладные исследования, получение базовой информации о белорусском крае и ее первичную обработку.

Ограниченность исследовательского поля Института белорусской культуры уже через два года после его основания обусловила возвращение к идее создания национальной академии наук. Подчеркнем то обстоятельство, что данное

предложение, как и ряд последующих, было озвучено представителем властной вертикали. В октябре 1924 года эта мысль прозвучала в докладе заместителя Народного комиссара просвещения БССР Антона Балицкого на заседании Совета Народных Комиссаров БССР. Несомненно, идею о реформировании Инбелкульта двигали не только рассуждения о его исследовательской роли, но и причины политического характера. С одной стороны, возвращение части восточных территорий в состав БССР в 1924 году подняло вопрос о необходимости стандартизации культурных норм. С другой стороны, актуальнейшим являлось распространение влияния советской пропаганды на западные области Беларуси.

Заместитель народного комиссара просвещения предложил реорганизовать Институт белорусской культуры «в постоянное высшее научно-исследовательское учреждение по типу Академии наук» [8, л.6]. Соответственно, к задачам новой организации были отнесены исследование и изучение белорусского языка; вопросы, касающиеся исторического прошлого БССР и ее культурных богатств; изучение природы флоры и фауны [8, л. 85]. Планировалось, что наряду с постоянными комиссиями в рамках нового учреждения должны были работать секции, задумывавшиеся как научные общества и включавшие научных сотрудников других организаций, преподавателей, представителей общественности [8, л. 86].

Интересным моментом, который открывается при изучении сохранившегося в архивных документах проекта доклада А. Балицкого, является определенная степень скептицизма в отношении возможностей полномасштабного развертывания академической науки в БССР в середине 1920-х годов. Вместо этого в проекте доклада акцентировалась другая составляющая работы Инбелкульта, который должен был «взять на себя руководство белорусской культурной жизнью, вывести, так сказать, среднюю линию культурной жизни» [12, л. 74]. Также из финального варианта доклада были исключены и достаточно интересные рассуждения о природе науки: «Наука может быть национальной и интернациональной. В первом случае она носит местный, так сказать, краеведческий характер, во втором мировой. Разумеется, что Инбелкульту еще далеко мечтать об интернациональной науке, и он должен заняться национальной наукой, т.е. должен в первую очередь исследовать и изучить то, что находится в Белоруссии» [12, л. 74].

Несмотря на положительную резолюцию по докладу А. Балицкого создание академического учреждения в БССР в 1924–1926 годах дальше идеи не продвинулась. В это время Инбелкульт прошел этап организационного преобразования, приблизивший его к стандарту научного учреждения. Однако несмотря на открытие в нем научных комиссий руководством организации продолжал акцентироваться ее культурный уклон. В вопросе об изучении территории БССР продолжала реализовываться идея использования потенциалов краеведческих товариществ. Несомненно, их ресурсы были значимыми: в Центральном бюро краеведения при Институте белорусской культуры к 1926 году насчитывалось 135 товариществ и 6 860 членов [18, л. 91]. Однако абсолютное большинство из них составляли учителя и служащие, не имевшие опыта проведения научных исследований.

Непосредственная реализация плана преобразования Института белорусской культуры в Белорусскую академию наук началась с середины 1926 года. Это было

вызвано несколькими причинами. Во-первых, в связи с ускорившимися процессами коллективизации и индустриализации возростала актуальность вопросов, связанных с развитием народного хозяйства БССР. Соответственно, повышалось значение дисциплин естественнонаучного цикла, не получивших до этого времени значительного развития в рамках Инбелкульта. К причинам научного порядка также относилось стремление к установлению более тесных контактов с Академией наук СССР и получению помощи в подготовке отечественных научных кадров. К блоку причин политического характера можно отнести возникшее в середине 1920-х годов и с каждым годом становившееся все более очевидным недоверие, которое вызывала позиция некоторых представителей национальной интеллигенции у руководства Коммунистической партии (большевиков) Белоруссии (КП(б)Б). К примеру, 24 декабря 1925 года закрытое заседание Бюро Центрального комитета КП(б)Б приняло решение о «деполитизации» Инбелкульта, подразумевавшей отстранение от руководства ученых, позиция которых оценивалась как национально-демократическая, занятие руководящих должностей коммунистами и беспартийными [7, л. 234]. В докладе на X съезде Коммунистической партии в январе 1927 года член ЦК Александр Криницкий уже прямо указал на возникшую в ходе белорусизации проблему: «...опасность, оказавшаяся вполне реальной, того, что начнет подымать голову белорусский местный шовинизм, оживятся национал-демократические тенденции в некоторой части белорусской интеллигенции» [6, с. 2]. Показательно, что эти тенденции политик обнаружил в работе Института белорусской культуры, в частности в ходе Академической конференции по реформе белорусского правописания и азбуки, прошедшей в 1926 году. Создание академии наук по классической модели позволяло провести кадровую ротацию, ограничить круг причастных к ее работе лиц и обеспечить руководство этой работой со стороны партии. Сохраняли свое значение и причины внешнеполитического характера. Факт создания национальной академии наук должен был повысить влияние партии как среди белорусов, проживавших на оккупированных Польшей территориях, так и среди соотечественников за рубежом.

Принципиальное решение о превращении Института белорусской культуры в Белорусскую академию наук на высшем республиканском уровне было принято 7 июля 1926 года на заседании Совета народных комиссаров БССР, в ходе которого был представлен доклад президента Инбелкульта Всеволода Игнатовского. В постановлении от 7 июля 1926 года было акцентировано внимание на том, что особенностью нового учреждения должны были стать секторы, изучавшие национальности, населявшие Беларусь. Таким образом ставилась точка в дискуссии о том, каким должен быть научный центр БССР – национальным учреждением, изучающим в первую очередь белорусскую историю и культуру, или наднациональным [15, л. 187]. Первым планировалось открыть латышский отдел. Фактически процесс создания Белорусской академии наук растянулся более чем на два года. Постепенно в деятельность Инбелкульта вводились новые элементы, призванные приблизить его к академическим учреждениям Советского Союза.

Новые направления кадровой политики в отношении ученых обсуждались 31 декабря 1926 года на закрытом заседании Бюро ЦК КП(б)Б. Центральным стал

вопрос о коммунистах, которых в Инбелкульте было уже более трети от общего числа штатных работников [7, л. 250]. Особую проблему представляли краеведческие организации, количество рабочих в которых составляло всего 4%. В решении Бюро была четко очерчена установка на развитие связей с широкими массами трудящихся: «Перспектива для создания Академии должна быть за счет научных сил Института белорусской культуры и проходить в течение нескольких лет, но необходимо иметь в виду, что Академия может существовать только тогда, когда она будет связана с широкими кругами населения» [7, л. 267]. Однако имевшиеся в наличии кадры не могли обеспечить надлежащую работу академии. Это стало одной из причин того, что 15 января 1927 года на закрытом заседании Бюро ЦК КП(б)Б преобразование Института белорусской культуры в академию наук было названо несвоевременным. Постановочная часть документа гласила: «Провести в И[нституте] Б[елорусской] К[ультуры], в печати кампанию за углубление научной стороны работы Инбелкульта (под углом деполитизации), приурочив ее, в частности, к факту организации Академического Совета И[нститута] Б[елорусской] К[ультуры] и пересмотра состава членов И[нститута] Б[елорусской] К[ультуры]» [2, с. 93]. Планировалось активнее привлекать работников как из самой республики, так и из СССР. Реорганизация Научного совета Инбелкульта в Академический совет означала объединение «работников наиболее близких по научным заслугам к званию академиков» [2, с. 93]. Таким образом, окончательно было утверждено принятие модели академического учреждения, штатный состав которого ограничивался кругом профессиональных ученых, а структура была четкой и состояла из научно-исследовательских подразделений.

Эту новацию поддержало Бюджетное Управление Народного комиссариата финансов БССР, чье решение по смете института на 1927/1928 бюджетный год было положительным. В результате организации отделов, постоянных кафедр и институтов с комиссиями, кабинетами и лабораториями при них штатный состав будущей академии увеличивался до 118 человек. Из запрашиваемых 452 040 рублей ассигнований было запланировано выделить 400 000 рублей. Разовые оплаты за научные работы заменялись работой штатного научного состава без дополнительной оплаты, таким образом ограничивая возможности привлечения сотрудников со стороны [14, л. 11-12].

Важнейшим элементом академической работы считалось перспективное планирование. Планы, составленные в рамках Института белорусской культуры на 1928–1933 годы, демонстрируют разнообразие научных тем, предусматривавших серьезную исследовательскую работу. Отделы гуманитарного профиля сохраняли преимущественный акцент на изучение духовной и материальной культуры белорусского народа, несмотря на начало свертывания в БССР процесса белорусизации. Основой для работы должны были стать эмпирические материалы, собранные в середине 1920-х годов, которые планировалось обработать и опубликовать в ближайшее время. Однако тематически задания в значительной степени расширились и вышли за рамки информации, полученной в предыдущий период. Но основной акцент делался на исследовательские подразделения, связанные с развитием народного хозяйства БССР, процессами коллективизации и индустриализации. В центре

их внимания оказалось изучение производительных сил БССР. К примеру, в плане работы класса народного хозяйства Инбелкульта (в дальнейшем ставшего основой Института экономики БАН) предусматривались исследования по экономике и организации промышленности, кооперации, экономике торговли, транспорта, финансов и кредита, хозяйственной статистике, строительной механике, изучению мелкой промышленности и ремесел, энергетике. Отметим, однако, что штатный состав класса насчитывал всего лишь 4 штатных сотрудников, работавших на половину ставки [23, л. 107].

Все вышеуказанные нововведения были зафиксированы в новом Уставе Института белорусской культуры, утвержденном 29 июня 1927 года. В архивных документах, сохранившихся в ЦНА НАН Беларуси, к проектам уставных документов приложен Устав АН СССР, который и был принят за основу белорусскими учеными. К середине 1927 года Инбелкульт фактически был преобразован в академическое учреждение. Логичным завершением этого процесса должно было стать переименование. Это подтверждает и письмо секретаря ЦК КП(б)Б Вильгельма Кнорина в ЦК ВКП(б) «К вопросу о переименовании Института белорусской культуры в Белорусскую академию наук» от 8 октября 1927 года. Политик подчеркивал необходимость четкой связи между будущим академическим учреждением и правящей партией: «Что касается переименования И[нститута] Б[елорусской] К[ультуры] в БАН, то Бюро ЦК КПБ считает необходимым произвести это переименование в связи с празднованием десятилетия Октябрьской Революции. Этот момент политически является очень подходящим для переименования. С одной стороны этот факт будет говорить об одном из наших достижений, с другой стороны он свяжет БАН с именем Октября» [2, с. 99].

Несмотря на весомую аргументацию и привязку к важной юбилейной дате на заседании Политбюро ЦК ВКП(б) 27 октября 1927 года вопрос о переименовании Инбелкульта был отложен [19, л. 30]. Одной из важнейших причин, на наш взгляд, было существование альтернативных проектов высшего научного учреждения для национальных республик в конце 1920-х годов. Так, в начале 1928 года был разработан проект положения об отдельном Комитете Академии наук СССР по исследованию союзных и автономных республик. 16 февраля 1928 года проект поступил в Институт белорусской культуры. В ответ ученые Инбелкульта заявили, что сеть существующих научно-исследовательских учреждений БССР и план ее дальнейшего развития полностью обеспечивают потребности научного изучения страны [9, л. 25]. Белорусская сторона не возражала против выработки положения, на основе которого изучение территории республики производилось бы научными учреждениями СССР. Однако оно должно было идти по сметам и за средства общесоюзных учреждений и с полным использованием белорусских научных сил в координации с исследовательскими учреждениями БССР [20, л. 79]. Еще один похожий проект был выдвинут на XVI партийной конференции ВКП(б) в апреле 1929 года. За создание партийной советской науки выступил авторитетный историк-марксист Михаил Покровский, в 1928 году избранный академиком БАН. Он раскритиковал передачу подготовки кадров в национальные республики и предложил создание

единого наднационального центра, который бы планировал научно-исследовательскую работу во всесоюзном масштабе [1, с. 119], однако не получил поддержки.

О том, что иных объективных причин, сдерживавших преобразование Института белорусской культуры, не существовало, говорят документы институтского делопроизводства. До октября 1928 года существенных изменений в рамках Инбелкульта не происходило. Продолжалось проведение исследовательских работ. Доклад о работе института, прочитанный на заседании президиума Госплана БССР 3 апреля 1928 года, показал основные результаты и перспективы исследований, проведенных в области геологии, почвоведения, ботаники, зоологии, антропологии, экономики [13, л. 470]. Участниками заседания подчеркивалась необходимость обеспечения координации исследовательских работ в республике, чтобы избежать создания дублирующих научно-исследовательских подразделений при различных государственных учреждениях и пресечь передачу заказов на проведение исследований за границы БССР [13, л. 460].

Предпринимались меры по оснащению структур естественнонаучного профиля – Геологического института, химической лаборатории, кафедр биологии, географии, антропологии и других. Осуществлялась закупка литературы для гуманитарных подразделений [22, л. 5]. Формировался первый состав будущих действительных членов – академиков БАН. Из рядов Инбелкульта были отобраны Всеволод Игнатовский, Вацлав Ластовский, Константин Мицкевич, Степан Некрашевич и ряд других ученых. Были приглашены специалисты, до того времени работавшие в других странах: славист Николай Дурново из Чехословакии, будущий директор Центральной картофельной опытной станции Николай Малюшицкий из Украины, создатель первой грамматики белорусского языка Бронислав Тарашкевич, освобожденный из польской тюрьмы. Однако часть будущих академиков оставалась вне территории БССР. К примеру, агроном Василий Вильямс, эпизоотолог Сергей Вышелесский, историк Михаил Покровский работали в Москве, бактериолог Даниил Заболотный, геолог Павел Тутковский – в Украине, востоковед Сергей Ольденбург – в Ленинграде. Таким образом, в процессе подготовки национальных научных кадров была сделана ставка на авторитетных советских ученых, которые должны были стать во главе белорусских научных школ. Планировалось, что первоначальный состав БАН будет насчитывать 154 сотрудника, в том числе 12 аспирантов [17, л. 86].

Принимались определенные меры для поддержки работников центрального научного учреждения. Решением заседания коллегии Народного комиссариата рабоче-крестьянской инспекции от 5 апреля 1928 года было утверждено увеличение заработной платы, предложено разгрузить высококвалифицированных ученых, нередко совмещавших работу в двух-трех учреждениях. В определении проблемных мест акцент сместился с национально-демократической позиции на социальное происхождение ученого: планировалось активизировать поиск сотрудников из пролетариата и крестьянства для замены выходцев из дворянского сословия и духовенства [16, л. 158].

В октябре вопрос об организации Белорусской академии наук вновь был вынесен на союзный уровень и получил единогласную поддержку Политбюро

ЦК ВКП(б). Затем решение было принято на уровне Совета народных комиссаров СССР и оформлено постановлением «О реорганизации Института белорусской культуры в Белорусскую академию наук» Центрального исполнительного комитета и Совета народных комиссаров БССР от 13 октября 1928 года.

В первый год своего существования БАН сохраняла многие элементы, оставшиеся со времен Института белорусской культуры [3]. Судя по протоколу заседания президиума БАН от 26 февраля 1929 года, в 1929–1933 годах планировалось продолжать реализацию составленных в рамках Инбелкульта планов, в целом сохраняя его структуру [21, л. 20-23]. Однако уже в конце 1929 года внутри БАН начинаются процессы преобразования. Из комиссий и кафедр быстрыми темпами начинают создаваться научно-исследовательские институты. В качестве основы научной деятельности начинает активно внедряться марксистско-ленинская методология. В это же время возникла и историографическая традиция размежевания Института белорусской культуры и Белорусской академии наук, заложенная в одном из первых трудов по истории БАН и транслировавшаяся в различных исследованиях на протяжении XX века. Согласно ей Инбелкульт рассматривался как организация, носившая исключительно культурно-просветительский характер. Что же касается проводившейся в институте научной работы, отношение к ней было весьма скептическим: «Возложенные партией и советской властью задачи на Инбелкульт работники на деле не хотели проводить в жизнь, а занимались такими проблемами, какие для соцстроительства края почти что ничего не давали или своей разработкой вредили социалистическому строительству» [24, с. 7]. Однако формирование академических структур БССР происходило именно в рамках Института белорусской культуры, что доказывает преемственность в развитии белорусской науки в 1920-х годах.

Список использованных источников

1. XVI конференция Всесоюзной коммунистической партии (б): Стенографический отчет. – М.; Л.: Государственное издательство, 1929. – VII, [1] с., – 336 с.
2. Академик В. М. Игнатовский: док. и материалы / Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т истории, Департамент по арх. и делопроизводству М-ва юстиции Респ. Беларусь, Нац. арх. Респ. Беларусь ; сост.: В.В. Скалабан, Н.В. Токарев ; редкол.: А. А. Коваленя (пред.). – Минск : Беларус. навука, 2010. – 277 с.
3. Глеб, М. В. Белорусская академия наук в 1929 г.: проблемы становления и развития / М. В. Глеб // Актуальные вопросы антропологии. – Вып. 14. – 2019. – С. 52 – 67.
4. Глеб, М. В. «Белорусский Мичурин»: крестьянин-исследователь И. К. Мороз в Институте белорусской культуры в 1925 г. / М. В. Глеб // Сельское хозяйство Беларуси сквозь призму научных исследований (XIX – начало XXI в.): доклады Международной научной конференции, Минск, 23 сентября 2021 г. / Национальная академия наук Беларуси, Белорусская сельскохозяйственная библиотека им. И. С. Лупиновича, Институт истории; редкол.: Ю. О. Каракулько (отв. ред) [и др.] ;

рец.: Э. Г. Иоффе, С. А. Третьяк. – Минск: ИВЦ Минфина, 2021. – 436 с. – С. 273 – 283.

5. Жизнь и деятельность академика Е. Ф. Карского: сб. док. и материалов. В 2 ч. Ч. 1. Проблемы истории и культуры Беларуси в документальном наследии Е. Ф. Карского. Материалы семьи / А.В. Унучек [и др.]. – Минск: Беларуская навука, 2020. – 442 с.

6. Звезда. – 08.01.1927. – №6 (2516).

7. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 4п. – Описание 1. – Дело 2538.

8. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 7. – Описание 1. – Дело 47.

9. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 7. – Описание 1. – Дело 627.

10. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 42. – Описание 1. – Дело 107.

11. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 42. – Описание 1. – Дело 512.

12. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 42. – Описание 1. – Дело 535.

13. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 48. – Описание 1. – Дело 3647.

14. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 93. – Описание 1. – Дело 5792.

15. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 101. – Описание 1. – Дело 1600.

16. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 101. – Описание 1. – Дело 2921.

17. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 101. – Описание 1. – Дело 3551.

18. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 701. – Описание 1. – Дело 17.

19. Российский государственный архив социально-политической истории. – Фонд 17. – Описание 163. – Дело 669.

20. Санкт-Петербургский филиал архива Российской академии наук. – Фонд 132. – Описание 1. – Дело 26.

21. Центральный научный архив Национальной академии наук. – Фонд 1. – Описание 1. – Дело 2.

22. Центральный научный архив Национальной академии наук. – Фонд 67. – Описание 1. – Дело 29.

23. Центральный научный архив Национальной академии наук. – Фонд 67. – Описание 1. – Дело 33.

24. Шпилевский И.Ф., Бобрович Л.А. Белорусская Академия наук на пороге второй пятилетки. – Минск: Выд. Бел. Акад. наук, 1933. – 15 с.

References

1. XVI konferenciya Vsesoyuznoj kommunisticheskoj partii (b): Stenograficheskij otchet. – M.; L.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1929. – VII, [1] s. – 336 s.
2. Akademik, V. M. Ignatovskij: dok. i materialy / Nac. akad. nauk Belarusi, In-t istorii, Departament po arh. i deloproizvodstvu M-va yusticii Resp. Belarus', Nac. arh. Resp. Belarus'; sost.: V.V. Skalaban, N.V. Tokarev ; redkol.: A. A. Kovalenya (pred.). – Minsk : Belarus. navuka, 2010. – 277 s.
3. Gleb, M. V. Belorusskaya akademiya nauk v 1929 g.: problemy stanovleniya i razvitiya / M.V. Gleb // Aktual'nye voprosy antropologii. – Vyp. 14. – 2019. – S. 52 – 67.
4. Gleb, M. V. «Belorusskij Michurin»: krest'yanin-issledovatel' I. K. Moroz v Institute belorusskoj kul'tury v 1925 g./ M. V. Gleb// Sel'skoe hozyajstvo Belarusi skvoz' prizmu nauchnyh issledovanij (XIX – nachalo HKHI v.): doklady Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Minsk, 23 sentyabrya 2021 g. / Nacional'naya akademiya nauk Belarusi, Belorusskaya sel'skohozyajstvennaya biblioteka im. I.S. Lupinovicha, Institut istorii; redkol.: Yu.O. Karakul'ko (otv. red) [i dr.] ; rec.: E.G. Ioffe, S.A. Tret'yak. – Minsk: IVC Minfina, 2021. – 436 s. – S. 273 – 283.
5. Zhizn' i deyatel'nost' akademika E. F. Karskogo: sb. dok. i materialov. V 2 ch. CH. 1. Problemy istorii i kul'tury Belarusi v dokumental'nom nasledii E.F. Karskogo. Materialy sem'i / A. V. Unuchek [i dr.]. – Minsk: Belaruskaya navuka, 2020. – 442 s.
6. Zvyazda. – 08.01.1927. – №6 (2516).
7. Nacional'nyj arhiv Respubliki Belarus'. – Fond 4p. – Opis' 1. – Delo 2538.
8. Nacional'nyj arhiv Respubliki Belarus'. – Fond 7. – Opis' 1. – Delo 47.
9. Nacional'nyj arhiv Respubliki Belarus'. – Fond 7. – Opis' 1. – Delo 627.
10. Nacional'nyj arhiv Respubliki Belarus'. – Fond 42. – Opis' 1. – Delo 107.
11. Nacional'nyj arhiv Respubliki Belarus'. – Fond 42. – Opis' 1. – Delo 512.
12. Nacional'nyj arhiv Respubliki Belarus'. – Fond 42. – Opis' 1. – Delo 535.
13. Nacional'nyj arhiv Respubliki Belarus'. – Fond 48. – Opis' 1. – Delo 3647.
14. Nacional'nyj arhiv Respubliki Belarus'. – Fond 93. – Opis' 1. – Delo 5792.
15. Nacional'nyj arhiv Respubliki Belarus'. – Fond 101. – Opis' 1. – Delo 1600.
16. Nacional'nyj arhiv Respubliki Belarus'. – Fond 101. – Opis' 1. – Delo 2921.
17. Nacional'nyj arhiv Respubliki Belarus'. – Fond 101. – Opis' 1. – Delo 3551.
18. Nacional'nyj arhiv Respubliki Belarus'. – Fond 701. – Opis' 1. – Delo 17.
19. Rossijskij gosudarstvennyj arhiv social'no-politicheskoj istorii. – Fond 17. – Opis' 163. – Delo 669.
20. Sankt-Peterburgskij filial arhiva Rossijskoj akademii nauk. – Fond 132. – Opis' 1. – Delo 26.
21. Central'nyj nauchnyj arhiv Nacional'noj akademii nauk. – Fond 1. – Opis' 1. – Delo 2.
22. Central'nyj nauchnyj arhiv Nacional'noj akademii nauk. – Fond 67. – Opis' 1. – Delo 29.
23. Central'nyj nauchnyj arhiv Nacional'noj akademii nauk. – Fond 67. – Opis' 1. – Delo 33.
24. Shpilevskij I.F., Bobrovich L.A. Belorusskaya Akademiya nauk na poroge vtoroj pyatiletki. – Minsk: Vyd. Bel. Akad. navuk, 1933. – 15 s.

UDC 115+401

Irina Mysyk,
*Doctor of Sciences, Professor;
K. D. Ushinsky South Ukrainian
National Pedagogical University
(Ukraine)
odimys@gmail.com*

A CONCEPT IN THE STUDY OF LINGUISTIC TIME

In the article the possibilities of cognitive approach in a study of linguistic time are examined. Is represented the concept of time from the point of view of structural of component and base ideas about the time in the Indo-European tradition.

Keywords: linguistic time; cognitive approach; concept; temporal relations; conceptualization.

伊丽娜·梅思克

语言时间研究中的某一概念

本文探讨了认知方法在语言时间研究中的可行性；从印欧传统中关于时间的结构组成和基本观念的角度描绘了时间概念。

关键词: 语言时间；认知方式；概念；时间关系；概念化。

Ирина Мысык

КОНЦЕПТ В ИССЛЕДОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ

В статье рассматривается концепт времени с точки зрения структурных составляющих и модели разноуровневого языкового воплощения. Дана характеристика базовых представлений о времени на основе данных анализа темпоральной лексики в индоевропейских языках.

Ключевые слова: лингвистическое время, когнитивный подход, концепт, темпоральные отношения, концептуализация.

Реализация мысли о времени зависит от особенностей конкретного языка, от специфики мировидения его носителей. Рефлексия такого предмета, как лингвистическое время, требует погружения в стихию языка, проникновения в смыслы знака, лишь на поверхностный взгляд доступного в открытости формы. Язык как «чувственная оболочка мысли» (Г. Фреге), «действительность мысли» (К. Маркс), в котором «обретает голос само сущее в том виде, в каком оно в качестве сущего и значимого являет себя человеку» (Г. Гадамер), содержит в себе информацию внешнего и внутреннего опыта времени. Язык не просто выступает кодом для пользователей в коммуникативном акте. По мысли Ю. М. Лотмана, язык – это код плюс его

история [12, с. 13]. Представления о времени наполнены историческим социокультурным содержанием, отражают эволюцию научных воззрений, получают языковое воплощение во всём многообразии средств.

Цель статьи – обозначить специфику концепта как способа ментальной и лингвокультурной репрезентации времени. *Задачи статьи* включают рассмотрение актуальных моделей концепта времени с точки зрения исследования его структуры; характеристику концепта в рамках лингвокультурного направления; анализ трехкомпонентной структуры концепта времени в контексте базовых представлений о времени на материале темпоральной лексики в индоевропейских языках.

Для всестороннего и углубленного анализа понятия, образа, представлений о времени в современных научных исследованиях активно используется понятие «концепт». Однозначного толкования этого слова не существует. Однако существует обширная литература по проблеме природы и сущности концепта. Укажем наиболее популярные направления в исследовании концепта. Прежде всего, это когнитивное и лингвокультурологическое.

Концепт рассматривают как общее понятие (С. А. Аскольдов), отождествляют понятие и концепт (Д. Лакофф и др. сторонники когнитивного направления) [10, с. 384]. Представители лингвокультурологического направления утверждают, что концепты не только мыслятся, но и переживаются, становятся предметом симпатий и антипатий, столкновений.

Концепты содержат, кроме денотативной компоненты, коннотативную, например, оценочную и иную культурно-фонтовую информацию (Н. Д. Арутюнова, В. В. Колесов, З. Д. Попова, И. А. Стернин, Ю. С. Степанов и др.). Понятийный слой концепта составляет основу лексического значения слова. Он более стабильный и консервативный по сравнению с фоновым слоем, зависящим от изменений социально-культурного характера. Концепт признан базовой категорией лингвокультурологии, единицей коллективного знания / сознания, имеющей языковое выражение и отмеченной этнокультурной спецификой. Вербализованность и этнокультурная маркированность отличают его от понятия, представления и значения [3, с. 7-11].

В лингвокультурологической интерпретации концепт – это способ и результат квантификации и категоризации знания, «поскольку его объектом являются ментальные сущности признакового характера, образование которых в значительной мере определяется формой абстрагирования, модель которого задаётся самим концептом, тем самым он не только описывает свой объект, но и создает его» [3, с. 6].

В концепте как социокогнитивной единице сопрягаются значение, образы, смыслы, этнические особенности, которые вербально эксплицируются в речевой деятельности. Вербализация концепта в слове-номинаторе активизирует информацию, объединенную и структурированную в виде фрейма.

Слово-номинатор (имя концепта) представляет абстрактное содержание концепта в конкретном. «Абстракция» концепта имеет собственный сущностный показатель. Концепт как идеальное образование относится к «конструктивным сущностям». Термин «конструктивная сущность» (А. Ф. Лосев) удобен и для определения концепта. Концепты конструируют и реконструируют, они (в таком же

примерно соотношении, как моно- и полисемичные слова) являются многуровневыми образованиями, следовательно, при исследовании это образование необходимо выстроить, сконструировать» [2].

Как указывает Ж. Варзешвили, в качестве категоризирующего для данного множества элементов выступает семантический признак. Категориальным значением выступает значение коллокативной субординативной ассоциативности, влекущее за собой развертывание признака, того чувственного образа, который в качестве базового организует лингво-ментальный блок – концепт. Данная категория представляет собой феномен, онтологически связанный с человеком и языком. В ней отражается взаимообусловленность мышления с особенностями языковой реализации. «В категории “концепт – конструктивная сущность” экстраполированы единицы ментального лексикона, опредмеченные в языке словесным знаком. В ней реализуются и отражаются мыслительные, языковые и культурные процессы» [2]. Концепт как лингвистическая категория – конструктивная сущность – реализуется в системе языка в следующих ипостасях:

- 1) как знак, имеющий соответствующее содержание;
- 2) как коммуникативная единица, отражающая специфику ментального своеобразия носителей языка.

Единицы языка, вовлеченные в данную категорию, определяются дедуктивно (относительно других абстрактных единиц своего уровня)

Когнитивное и лингвокультурологическое направления исследуют предмет (концепт) с разных сторон, и подходы эти не являются взаимоисключающими (В. И. Карасик): «Концепт как ментальное образование в сознании индивида есть выход на концептосферу социума, т.е. в конечном счете на культуру, а концепт как единица культуры есть фиксация коллективного опыта, который становится достоянием индивида. Иначе говоря, эти подходы различаются векторами по отношению к индивиду: лингвокогнитивный концепт – это направление от индивидуального сознания к культуре, а лингвокультурный концепт – это направление от культуры к индивидуальному сознанию» [9, с. 139].

В отношении единиц языка, семантических признаков, по которым может исследоваться концепт, структуры единства мнений не отмечается. Однако общепризнанна многомерность данного предмета когнитологии [21; 14; 9; 8], что позволяет использовать комплексное моделирование в целях изучения свойств концепта. Например, Г. Г. Слышкин полагает, что основные характеристики лингвокультурного концепта могут быть выявлены при комплексном изучении его в рамках трех моделей:

1. Модель взаимодействующих способов познания.
2. Модель ассоциативных связей языковых единиц и значений.
3. Модель разноуровневого языкового воплощения [19, с. 30].

Первая модель отражает современную тенденцию взаимопроникновения разных областей знания и нацелена на результаты логико-понятийного и образного осмысления действительности. Она основывается на представлении о трехкомпонентной структуре концепта (понятийный, образный и ценностный элементы) [9, с. 157], а не разделении познавательного / художественного;

языкового / культурного / художественного и т. п. концептов, как это принято в некоторых исследованиях (Аскольдов, Спивакова). Определенность концепта происходит в определенной среде, придающей ему своеобразие и определяющей богатство как ассоциативных связей, так и языкового воплощения.

Под средой понимается концептосфера, в которой осуществляется ассоциативный обмен языковыми единицами, возможность этого обмена обусловлена феноменом вторичных (переносных) и фразеологических значений [19, с. 31]. Количество наименований демонстрирует множественность ассоциативных связей, в которые вовлечен данный концепт. Изучение лингвистического времени, как показывают результаты анализа когнитивных исследований, движется именно в рамках этих трех моделей.

Модель разноуровневого языкового воплощения основывается на известной (Ю. Н. Караулов) классификации репрезентаций естественного языка: язык-способность, язык-текст и язык-система. Г. Г. Слышкин предлагает для моделирования лингвокультурного концепта отношения между типами репрезентации языка сформулировать иначе:

1) концепт как системный потенциал, т. е. совокупность средств апелляции к концепту, предлагаемых носителю языка культурой, как накопленное культурой лингвистическое достояние, зафиксированное в лексикографии;

2) как субъектный потенциал, т. е. арсенал языковых средств, хранящихся в сознании индивида. Данный уровень более узок, чем предыдущий, в том смысле, что ограниченность памяти и различия в образовательном уровне не позволяют каждому индивиду овладеть всей совокупностью языковых средств, апеллирующих к тому или иному концепту. Однако он более обширен в том смысле, что в нем появляются новые единицы и связи между ними, которые еще не получили фиксации на первом уровне. Уровень системного потенциала всегда является вторичным и запаздывающим по отношению к уровню субъектного потенциала;

3) как текстовые реализации, т. е. апелляции к концепту в конкретных коммуникативных целях [19, с. 32-33].

Конечно, модели исследования концепта могут быть разнообразными. Вполне совместим с указанной выше схемой моделирования лингвокультурного концепта подход Ю. С. Степанова, в котором структура концепта рассматривается как трехслойная:

1) основной, актуальный признак – концепт актуально существует для всех пользующихся данным языком как средство их взаимопонимания и общения;

2) дополнительный, или несколько дополнительных, «пассивных» признаков, являющихся «историческими», которые актуализируются в коммуникативном контексте;

3) внутренняя форма, обычно вовсе не осознаваемая, опосредованно запечатленная во внешней, словесной форме [20, с. 44].

Культура, к слову, определяется Ю. С. Степановым как «совокупность концептов и отношений между ними, выражающихся в различных «рядах» («эволюционных семиотических рядах», «парадигмах», «стилях», «изоглоссах», «рангах», «константах» и т. д.) [20, с. 38].

Анализ внутренней формы, «ближайшего этимологического значения слова», «отношения содержания мысли к сознанию» (А. А. Потебня) показывает мотивированность значения признаком, положенным в основу номинации и задающим определенный способ построения заключенного в данном слове концепта. При этом в значениях отдельных морфем слов могут находить отражение далеко не самые существенные признаки, косвенно связанные с общей лексической семантикой. Это «может быть лишь бросающийся в глаза признак, поэтому в разных языках один и тот же предмет может быть назван на основе выделения разных признаков» [10, с. 85].

Значение понятия внутренней формы слова в том, как признают лингвисты, что изменение языка при переходе из одной «эпохи» в другую прежде всего состоит в изменении внутренней формы. Эта метафорическая внутренняя форма образуется пересечением абсолютно реальных координат, отображающих научные, культурно-исторические и идеологические представления своего времени.

Внутренняя форма потому и определяется с таким трудом, что komponуется из такого количества сложных по своей природе координат, но именно их совокупность создает ту общую точку зрения, с которой каждая «эпоха смотрит на современные ей события и факты, на прошлое и, конечно, на будущее» [7, с. 201]. На этом утверждении во многом базируются идеи «культурной реконструкции», «культурной палеонтологии» как выявления «точки зрения» языков по тем их проявлениям, которые пробивают свою дорогу в массе языкового материала» [7, с. 203].

Исследователи различают внутреннюю форму словообразовательного, эпидигматического и смешанного типов. Первая наблюдается у слов, имеющих деривационную историю. Слова, имеющие разную деривационную историю, имеют разную внутреннюю форму. Внутренней формой эпидигматического типа обладают слова, имеющие «прямое» и «переносное» значение, при условии, что исходное значение у данного слова тоже актуально [6].

Приведем иллюстрацию разных типов внутренней формы на примере русских названий дней недели (квази-собственных названий отрезков времени, выраженных темпоральными существительными, гипонимов концепта время [22]). Слова *вторник*, *четверг*, *пятница* и *среда* имеют прозрачную внутреннюю форму словообразовательного типа: первые три образованы от соответствующих порядковых числительных – соответственно, *второй*, *четвертый* и *пятый* дни недели; *среда* (или в исконно русской форме, сохранившейся в диалектах, *середа*) – это «середина (недели)». Заметим, что аналогичную внутреннюю форму имеет название этого дня недели в немецком языке (*Mittwoch*), – и это не случайное совпадение: русское *среда* в значении 'срединный день недели' – это древняя семантическая калька (т. е. результат заимствования переносного значения) с соответствующего немецкого слова.

Слово *воскресенье* имеет внутреннюю форму эпидигматического типа – оно отсылает к названию одного из христианских праздников – Воскресению Христову. Изначально слово *воскресенье* обозначало этот единственный день в году – первый день Пасхи, но примерно с 13 в. оно стало использоваться для обозначения всякого

седьмого, нерабочего дня недели, вытеснив в этом значении слово *неделя* (имеющего прозрачную внутреннюю форму словообразовательного типа 'нерабочий день'). Слово *неделя* в своем исходном значении сохранилось, например, в украинском языке, а в русском оставило свой след в слове *понедельник* – «день, следующий за (*по*) воскресеньем (*неделей*)». Слово *суббота* вовсе не имеет внутренней формы – это слово заимствовано из древнееврейского» [22].

Внутренняя форма как составляющая концепта «время» прослеживается в этимологии слова. Согласно этимологическому словарю русского языка М. Фасмера, соответствующим русскому слову «время» является церковнославянское *веремя*, ср.укр. *véreme* «ведро, погода», др.-русск *веремя*, ст.-сл. *время*, греч. *χαίρός, χρόνος*, болг. *врѣме*, сербохорв. *вријеме*, словен. *vréme*. Родственно древнеиндийскому *vártma*, ср.р. «колея, рытвина, дорога, желоб», сюда же *вертѣть*. Для обоснования этой этимологии приводится (со ссылкой на определенные источники) лат. *annus vertens, mensis vertens, anniversarius* [21, с. 361]. Автор словаря ставит под сомнение сравнение с др.-инд. *varīman* – «размер, объем» или с *вереница, верига* и родственными [21, с. 361].

Имя концепта «время» относится к словам абстрактной семантики. Значение подобных слов формировалось путем метафорического переосмысления конкретных значений, которые имеют составляющие данное слово морфемы (например, волнение, впечатление, представление, предположение, отношение и т.п.). Известно, что в древних индоевропейских языках отсутствовало общее отвлеченное понятие времени. Данные языковых исследований свидетельствуют о том, что оно возникло позже на основе пространственных представлений. Наиболее признанной является этимология слова *время*, связанная со словами *путь, колея, желоб, колесо, вращение* [11; 15; 20]. Признак движения, направленности в первую очередь связывается с восприятием времени.

Кроме того, во многих исследованиях подтверждается близость понятий времени с природными явлениями, например, погодой [18, с. 89]. Так, исторический и диалектный материал русского языка позволяет проследить эту закономерность. Для древнего человека было актуально определенное время, удобное для чего-нибудь. Поэтому совмещение значений «время» – «нравиться, быть подходящим» на протяжении длительной эволюции стало неслучайным, отсюда и семантические трансформации в гнездах типа *год – угодить – угодный, *доб(а) – удобный. Для наших предков-земледельцев большое значение имела хорошая погода, которая представлялась благоприятным временем. В свою очередь, удобное для чего-либо время могло быть названо погодой. Эмоциональное состояние человека также вызвало ассоциации с хорошей или плохой погодой, что отразилось в пословицах и других произведениях устного народного творчества. Развитие науки способствовало более четкому осмыслению времени, терминологизации отдельных лексем и размежеванию представлений о времени и погоде. Язык же сохранил до наших дней мудрость, накопленную предками, в образной форме [13, с. 81].

Обобщение данных анализа темпоральной лексики в основных индоевропейских языках позволяет выявить базовые представления о времени: внешнее,

внутреннее, субъективное. Подробнее остановимся на характеристике этих представлений, следуя логике исследования лингвиста К. Г. Красухина.

1. Внешнее время (время как пространство) включает обозначение времени *как меры*. Можно сослаться на примеры из литовского, древнеисландского, англосаксонского языкового материала. В основе многих лексем обнаруживается корень **met-*, **meh-* «измерять» (др.-инд. *māti*, *mimāti*, лат. *metior*). В основе германских названий (древнеисландского, древнеанглийского, древне немецкого, нидерландского, а также шведского, датского, английского, немецкого) лежит прагерманское **ti-*. Сравнение с древнеиндийским *dāyate*, греческим *δαίωμα* «делить» (того же корня и греческое слово *δαίμων* «божество, дух-покровитель», этимологически – «податель») указывает на первичное значение предела. Это имя сравнимо с **tem-* «резать» в индоевропейском языке, греческим *τέμενος* «надел», латинским *templum* «священная роща». К корню со значением «резать, наносить насечки», по мысли автора, относится и славянское *чась*, а *χρόνος* от *χράω* «царапать», *χραίνω* «задевать, касаться» [11, с. 64].

Представление о времени как *цельной части пространства* обнаруживается в темпоральных словах, связанных со значением «держат, оставляют»: в славянском *отълэкъ* «остаток», в греческом *λοιπόν* «будущее» (от *λοιπός* «оставшийся, остаток», то есть его внутренняя форма означает остающееся при избытке прошлом и настоящим), в литовском *laikas* «время» как нечто взятое, удержанное, заключенное в пределы.

Время как *движение* запечатлено в русских темпоральных именах: *время* связано с *вертеть, вращать, воровать* (корень **uert-*) и древнеиндийским *vartman* «бег, судьба», — и отражает представления о цикличном миропорядке [11, с. 65].

Кроме того, существуют пространственные имена времени, обозначающие период и связанное с ним событие. Это, например, литовское *diená*, латышское *diena*, прусское *deinan* и др. восходят к индоевропейскому **dei-* «сиять». Славянское *ношь*, литовское *naktis*, латинское *nox*, греческое *νύξ* предположительно находятся в родстве с индоевропейским **nek-* «вредить, убивать», греческим *νεχρός* «мертвый». Обозначения времен года (трех фенологических сезонов в праиндоевропейском) этимологически связаны со значениями: зима — «снег, буря, холод»; лето — «хороший, добрый, благоприятный, гореть, пылать»; осень — «жатва, урожай». Таким образом, пространственные имена времени указывают на основные его черты — мерность, протяженность, цельность, членимость [11, с. 67].

2. Модель внутреннего времени человека (жизненная сила), зависящая от самого факта его существования, представлена, например, индоевропейским **aiu-* «жизнь, сила», греческим *αίών* «сила, жизнь, век», латинским *aevum* «век», немецким *ewig* «вечный», русским *вэкъ*, украинским *вік* «возраст» и пр. В имени *человек* сопрягаются значения *коло, колена* («род», *по-колен-ие*) и *время* [11, с. 69]. Понятие внутреннего времени объединяет дихотомию «жизнь — смерть» (сон): испанское *nara* «жизнь» — греческое *ο-вар* «сон»; латышское *mets* «время» — английское *taetan* «спать»; английское *time* «время» — ирландское *taim (beo)* «жить, быть»; древнеанглийское *tid* «время» — немецкое *Tod* «смерть» и т. д. [15, с. 93].

3. Субъективное время воплощается в общеславянском **godь*, что означает «хороший, добрый, полезный» (ср. годить-ся, у-годить, вы-года). У Фасмера представлен богатый иллюстративный материал, подтверждающий это первичное значение в славянских и иных языковых соответствиях: древнерусское *годь* «время, срок»; украинское *godì* «хватит, конечно»; сербохорватское *gòd* «пора, спелость, праздник, годовщина», чешское *hod* «год, праздник», польское *godì* «празднество», латышский *gùods* «честь, слава», греческое *ἀγαθς* «хороший» и др. [21, с. 426].

Субъективное время вбирает в себя человеческий багаж эмоций, ценностей, желаний, рефлексии. К модели субъективного времени К. Г. Красухин относит имена, связанные с семьей «мысль» [11, с. 73].

В структуре лингвокультурного концепта присутствует в сжатой форме его история. Пассивный слой концепта (по Ю. С. Степанову) представляет историю идей, связанных с данным понятием [20, с. 70], утраченных и обретенных смысловых координат. «Во-первых, каждый концепт отсылает к другим концептам – не только в своей истории, но и в своем становлении и в своих нынешних соединениях. В каждом концепте есть составляющие, которые в свою очередь могут быть взяты в качестве концептов. Во-вторых, для концепта характерно то, что составляющие делаются в нем неразделимыми. В-третьих, каждый концепт должен, следовательно, рассматриваться как точка совпадения, сгущения ископления своих составляющих» [4, с. 31-32].

Все три модели времени: внешнее, внутреннее, субъективное, – представлены и в истории слов темпорального значения. В рамках этих моделей время отождествлялось с числом, серединой, Вселенной, с кругом, с мировым деревом, горой, с земноводными, с водой, с огнем и пр. Например, пространственное время воплощено в мифологических представлениях о направлении изменений во времени (движения): «земное» время «уходит» в в е р х, в верхний мир, в вечность или в н и з – в преисподнюю. Ср. ирл. *suas te bliain* «в прошлом году» (букв. «наверх с годом»); ирл. *Ta'suas lo la leaththead blian amis ó bhi baid mhora insan ait seo* «пятьдесят лет назад в этом месте были большие лодки» (букв. «наверх с полсотней лет»); ср. также в современных английских диалектах: *Though it is June, it is very cold up over the night* «хотя сейчас июнь, ночью очень холодно» (букв. «вверх в ночи»); *I shall need your rake up over the day* «мне понадобятся твои грабли на целый день» (букв. «вверх ото дня»). Ср. также: англ. *the time is up* «время прошло» (букв. «время ушло вверх»); *the lesson is over* «урок окончен» (букв. «время урока ушло вверх»). С другой стороны, ср. ирл. *Cuig bhliana anuas* «пять лет тому назад» (букв. «пять лет вниз»); *deirtear o shin anuas* «говорят с тех пор» (букв. «... с того вниз»); *le bliain anuas* «вот уже год» (букв. «с годом вниз»). Ср. также англ. *it is high time* «подходящее время, благоприятное время» (букв. «высокое время»); нем. *Hochzeit* «свадьба» (букв. «высокое время») [15, с. 91].

Интересно наблюдение В. И. Карасик, в соответствии с которым русская лексема *время* образует особую группу дериватов, содержащих в значении сему «непрочный, нестабильный»: *временщик* – «человек, по воле сильного покровителя временно оказавшийся у власти»; *временка* – «временное строение», «временная

печка». Следует обратить внимание и на глагол *повременить*, имеющий значение «пождать, пока не устоит, не определится, тянуть, медлить» [8, с. 76)].

Актуальный слой концепта «время» представлен в лексикографических источниках. Семантика темпоральных слов фиксируется в словарных дефинициях. Весьма популярен и результативен контрастивный анализ темпоральной лексики, базирующийся на выявлении схождения и расхождения в средствах и способах концептуализации, что дает материал для типологии, для выявления универсалий (русский – чешский [16]; русский – испанский – английский [1]; русский – башкирский [5] и др.). Часто актуальный слой концепта связывают с реализацией наиболее общих идей темпорального освоения действительности: циклического и линейного времени (Н. Д. Арутюнова, Ю. С. Степанов и др.)

С циклическим временем связывается переодичность, последовательность повторяющихся событий, с линейным – продолжительность и длительность (В. И. Даль, С. И. Ожегов)

Цикличность является первым обязательным и универсальным этапом в общечеловеческой рефлексии о времени, о чем свидетельствует мифология любого народа. Образ циклического времени, например, в языке романи (цыганском) представлен так:

1. На грамматическом уровне, а именно морфологическом – формальной нерасчлененностью настоящего и будущего («привилегированное» положение *настоящего* момента времени относительно времени «вообще», настоящее – такой феномен, который обеспечивает присутствие мира и самого сознания в мире). Ромы ощущают время как реальное «сейчас», как со-бытие, поэтому и нет специальной формы для отделения «завтра» от «сегодня». Такая форма начала складываться лишь с восприятием и адаптацией к иным традициям постижения времени. Причем новая форма связана все-таки не столько с собственно временем, сколько с модальностью, в данном случае с желанием совершения актуального сейчас действия в вообще будущем, в неопределенном будущем. Например: *ме джав* – я иду, *ме кам джав* – я буду идти, однако частица «кам» происходит от глагола *камам/камав* «хочу, желаю». Иначе говоря, форма *кам джав* воспринимается как пожелание самому себе. Что же касается прошлого, то современные ромы утратили все индоевропейское многообразие выражения оттенков осмысления себя вне настоящего действия или состояния, оставив лишь две формы, причем различают они не собственно время, но аспект прошлого действия – его завершенность или незавершенность: *керавас* я делал (не закончил) – *кердем* сделал (закончил). Таким образом, в языковой морфологии времени мы сталкиваемся фактически с *настоящим-будущим, настоящим-прошедшим, настоящим-настоящим* (ведущим в этом ряду). Образ подобного воплощения темпоральных отношений – круглый циферблат часов, в котором присутствуют сразу все моменты времени вообще, круга как символа вечного возвращения.

На синтаксическом уровне доминанта настоящего проявляется намного слабее, но все же представлена. Так, например, в разговорном романи достаточно редки сложноподчиненные предложения, отсутствует категория синтаксического согласования времен. Надо отметить, что для литературного языка ромские авторы

сознательно проводят политику реиндизации, в том числе и на грамматическом уровне, стремясь возродить и ввести в активное употребление утраченные формы и конструкции, например, *аорист*, *плюсквамперфект* и т.д.

2. Лексико-семантическое поле «время» в романи представлено, как и в других языках, тремя лексико-семантическими группами (ЛСГ) *прошедшего*, *настоящего*, *будущего*, причем характерной особенностью романи является то, что лишь ЛСГ настоящего имеет исконные индийские лексемы, сохранившиеся с древних времен – *адес* (сегодня), *абериш* (в этом – настоящем – году), *акана* (сейчас). Причем понятие сейчас подразделяется на *акана* и *аканаиш* – именно сейчас, в момент речи/присутствия.

В двух других ЛСГ практически вся лексика иноязычна по происхождению: *шога* (никогда, из венг.), *ич* (вчера, из татарск.). Слово же *арати* обозначает два интервала в зависимости от момента употребления: утром или днем оно означает «вчера», а ближе к вечеру текущего дня – «вечером» именно этого дня. Очень интересно слово *кал*, в др-инд. языке и многих современных индийских обозначающее обобщенное понятие «время само по себе», в романи же это слово конкретизировалось до максимума: оно стало лишь предлогом со значением «в ... часов, во столько-то времени», например: *кал штар* значит «в четыре часа».

Характерно, что при сохранении основного фонда индийской лексики романи не сохранил, однако, исконные лексемы для обозначения небольших интервалов времени – минуты, часа, суток: они обозначаются исключительно заимствованиями, как и само понятие «время» – *минуто* «минута», *ора* «час», *вряма*, *вахт*, *вахети* «время».

Таким образом, можно сделать вывод, что в языковом сознании ромского этноса исторически первым образом времени был (и остается) космический цикл, который многократно реализуется в природе и метафорически переносится на человеческую жизнь. Природа циклического времени с обобщенной событийной валентностью часто скрыта и неуловима, как неуловимо «сейчас» в темпоральном универсуме кочевого народа, действительно кочевого, так как он исторически преодолел пространственно-ландшафтный барьер, но возвращается во времени по следу колеса кочевой кибитки.

Таким образом, исследования темпоральных концептов в языковом ракурсе подтверждают идею универсальности категории времени в когнитивных системах языков (концептосферы по Д.С.Лихачеву) и позволяют выявить ее национально-специфические особенности.

Этимологический, исторический, современный арсенал концепта «время» свидетельствует о многообразии средств его языкового воплощения. Базовые представления о времени как внешнем, внутреннем, субъективном в индоевропейских языках прослеживаются во всей структурной горизонтали концепта. Проведенный обзор исследований, касающихся проблемы концептуализации темпоральных отношений, позволяет сделать вывод о доминанте экзистенциального в языковом времени. Номинации абстрактного концепта времени носят вполне земной характер, обусловлены человеческим опытом и реальными языковыми возможностями. В языке мысли (концепте) обнаруживается антропная граница, за которую выйти

невозможно. Даже в слове вечность присутствует этимологическое «век» как мера существования, а будущее «приходит», «идет навстречу», «течет сзади» (античность), неуловимое настоящее нанизывается на мгновения. Таким образом артикулируется то, что артикулировать нельзя по причине трансцендентности.

Благодаря ресурсам когнитивной лингвистики, а именно выработанным в русле когнитивного подхода методам исследования концептов неоднородной структурной организации, репрезентирующих разные форматы знания – знания разных уровней абстракции: концептов-представлений, гештальтов, концепт-схем, понятий, фреймов, скриптов и т.д., – возможно изучение времени как концепта в его языковой проекции, как опредмеченного в формах лингвистического времени многомерного культурно-значимого социопсихического образования. Кроме того, когнитивный подход позволяет учитывать многообразие функционально-прагматических и функционально-семантических средств, используемых в общении.

Список использованных источников

1. Афанасьева О. В. Особенности трехслойной структуры концепта времени (на материале английского, испанского и русского языков) / О. В. Афанасьева // III Международные Бодуэновские чтения: И. А. Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания (Казань, 23-25 мая 2006 г.): труды и материалы: в 2 т. – Казань: Изд-во Казан. ун-та. – Т. 2. – 2006. – С. 127–129.
2. Вардзелашвили Ж. А. Концепт как лингвистическая категория – «конструктивная сущность» [Электронный ресурс] / Ж. А. Вардзелашвили. – Режим доступа: <http://vjanetta.narod.ru/gotsiridze.html>.
3. Воркачев С. Г. Концепт как «зонтиковый термин» / С. Г. Воркачев // Язык, сознание, коммуникация. – М., 2003. – Вып. 24. – С. 5–12.
4. Делез Ж. Логика смысла / Ж. Делез; [пер. с фр. Свирский Я. И.]. – М.: Изд. центр «Академия», 1995. – 297 с.
5. Дударева З. М. Время в русской и башкирской языковых картинах мира / З. М. Дударева // Вестник ОГУ. Гуманитарные науки. – 2005. – №4. – С. 82–86.
6. Зализняк А. Внутренняя форма слова / А. Зализняк // Энциклопедия «Кругосвет» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/krugosvet/article/krugosvet/6/1009205.htm>.
7. Звегинцев В. А. Язык и лингвистическая теория / В. А. Звегинцев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 246 с.
8. Карасик В. И. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин; под ред. И. А. Стернина // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: сборник научных трудов. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 75–80.
9. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография / В. И. Карасик; ВГПУ. – 2-е изд. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
10. Лингвистический энциклопедический словарь / АН СССР, Ин-т языкознания; гл. ред. Ярцева В. Н. – М: Советская энциклопедия, 1990. – 682 с.

11. Логический анализ языка: Язык и время: посвящается светлой памяти Н. И. Толстого / РАН, Ин-т языкознания; отв. ред.: Арутюнова Н. Д., Янко Т. Е. – М.: Индрик, 1997. – 351 с.
12. Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. – М.: Гнозис, Издательская группа «Прогресс», 1992. – 272 с.
13. Лукоянова Ю. К. Восприятие категорий «время – счастье – погода» в русском языке / Ю. К. Лукоянова // Русская и сопоставительная филология. Системно-функциональный аспект. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2003. – С. 78–81.
14. Ляпин С. Х. Концептология: к становлению подхода / С. Х. Ляпин // Концепты. Научные труды Центрконцепта. – Архангельск: Изд-во Поморского гос. ун-та, 1997. – Вып. 1. – С. 11–35.
15. Маковский М. М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов / М. М. Маковский. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1996. – 416 с.
16. Мамонова Ю. А. Имя время и имя čas в аспекте теории концепта (на материале русского и чешского языков): автореф. дис... канд. филол. наук: спец. 10.02.19 / Ю. А. Мамонова; Пермский гос. ун-т. – Пермь, 2006. – 19 с.
17. Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию / В. А. Маслова. – М.: Наследие, 1997. – 207 с.
18. Потемня А. А. О доле и сродных с нею существах / А. А. Потемня. – М.: Правда, 1989. – 622 с.
19. Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как системное образование / Г. Г. Слышкин // Вестник ВГУ. – 2004. – № 131. – С. 29–34. – (Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация»).
20. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры: Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М.: Академический проект, 2001. – 990 с. – (Summa).
21. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / М. Фасмер; пер. с нем. Трубачева О. Н.; под ред. Ларина Б. А. – М.: Прогресс. – 1986. – Т. 1. – 1986. – 573 с.
22. Rubinstein G. О концептуализации отрезков времени в русском языке / Rubinstein G. // The Slavic and East European Language Resource Center [Electronic resource]. – Mode access: <http://www.seelrc.org/glossos/issues/2/rubinstein.pdf>.

References

1. Afanas'eva O. V. Osobennosti trekhslainoi struktury kontsepta vremeni (na materiale angliiskogo, ispanskogo i russkogo yazykov) / O. V. Afanas'eva // III Mezhdunarodnye Boduenovskie chteniya: I. A. Boduen de Kurtene i sovremennye problemy teoreticheskogo i prikladnogo yazykoznanija (Kazan', 23-25 maya 2006 g.): trudy i materialy: v 2 t. – Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta. – Т. 2. – 2006. – S. 127–129.
2. Vardzelashvili Zh. A. Kontsept kak lingvisticheskaya kategoriya – «konstruktivnaya sushchnost'» [Elektronnyi resurs] / Zh. A. Vardzelashvili. – Rezhim dostupa: <http://vjanetta.narod.ru/gotsiridze.html>.
3. Vorkachev S. G. Kontsept kak «zontikovyi termin» / S. G. Vorkachev // Yazyk, soznanie, kommunikatsiya. – М., 2003. – Вып. 24. – S. 5–12.

4. Delez Zh. Logika smysla / Zh. Delez; [per. s fr. Svirskii Ya. I.]. – M.: Izd. tsentr «Akademiya», 1995. – 297 s.
5. Dudareva Z. M. Vremya v russkoi i bashkirskoi yazykovykh kartinakh mira / Z. M. Dudareva // Vestnik OGU. Gumanitarnye nauki. – 2005. – №4. – S. 82–86.
6. Zaliznyak A. Vnutrennyaya forma slova / A. Zaliznyak // Entsiklopediya «Krugosvet» [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://slovari.yandex.ru/dict/krugosvet/article/krugosvet/6/1009205.htm>.
7. Zvegintsev V. A. Yazyk i lingvisticheskaya teoriya / V. A. Zvegintsev. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1973. – 246 s.
8. Karasik V. I. Lingvokul'turnyi kontsept kak edinita issledovaniya / V. I. Karasik, G. G. Slyshkin; pod red. I. A. Sternina // Metodologicheskie problemy kognitivnoi lingvistiki: sbornik nauchnykh trudov. – Voronezh: VGU, 2001. – S. 75–80.
9. Karasik V. I. Yazykovoi krug: lichnost', kontsepty, diskurs: monografiya / V. I. Karasik; VGPU. – 2-e izd. – Volgograd: Peremena, 2002. – 477 s.
10. Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar' / AN SSSR, In-t yazykoznaniiya; gl. red. Yartseva V. N. – M.: Sovetskaya entsiklopediya, 1990. – 682 s.
11. Logicheskii analiz yazyka: Yazyk i vremya: posvyashchaetsya svetloi pamyati N. I. Tolstogo / RAN, In-t yazykoznaniiya; otv. red.: Arutyunova N. D., Yanko T. E. – M.: Indrik, 1997. – 351 s.
12. Lotman Yu. M. Kul'tura i vzryv / Yu. M. Lotman. – M.: Gnozis, Izdatel'skaya gruppa «Progress», 1992. – 272 s.
13. Lukoyanova Yu. K. Vospriyatie kategorii «vremya – schast'e – pogoda» v russkom yazyke / Yu. K. Lukoyanova // Russkaya i sopostavitel'naya filologiya. Sistemno-funktional'nyi aspekt. – Kazan': Kazan. gos. un-t, 2003. – S. 78–81.
14. Lyapin S. Kh. Kontseptologiya: k stanovleniyu podkhoda / S. Kh. Lyapin // Kontsepty. Nauchnye trudy Tsentrkontsepta. – Arkhangel'sk: Izd-vo Pomorskogo gos. un-ta, 1997. – Vyp. 1. – S. 11–35.
15. Makovskii M. M. Sravnitel'nyi slovar' mifologicheskoi simvoliki v indoevropeiskikh yazykakh: Obraz mira i miry obrazov / M. M. Makovskii. – M.: Gumanit. izd. tsentr «VLADOS», 1996. – 416 s.
16. Mamonova Yu. A. Imya vremya i imya čas v aspekte teorii kontsepta (na materiale russkogo i cheshskogo yazykov): avtoref. dis... kand. filol. nauk: spets. 10.02.19 / Yu. A. Mamonova; Permskii gos. un-t. – Perm', 2006. – 19 s.
17. Maslova V. A. Vvedenie v lingvokul'turologiyu / V.A. Maslova. – M.: Nasledie, 1997. – 207 s.
18. Potebnya A. A. O dole i srodnykh s neyu sushchestvakh / A. A. Potebnya. – M.: Pravda, 1989. – 622 s.
19. Slyshkin G. G. Lingvokul'turnyi kontsept kak sistemnoe obrazovanie / G. G. Slyshkin // Vestnik VGU. – 2004. – № 131. – S. 29–34. – (Seriya «Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya»).
20. Stepanov Yu. S. Konstanty. Slovar' russkoi kul'tury: Opyt issledovaniya / Yu.S. Stepanov. – M.: Akademicheskii proekt, 2001. – 990 s. – (Summa).

21. Fasmer M. *Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka: v 4 t.* / M. Fasmer; per. s nem. Trubacheva O. N.; pod red. Larina B. A. – M.: Progress. – 1986. –Т.1. – 1986. – 573 s.

22. Rubinstein G. *O kontseptualizatsii otrezkov vremeni v russkom yazyke* / Rubinstein G. // The Slavic and East European Language Resource Center [Electronic resource]. – Mode access: <http://www.seelrc.org/glossos/issues/2/rubinstein.pdf>.

UDC 82.01/.09

Sergei Lebedev,
PhD, Associate Professor;
Belarusian State University
(Belarus)
sulebe@yandex.by

SCIENTIFIC AND INTERPRETATIVE ANALYSIS OF THE TEXT

The work analyses the difference between two types of information management: figurative and conceptual. Different types of human thinking activity products are investigated: models generated by figurative thinking, and models generated by conceptual thinking.

Keywords: image; concept; theory of consciousness; theory of knowledge.

列别捷夫·谢尔盖

对文本的科学和解释性分析

本文分析了两种类型的信息管理：形象信息管理和概念信息管理的区别；研究了不同类型的人类思维活动产物：由具象思维产生的模型和由概念思维产生的模型。

关键词：形象；概念；意识理论；知识理论。

Сергей Лебедев

НАУЧНЫЙ И ИНТЕРПРЕТАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА

Статья представляет собой анализ образного и понятийного типов управления информацией. Исследуются разные типы продукта деятельности человеческого мышления: порожденные образным мышлением модели и модели, порожденные понятийным мышлением.

Ключевые слова: образ; понятие; теория сознания; теория познания.

При отнесении тестов разных функциональных стилей к научному, публицистическому или художественному обычно за рамками разговора остается толкование – и, соответственно, понимание – очень важного: терминов «образ», «художественный образ» и «понятие». И термины эти, при кажущейся очевидности их значений, зачастую используют, не разобравшись в их гносеологии и сущности, что и приводит чаще всего к интуитивному их «пониманию», а в лучшем случае – к обыкновенной интерпретации.

На деле действительно очевидным для всех является лишь то, что «родиной» и образа, и понятия является сознание. Здесь необходимо понимание самого термина «сознание» как диалектического единства сознания личности и «общественного сознания». (Если признать, что сознание является не «родиной» образов и понятий, а «перевалочным пунктом» на пути из сфер чего-то более сверхъестественного, то

вопрос о познании всех «продуктов» этого сверхъестественного снимается в связи с априорной невозможностью понять, но лишь «вчувствоваться» в него. Такой подход остается за рамками науки. Этим занимается религия.)

И образ, и понятие являются «продуктами» деятельности человеческого сознания, они есть не самодостаточные «вещи в себе», а «пропущенная» сквозь призму сознания реальность – вернее, какая-либо ее «сторона». Но почему «на выходе» деятельности сознания мы имеем два абсолютно разных «продукта»: образ и понятие? Научно ориентированная мысль связывает это с природой и становлением человеческого сознания как высшей степени отражения.

Человек реально, объективно существует в реальном, объективном мире, универсуме, с которым он связан так называемыми «каналами связи» – органами чувств. Именно это позволяет человеку **представить** мир для того, чтобы в нем сориентироваться. Человеческий «мир», отраженный в сознании – **субъективен**, он является **представлением о мире**, и это представление уже – идеально. В отличие от реальности, оно не содержит вещественности. И именно поступающая по «каналам связи» (или органам чувств) информация, оставляющая свой «отпечаток» на человеке и в человеке – и есть сознание – то есть отраженная реальность. Сам процесс «подключения» человека к миру изучает физиология высшей нервной деятельности, основанная на учении И. П. Павлова. Нас же интересует, когда сознание, отражая реальность, «производит» образы, а когда – понятия.

Для начала следует развести эти термины. В теоретико-познавательном аспекте понятия являются продуктом познания, отвечают сущности и принципам отражения, следовательно, считаются гносеологическими образами. «Гносеологический образ в обобщенном значении этого понятия охватывает различные виды не только чувственного отображения (ощущения, восприятия, представления), но и теоретического познания – понятия, суждения, гипотезы, теории» [24, с. 117]. То есть **любое** отражение реальности человеком имеет в соответствующей литературе термин – **образ**. Но с точки зрения содержания и функционирования разные гносеологические образы качественно отличаются. «В случае же качественного изменения смысла понятия следует вводить новые термины» [25, с. 5]. С точки зрения содержания **образ** – это чувственно воспринимаемый индивидуальный «представитель» определенных предметов, явлений. По теории информации, любая информация деформируется в каналах связи. Поэтому ощущения, чувства, воспринимаемые непосредственно, всегда субъективны. **Понятия** же – противоположность собственно образа, которая обозначает предельно абстрагированную от индивидуальных признаков сущность. Сущность как таковая вообще не может быть чувственно воспринята. В понятии предмет отражен не со стороны индивидуального бытия, а со стороны того общего порядка, который обуславливает все глубинные, сущностные стороны и моменты. Понятие онтологически содержит в себе собственно образ.

И образы, и понятия рассматриваются психологией как **модели** особого рода – психические модели, а само познание – то есть отражение мира, реальности – моделированием особого рода, или «**информационным моделированием**» [24, с. 125]. Реальность в наших ощущениях и понимании – **идеальная модель** реальности. Любые образы и понятия «обладают признаками абстрактности,

обобщенности и опосредованности разных степеней и уровней» [24, с. 118]. Их соответствие реальности «неполно, приближенно, упрощенно, имеет разную степень глубины» [24, с. 118]. Любая такая модель – и образная, и понятийная – будет **интерпретировать** реальность, отражая лишь один или несколько ее аспектов. Вся разница в том, насколько адекватна модель объекту отражения – реальности.

«Система отражения в целом <...> включает в себя три компонента: “оригинал – носитель отражения – активная система”» [25, с. 8]. В нашем случае носитель отражения – человеческое сознание, включающее в себя уже и саму «модель» «оригинала» (объекта отражения), которая может так и остаться в сознании, а может быть объективирована в определенной знаковой форме; в последнем случае модель может быть воспринята другим сознанием, или **«активной системой»**. В любой модели как результате отражения – или взаимодействия человека и реальности – как бы зашифрованы (закодированы) свойства как объекта (реальности), так и субъекта (сознания конкретной личности). Высшая **граница** развития доступного нам мира – интеллект (по словам Э. В. Ильенкова, «мышление есть абсолютно высший продукт развития мироздания» [12, с. 419], ибо гипотетическая более высокоорганизованная форма развития «была бы возможна только *после* мышления и на его основе» [12, с. 417] и «оказалась бы принципиально непознаваемой для мышления» [12, с. 418]). В силу своей наиболее высокой организованности эта «граница» способна отражать реальность наиболее адекватно, то есть строить модели, наиболее приближенные к сущности объекта. Такое отражение уже не опирается на непосредственные ощущения, а **обобщает** их. Отразить объект истинно – значит наиболее полно отразить структуру всех взаимосвязей. Такое отражение называется анализом с последующим синтезом. Такая идеальная модель, не опирающаяся на непосредственные ощущения, будет выражена в понятиях, предельно абстрагированных от конкретики. Предельный аналитизм породит предельно истинную модель. Потому и не существует абсолютной истины (истинной модели бытия), что нередуцированный процесс аналитического отражения – бесконечен. А относительно истинная модель создается при **возможно предельном** (или концептуально предельном) аналитическом отражении **ключевых моментов** конкретного аспекта реальности. В такой модели будет наименее возможное выражение конкретного «отражателя», то есть человека, создавшего ее. Это и есть язык науки, **научное мышление**. Заметим, что объективация даже понятийной модели в конкретную форму всегда чревата внесением оценочного начала. От этого полностью «застрахованы» лишь языки точных наук с их формулами, знаками и символами. Использование же естественного языка наделяет понятие «чувственностью» и пусть немного, но смещает его в сторону образа. В модели, выраженной естественным языком, даже предельно абстрактной, понятийной, всегда будет «фонить» субъект отражения – то есть конкретный человек.

« $2+2=4$ » – истинная модель, результат отражения «границей» нашего развития – интеллектом. Но даже такая банальность, как « $2+2$ » в каждом **конкретном** случае не будет равна просто четырем. В конце концов, четыре точки будут не просто четырьмя точками, а еще и лежащими или не лежащими на одной линии или в одной плоскости, а из четырех яблок одно будет зеленым, а одно – червивым и т. д.

Однако эта модель истинна. **Относительность** ее истинности **определяется еще большей степенью обобщенности**, еще большим аналитическим «охватыванием» реальности не только «вширь» но и «вглубь». Относительность же истинности **образной** модели определяется другими критериями, и «ценность» ее (модели) лежит в другой плоскости.

« $2+2=4$ » и «Я Вас любил...» – гносеологические образы, модели реальности. Только структура первой наиболее адекватна сущности, а в структуре второй «присутствует» субъект отражения – автор. В последнем «отпечатке» взаимодействия реальности и человека нас интересуют не структуры реальности, а «структуры» конкретной личности, которая и создает модель. И модель эта создана автором не столько с целью познания, сколько с целью выразить себя с помощью лишь **нужных** для этой цели «структур реального мира». Художественный образ относится к собственно образам и противостоит понятию наличием субъективного (то есть «структур субъекта отражения»). К нему критерий истинности неприменим именно в связи с особенностями его цели – духовного производства личности. К другим же **собственно образам** (моделям, исходящим из субъективного конкретно-чувственного опыта) критерий истинности приложим относительно соотношения в них объективности (абстрагированности от субъективно-эмоциональных «шумов») и субъективности. Именно такой критерий приложим к любым моделям – от образа, вызванного ощущением шероховатости предмета до сложнейших идеологических концепций.

Что же касается **художественного образа**, то это **образ, выраженный в эстетической форме**, в стиле, в конкретной знаковой системе построенный из конкретного «строительного материала», свойственного тому или иному виду искусства (слово, цвет, звук, движение тела и т. д.). Любой образ, знаковое отображение которого – «целостное единство всех принципов художественной изобразительности и выразительности» [19, с. 28], – это и есть **художественный образ** (отсюда: любой художественный образ, никак не выраженный, – лишь потенциальная возможность такового). Это целостное единство – и есть проявление автора, субъекта отражения реальности. Именно он (конкретная личность) «упорядочивает» жизнь по своим критериям для производства новой, субъективной – себя. Поэтому объектом любого произведения искусства является реальность, а содержанием – личность, или «образная концепция личности».

Критерием художественного образа является не истинность, а **художественная ценность**. С нашей точки зрения, это означает степень глубины и полноты выраженной в произведении личности по отношению к максимально возможным глубине и полноте, что в соответствии с теорией сознания (см., например, работы Э. Ильенкова, А. Егорова, В. Тюхтина, А. Андреева) подразумевает и эстетическое совершенство факторов выражения личности и адекватную – а может быть, и диалектически усложненную – моральную установку. Зачастую под **глубиной** образа подразумевают его **чрезмерную зашифрованность**, смешивая абсолютно разные вещи. Зашифрован может быть и чрезвычайно бедный с духовной точки зрения художественный образ, что не мешает ему быть отнесенным к «элитарному» искусству. М. Элиаде пишет по этому поводу: «Если элита восхищается “Поминками по

Финнегану», атональной музыкой или ташизмом, то потому, что эти произведения являют собой замкнутые миры, герметические вселенные, куда проникают только ценой огромных усилий/ <...> В глазах “других”, в глазах “массы” афишируется принадлежность к некоторому тайному меньшинству» [28, с. 199]. Культуролог справедливо считает, что «гипноз недоступности, непонятности произведения искусства выдает желание обнаружить новый, тайный, неизвестный до этого смысл мира и человеческого существования. Налицо желание “инициации”, желание найти скрытый смысл этого разрушения художественного языка» [28, с. 199]. Но так как содержание (личность) может быть воспринято лишь через его объективацию посредством выраженной в знаках модели **реальности**, полный разрыв с последней приводит к невозможности «раскодирования» произведения, к «разрушению связей с реципиентом-потребителем, ибо отсутствует основа – пересечение опыта восприятия мира художника и потребителя его продукции» [25, с. 12]. Нам представляется, что модная в течение последних ста лет полемика по поводу гениальности подобных произведений закономерно когда-нибудь будет вытеснена еще более глубоким осмыслением сказки Х. К. Андерсена «Новое платье короля».

Таким образом, у разных форм гносеологического образа, у разных моделей – разное содержание, разные функции и разные критерии их оценки. Сознание человека, отражая реальность, с помощью собственно образов «соотносит» человека с миром, приспособливает первого к последнему, с помощью понятий – приспособливает последний к первому, то есть дает возможность преобразовать и приспособиться к уже преобразованному. Искусство же в художественных образах позволяет человеку духовно самоопределиться, что относится, конечно же, к приспособлению и отвечает сущности собственно образного, конкретно-чувственного познания мира, предстающего в этой модели перед нами с преобладанием «структур», принадлежащих не «источнику», а «носителю отражения». Получается, что понятийная, аналитическая модель наиболее истинно отражает сущность, а образная модель более «наполнена», так как в ней есть и **конкретные** проявления сущности (поэтому, по известному высказыванию Нильса Бора, пока только искусство способно напомнить нам о гармониях, недостижимых для аналитического анализа).

Для наиболее полного и адекватного отражения реальности (или «идеальности», которая также может быть объектом отражения) «границы» нашего развития – интеллекта – недостаточно: отраженный границей (плоскостью) «объемный», многомерный (точнее – «бесконечномерный») объект или моделируется в своих сущностных, ключевых моментах или (для полного отражения) моделируется бесконечно. Наиболее полное и адекватное отражение – не «границей», а «степенью» нашего развития, то есть «объемом», от «начала» до «границы», – **духом** (здесь это слово употреблено не в смысле, подразумевающим «воцерковленность», а в философском смысле, где **духовность** не сводится к религиозности). А это уже значит – не тотальным (или выборочным) абстрактным анализом, не образами, которые «не дотягивают» до границы сознания, а **философским мышлением**, которое все-таки не является тождественным анализу, а включает в себя под его «руководством» еще и доаналитические, образные уровни отражения, «схватывающие» так называемую «непознаваемость вещи в себе». Философия «представляет собой

как бы вид с высоты. Она позволяет *составить целостное представление о мире, о его закономерностях и взаимосвязях*. <...> Иначе говоря, философское (а вместе с ним и художественное) мышление призвано дополнять наше знание о мире до целостности» [8, с. 19]. Именно к такому типу «отражения» действительности должны, по нашему мнению, стремиться гуманитарные науки. Ведь любая модель реального мира (уже **производное** человеческого сознания – например, роман или художественный фильм) сама может стать объектом – в одном случае адекватного ее отражения (познания), в другом – субъективного, образного моделирования, перевода одних образных моделей в другие, зачастую – в ущерб оригиналу (интерпретации).

Специфика гуманитарного знания такова, что исследователь любой из его областей сегодня похож на человека, пытающегося распутать довольно запутанный «клубок» и вынужденного за одной нитью «тянуть» и «распутывать» множество других. И этому есть, по крайней мере, две серьезные причины.

С одной стороны, это связано с тем, что любой материал, являющийся «продуктом» деятельности **человека духовного**, не поддается однозначному, линейному, формальному толкованию, и каждый аспект конкретной проблемы, каждый «момент» конкретной целостности связан с остальными. Ученые неоднократно говорили о «давно назревшей необходимости окончательного перехода с позиций формальной логики на позиции логики диалектической», особенно «при подходе к предмету гуманитарных наук, каковым, собственно, и является человек» [13, с. 294]. Человек – сверхсложная информационная система, и «диалектичность настолько для него характерна, что с метафизической точки зрения он представляется сплошь состоящим из парадоксов» [13, с. 294].

С другой стороны, причина «запутанности» еще и в том, что на ряд вопросов, связанных с **любой** поставленной проблемой, еще не дано ответов, масса «смежных» проблем не решена, масса необходимых понятий и терминов или не определены, или их определения слишком спорны и недостаточны. А изучить человека как **личность** возможно лишь «сквозь призму» изучения «продуктов» его деятельности именно как **личности**. Это – и есть цель всех гуманитарных наук.

А искусство, являясь наиболее «полным» выражением личности (через «личностное», конкретно-историческое, «художественное» отражение реальности) в ее конкретном, национальном, историческом и общечеловеческом проявлении, требует не только эмоционального или интерпретативного «переживания», но и **научного** осмысления. Наиболее «продвинутым» из всех «разделов» искусствоведения на сегодняшний день является литературоведение.

Литературоведение сейчас в искусствоведческих науках занимает место, сопоставимое с местом физики в ряду естественных наук. Однако, как и большинство гуманитарных дисциплин, литературоведение отстает сегодня по «фундаментальности» от наук естественных (под «фундаментальностью» мы здесь подразумеваем предельно возможную формализацию знаний о том или ином аспекте действительности). Связано это, в первую очередь, с тем, что оно до сих пор четко не осознано, **что** оно исследует. Сама природа и сущность художественного произведения зачастую остается не прояснена. Изучение конкретного аспекта литературного

произведения часто превращается в исследование лингвистическое или стилистическое, а рассуждения «о произведении вообще» оканчиваются либо изложением своей собственной идеологической позиции, так или иначе трактующей художественный текст, либо рассмотрением конкретно-исторических факторов его возникновения (В. В. Набоков писал по этому поводу, что «мы испытываем болезненную потребность (как правило, зря и всегда некстати) отыскивать прямую зависимость произведения искусства от “подлинного события”» [17, с. 58]).

Исследователи неоднократно замечали, что литературоведение несмотря на все попытки – давние и новейшие – склонить его к сепаратизму, к противопоставлению себя философии искусства, в той мере, в какой оно обращается к искусству слова именно как к **искусству**, оказывается в неизбежной соподчиненной связи с другими искусствоведческими дисциплинами». М. М. Бахтин еще в 1924 году говорил о «печальном» смысле поэтики как науки, указывая на ее «претензию построить науку об отдельном искусстве независимо от познания и систематического определения своеобразия эстетического в единстве человеческой культуры» [5, с. 28], что, по его мнению, приводит такую науку «к чрезвычайному упрощению научной задачи, к поверхностности и неполноте охвата предмета, подлежащего изучению» [5, с. 30]. О необходимости рассмотрения литературного произведения именно с позиций **философии** литературы и сегодня говорят ученые (см., например, работы В. И. Тюпы, А. Н. Андреева и др.). Известный культуролог М. С. Каган в своих работах также писал, что, открепясь от философского уровня познания культуры, все частные культуроведческие дисциплины (а литературоведение, несомненно, относится к таковым) обречены на чисто эмпирическую, фактографическую, поверхностную описательность, и потому, как бы ни были они развиты, потребность в философском осмыслении культуры сохраняется, ибо за нее ни одна другая наука не решит рассматриваемых ею теоретических проблем».

По-настоящему **научное** рассмотрение любого материального или идеального объекта подразумевает предельную теоретизацию методов его исследования, которые приводят к более или менее объективной стройной системе знаний о нем. Философы отмечали ранее и до сих пор говорят о том, что в целостной, иерархически организованной системе знаний информационные потоки движутся и снизу вверх (от фактов к теории), и сверху вниз (от предельных метанаучных и философских абстракций к эмпирическим данным), взаимно дополняя, усиливая друг друга, обеспечивая системе способность непрерывного развития. Можно ли таким, сугубо научным образом, исследовать специфический объект – художественное произведение? Сегодняшнее литературоведение зачастую принципиально не признает какой бы то ни было научности (например, популярные критики П. Вайль и А. Генис именно потому не приемлют взглядов В. Г. Белинского, что он «в духе своего кружка, не доверяя интуиции, подвергался соблазнам науки» [7, с. 98]). Очевидно, что специфика восприятия художественного образа, его амбивалентность вызывает желание «не трогать музыку руками», так как при этом создается иллюзия разрушения того, **что** заставляет «чувствовать» произведение, сопереживать ему. «Чувственный» момент образа действительно диктует гуманитарной научной мысли «подключать» не только интеллект, но и ресурсы «души». Как отмечал

Б. А. Успенский, в художественном произведении «идеологический или оценочный <...> уровень наименее доступен формализованному исследованию: при анализе его по необходимости приходится в той или иной степени использовать интуицию» [26, с. 19]. Для философии давно не является секретом, что подлинно творческие акции мысль совершает не на своей территории, а на территории бессознательной психики. Однако для искусствоведа вообще и для литературоведа в частности должно быть очевидным, что целостность художественного явления не только «непосредственно воспринимается, но и **мыслится**», и поэтому, по справедливым замечаниям многих исследователей, сопряженность эстетики и искусствovedения с философией естественнонаучного познания ныне несправедливо обойдена вниманием специалистов. «Хаос чувственности» в произведении искусства – ложная предпосылка к объявлению последнего «непознаваемым». Как говорят ученые, «понятие хаоса отражает непознанные закономерности <...>, то есть имеет относительный характер» [2, с. 45]. Это не значит, что в литературоведение необходимо «перенести» естественнонаучную методологию. Просто действительно назрела необходимость **познания** произведения искусства. Познания, которое, с одной стороны, недвусмысленно определит место последнего в сложнейшей системе окружающего нас материально-духовного мира, а с другой стороны, сможет прояснить особенности и специфику каждого конкретного его явления.

Литературоведы, изучающие литературно-художественное произведение **научно**, изучают его как **художественную модель** мира, являющуюся результатом отражения в сознании человека окружающей действительности. Как любая модель, художественная модель мира включает в своей структуре как свойства реального моделируемого объекта, так и особенности, «отпечаток» моделирующего субъекта (в любой модели как результате взаимодействия человека и реальности «закодированы» свойства как объекта (реальности), так и субъекта (сознания конкретного человека)). Философы Й. Брокмейер и Р. Харре считают, что художественные произведения «являются одновременно моделями мира и моделями собственного “я”». Посредством историй мы конструируем себя в качестве части нашего мира <...>. Эко утверждал, что каждый вымышленный мир паразитирует на действительном или реальном мире, который вымышленный берет в качестве основания» [6, с. 40]. Главное отличие **художественной модели** мира от любых других моделей – это приоритет в ее структуре «личностного», субъективного начала. Художественное отражение мира – это не столько отражение реальности, сколько **выражение себя** посредством того, **что** отражаешь.

«Структура модели всегда двойственна: она зависит от моделируемого объекта и в не меньшей мере – от способа моделирования. Можно считать, что, моделируя реальный объект, мы как бы конструируем другой – реальный или воображаемый объект, изоморфный данному в каких-то существенных признаках» [14, с. 36]. Однако, по справедливому утверждению Л. С. Выготского, художественное произведение подчинено «своим собственным законам развития, и эти законы никогда, конечно же, не будут объяснены из простого зеркального отражения исторической действительности» [9, с. 161]. Художники создают свои **персональные миры**. И если любая «сконструированная» модель необходима для познания определенных

закономерностей ее объекта, то художественная – для **выражения субъекта** с его «пониманием» этих закономерностей. В искусстве человек идеально формирует мир, который его устраивает по критериям красоты и нравственности и тем духовно преодолевает не устраивающий его мир. Искусство моделирует, создавая наглядный, образно-эмоциональный мир, трансформирующийся в художественных произведениях по собственным внутренним законам. При изучении такой модели, соответственно, задача исследователя – не рассмотрение признаков, существенных для реального объекта отражения, то есть действительности, а выяснение «запечатленных» в ее структуре особенностей **субъекта отражения** – конкретного сознания. Изучить такую модель именно как **художественную** – значит рассмотреть ее как «продукт» деятельности сознания ее субъекта. **Объектом** любого произведения искусства всегда является **действительность**, а **содержанием** – **личность**. Как известно, при любой деятельности происходит ее переход в форму покоего свойства – продукт (в нашем случае – собственно произведение искусства), «при этом регулирующий деятельность психический образ (представление) воплощается в предмете – ее продукте. Теперь, во внешней, экстерииоризованной форме своего бытия, этот исходный образ сам становится предметом восприятия: он осознается» [15, с. 20]. «Представления» субъекта такой духовно-эстетической деятельности об объекте отражения (реальном мире), субъективные законы, принципы, по которым смоделирован объективный мир (ставший, естественно, субъективным), – и есть собственно предмет науки об искусстве вообще и литературоведения в частности. Рассмотрение других аспектов в художественной модели переводит ее из разряда художественных в любой другой разряд – в зависимости от того, **что** интересует исследователя (например, в разряд «текстов» наряду с любыми нехудожественными текстами или в «продукт бессознательного» наряду с оговорками и сновидениями), а это уже не рассмотрение «продукта» работы собственно **художественного** сознания. И даже «просто» анализ «образности» произведения не является анализом самого произведения. Г. Н. Пospelов справедливо утверждал, что «образ как специфическая форма художественного творчества вытекает из его специфического, художественного *содержания*, создается для его выражения и тем самым не возникает и не существует сам по себе» [18, с. 161]. То есть настоящий анализ «образности» – это анализ того, **что** ее – именно такую – породило, того, что она **выражает**, а не что она **отражает**.

Произведение искусства, как и любой другой объект реального или идеального мира, является объектом-системой в системе объектов данного рода. Развести «целостность» и «системность» в таком объекте – значит «вывести» его «за пределы» науки. Научный подход к любой целостности, по мнению ученых, «включает в себя оба момента – и интегральный, и элементный. Всякие попытки найти сущность целостности, оставаясь на уровне элементов, как и стремление искать ее причины вне системных пределов, ведут к тому, что познание покидает почву объективных фактов и, следовательно, подрывает свою практическую и теоретическую силу» [1, с. 148]. Системологи называют целостной любую завершенную, «вырванную» из процесса развития, неподвижную систему (см. [2, с. 65]). Целостность чего бы то ни было есть состояние самодостаточности, завершенности, индивидуальной

полноты и избыточности и в пределах собственно научного мышления целостность не представима иначе, как системность, стремящаяся к своему пределу. Понимание произведения искусства как «нецелостной системы» (что, по законам диалектики, в принципе невозможно: при любых «внутрисистемных» изменениях всегда возникает качественно новая система) приводит в литературоведении к «разрыву» связей между его уровнями; трактовка же произведения как «несистемной целостности» подразумевает под ним «вещь в себе», в принципе нерасчленимую и, следовательно, не поддающуюся анализу. Однако, как справедливо считают исследователи, «“получение информации из несистемного материала” представляет собой противоречие в терминах, поскольку информация (по определению) может заключаться только в определенной системе, в определенном типе структурных отношений» [16, с. 76]. Раз мы воспринимаем определенную духовно-эстетическую информацию, следовательно, ее можно не только «прочувствовать», но и познать. Однако познать произведение – это не столько описать его структуру и отдельные ее элементы, сколько их **проинтегрировать** и «выйти» на цель именно **такого** их наличия и **такого** взаимодействия. В любом случае, в искусстве вообще путь к уяснению содержания один – через восприятие и анализ формы, через, по словам М. М. Бахтина, анализ факторов художественного впечатления.

Часто встречающаяся сегодня интерпретация художественного текста как своего рода мозаики, состоящей из множества культурных реминисценций и «кодов», разрушает представление о целостности искусства. Целостная система художественного произведения, как и любая другая, «предполагает не любую связь между элементами, а прежде всего такую, которая подчиняет их движению определенной закономерности» [2, с. 67], следовательно, один и тот же объект может рассматриваться как качественно разные системы-целостности. Например, литературное произведение может рассматриваться лингвистикой как текст в системе множества текстов и литературоведением как произведение искусства в системе множества произведений искусства. «Элемент, входящий в систему, взаимодействует с другими элементами не целиком, а лишь одной или несколькими сторонами. Следовательно, характер и качество связи зависят от особенностей той или иной стороны элементов, находящихся во взаимодействии» [2, с. 69]. То есть в конкретный момент произведения в любом элементе стиля важна лишь та его «сторона», которой он (элемент) «играет» на концепцию всего произведения (например, слово «душечка» в одном произведении должно быть понято в своем прямом значении, в другом же произведении – в противоположном, ироничном; обилие красного цвета в художественной модели может символизировать «революционность», а может просто намекать на тревожное состояние героя). Всякая целостность – конкретна. «Несоотнесение» элемента и всей целостности порождает неадекватное истолкование и первого, и второй. Как отмечают ученые, «в исследовательской работе не может быть аналитического изучения какого-то частичного объекта без точной идентификации этого частного в большой системе» [3, с. 53]. Любой момент произведения определяется всей целостностью последнего и сам определяет ее. Часть и целое соотносятся в такой целостности, как капля и океан, как желудь и дуб, зерно и колос, как эмбрион и развитое целое. В каждом элементе целостности в

свернутом виде закодирована та программа, которая позволяет «эмбриону» саморазвиваться, эволюционировать и превращаться в целостность иного, нового порядка. Любой элемент или уровень художественного произведения, понятый теоретически, взятый «сам по себе», мыслится абстрактно, «вообще» – но в каждом своем проявлении в конкретном произведении «чистое» его значение обогащается массой дополнительных, присущих ему только в **данной целостности-системе** нюансов значения. Так, любое слово языка наделено определенным набором лексических и грамматических значений. В таком виде оно понимается как **сущность**. Каждое же конкретное **явление** этого слова предстает перед нами той своей «стороной», которая является «нужной» в конкретной целостности текста. Такое слово и вся целостность взаимно обогащаются, наделяя друг друга массой дополнительных смысловых нюансов. Абстрактность любого слова становится неповторимой конкретностью в каждом своем проявлении: оно несет на себе «печать» субъективной установки всего высказывания и «связано» с остальными элементами и всей целостностью лишь определенными своими «сторонами». Так, П. А. Гринцер в своем исследовании древнеиндийской прозы (а, как известно, восточная литература всегда отличалась от европейской большей степенью внимания к собственно стилю, акцентами на «орнаментальность», чрезмерной «эстетизированностью» своих произведений) говорит о седьмой главе «Приключений десяти царевичей» (*Daçakumāracarita*) Дандина, где «Мантрагупта рассказывает свою историю, не используя ни одного губного звука, так как губы его изранены после ночи любви» [11, с. 15]. **Как** конкретный момент художественного целого отражает всю его концепцию и **какова** эта конкретная концепция – вопросы, на которые должен отвечать исследователь при изучении любого литературного произведения как **произведения искусства**. Сразу всю целостность изучать невозможно. Можно видеть «все», а изучать что-то одно – в необходимом контексте.

Что же определяет все моменты художественного целого, регулирует актуализацию того или иного его уровня? Как и в любой системе, в произведении искусства вообще и литературно-художественном произведении в частности существует «регулятор», «управляющий» всей его структурой. «Какой фактор упорядочивает множество компонентов системы? Таким решающим и единственным фактором является результат, который, будучи недостаточным, активно влияет на отбор именно тех степеней свободы у компонентов системы, которые при интегрировании определяют в дальнейшем получение полноценного результата» [3, с. 74]. Результатом художественной деятельности всегда является **выражение себя** в чувственно воспринимаемых образах, в эстетической форме, – то есть в стиле.

Г. Гегель, рассуждая о целостности мира вообще, говорил, что его «всеобщее содержание <...> должно сомкнуться в себе и предстать в отдельных индивидах как *целостность* и *единичность* <...>. Такой целостностью является человек в своей конкретной духовности и субъективности, цельная человеческая индивидуальность» [10, с. 244]. Каждая личность – «естественная» модель мира, содержащая в себе «в снятом виде» всю многоуровневую структуру доступного нам мира. И именно конкретное мировоззрение есть фактор, определяющий отбор абсолютно всего, что имеет место в конкретной художественной модели мира. Естественно,

всё мировоззрение конкретной личности не может быть представлено в «ограниченном объеме» произведения. (Личность, по словам Э. В. Ильенкова, – «единичное», «внутри себя столь же бесконечное, как пространство и время. Полное описание единичной индивидуальности равнозначно поэтому “полному” описанию всей бесконечной совокупности единичных тел и “душ” в космосе» [12, с. 389]). Мировоззрение в произведении определяется тем, что называют **образной концепцией личности**. По словам В. И. Тюпы, «концепцией не высказанной или, напротив, “затаенной” писателем, а **осуществленной** всем строем художественного мира текста. Строго говоря, это не “концепция”, не идея, не мысль (хотя бы и главная), – но специфическая манера мышления, некий “менталитет”, концептуально значимый **феномен духовного присутствия человека в мире**, феномен воплощенного “смысла жизни”. Это и есть <...> автор произведения искусства в наиболее существенном и сокровенном смысле слова» [22, с. 27]. Как считает исследователь, «специфически художественное знание о мире, “о времени и о себе”, открывающееся читателю в эстетическом сопереживании, всегда выступает как концепция личности» [23, с. 47], которую, однако, не следует отождествлять ни с личностью самого автора, ни с той или иной рациональной концепцией, усвоенной или выработанной его мышлением». То или иное «понимание» смысла жизни, ее законов и диктует наличие в произведении того или иного героя, названного так или иначе, живущего в том или ином месте и так или иначе поступающего и разговаривающего и т. д. Д. С. Лихачев высказывал ранее схожие мысли, когда писал о том, что внутренний мир художественного произведения имеет свои собственные взаимосвязанные закономерности, собственные измерения и собственный смысл, как система, что мир этот зависит от реальности, «отражает» мир действительности, но то преобразование этого мира, которое допускает художественное произведение, имеет целостный и целенаправленный характер. По его мнению, внутренние – исторические, психологические – законы художественного мира могут быть отличны от реальных, там – свои законы, по которым совершаются исторические события, своя система причинности или «беспричинности» событий». Писатель Л. Н. Андреев абсолютно справедливо утверждал, что писатели вовсе не властны заставлять своих героев проделывать все, что нам вздумается, но только то, что соответствует их духу и характеру. Иначе получается фальшь, а не художественное произведение. Любая художественная модель мира – модель сознания, «ядро» которого и есть образная концепция личности, диктующая «построение» произведения. Вслед за Ю. М. Лотманом «под “субъектом системы” <...> мы подразумеваем сознание, способное породить подобную структуру и, следовательно, реконструируемое при восприятии текста» [16, с. 320].

В основе собственно эстетической деятельности лежит комплекс импульсов внеэстетических. Само понятие эстетического подразумевает: «красота» возникает только в том случае, когда компоненты целого организуются на основе внутренне сбалансированного, концептуального «замеса». Нет духовно определенного отношения к жизни – неоткуда взяться и эстетической выразительности. Целостно проанализировать художественный текст – это «выйти» на тип сознания, анализируя стиль. По словам Г. Н. Пospelова, «художественные тексты <...> создаются

каждый раз для того, чтобы воспроизвести “воображаемые миры” произведений, а “миры” эти, в свою очередь, создаются для того, чтобы выразить “моральные оценки” воплощенных в них национально-исторических характеров» [18, с. 13-14]. М. М. Бахтин считал, что «все моменты художественного целого» являются «выражением эмоционально-волевой реакции и оценки» [4, с. 11], что «в действительности оценка проникает в предмет, более того, оценка создает образ предмета» [4, с. 13], и понимал произведение «как организованный материал», являющийся «композиционным телеологическим целым, где каждый момент и все целое целеустремлены, что-то осуществляют, чему-то служат» [5, с. 38-39] В. М. Жирмунский в споре с ОПОЯЗом о формальном методе также утверждал в свое время, что произведение является единством взаимно-обусловленных элементов в их «телеологической связи». Основание для системы эстетических фактов он искал в единстве «сверхэстетическом», то есть «надэстетическом».

Сами писатели тоже неоднократно говорили о том, что собственно эстетические особенности произведения определяются «сверхэстетическим», духовным фактором. Ф. М. Достоевский считал, что и в картине, и в рассказе, и в музыкальном произведении непременно будет виден сам художник, что он отразится невольно, даже против своей воли, выскажется со всеми своими взглядами, с своим характером, с степенью своего развития. У. Эко писал, что в работе над романом, по крайней мере на первой стадии, слова не участвуют. Работа над романом – мероприятие космологическое. Задача сводится к сотворению мира, а слова придут сами собой. В прозе ограничения диктуются сотворенным писателем миром. Персонажи обязаны подчиняться законам мира, в котором они живут. То есть писатель – пленник собственных предпосылок.

Почти все писатели, которые сами стараются описать механизмы творчества, пишут об этом же. Исследователи считают, что «эстетический феномен <...> возникает при условии, что личность выступает как целостный внутренний мир, складывающийся вокруг индивидуальной точки зрения на действительность» [23, с. 30], что изобразить какую-либо картину мира, какую-либо «систему ориентации и поклонения» (по Э. Фромму) – означает изобразить носителя картины мира – все ту же личность». Мировоззрение, существующее лишь «в голове», – еще не художественно отображенная концепция личности; любой художественный образ, никак не выраженный, – лишь его потенциальная возможность. Таковой она становится при ее **воплощении в конкретном стиле** (В. И. Тюпа дает литературе такое определение в ряде своих работ: «Литература есть жизнь сознания в формах художественного письма»). Во всем стиле любого художественного произведения, в каждом его уровне, в каждой его «клеточке» нет ничего, кроме непосредственного или опосредованного выражения образной концепции личности, духовной программы, «заложенной» в произведение. Г. Н. Поспелов задает риторический вопрос: «Не выражается ли идейное осмысление и эмоциональная оценка характеров героев в подборе и сочетании предметных, словесных, композиционных деталей и приемов, из которых строятся образы этих героев?» [21, с. 160]. Стиль (основываясь на фундаментальных основах науки о литературе) может быть определен как непосредственное выражение в каждом элементе произведения единства авторской

позиции, как материально воплощенный и творчески постигаемый «след» авторской активности, образующей и организующей художественную целостность. Каждый «кирпичик» в «здании» художественного произведения важен, так как он «работает» на воспроизведение определенной концепции личности, **все** детали значимы, так как «через них писатель выражает свою идейно-эмоциональную *оценку* воплощенных в персонажах характеристик жизни» [20, с. 100]. Лишь последователи взглядов В. В. Набокова на художественное произведение могут вслед за ним сказать, что, допустим, «сюжет “Ревизора” так же не имеет значения, как и все сюжеты гоголевских произведений» [17, с. 57].

«Язык» каждого искусства определяет потенциальные возможности глубины выражения концепции личности. Некоторые исследователи считают, что «строительный материал» литературы (слово в его двух ипостасях: значении и собственно чувственно воспринимаемой, эстетической стороне) обладает наибольшим потенциалом возможностей художественной выразительности по сравнению с «языками» других искусств. Искусствоведы отмечают, что все искусства стремятся передать образы, малодоступные их средствам выразительности. Все виды искусства косвенно отображают процессы мышления человека, «литература же с давних времен воссоздает процессы человеческого мышления конкретно и непосредственно» [27, с. 104]. Литературе доступно отображение любой чувственной информации, поступающей человеку по любым «каналам связи» (органам чувств); она «конвертирует» такой образ в образ словесно-художественный, ей доступна передача почти любой образной информации. Иногда литература даже может использовать «строительный материал» другого искусства, и тогда в целостность литературного произведения органически «вплетаются» образы, «разговаривающие» с нами языком не только «слова», но и, допустим, линии, что свойственно искусству живописи (вспомним, например, «каллиграммы» Г. Аполлинера или «Маленького принца» А. де Сент-Экзюпери, восприятие которого без авторских рисунков будет неполным). Стиль есть «содержательная форма», и его анализ, анализ конкретного его аспекта (**в неразрывной связи с остальными**) «в идеале» должен вывести исследователя на образную концепцию личности. Только так познав художественное произведение, мы познаем его как **художественное**. Именно такие задачи ставит перед собой методология **целостного эстетического анализа** литературного произведения.

Список использованных источников

1. Абрамова, Н. Т. Системный характер научного знания и методы исследования целостных объектов / Н. Т. Абрамова // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 142–153.
2. Аверьянов, А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
3. Анохин, П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П. К. Анохин // Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978. – С. 49–106.

4. Бахтин, М. М. Автор и герой в эстетической деятельности (фрагмент первой главы) / М. М. Бахтин // Литературно-критические статьи. – М.: Художественная литература, 1986. – С. 5–26.
5. Бахтин, М. М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве / М. М. Бахтин // Литературно-критические статьи. – М.: Художественная литература, 1986. – С. 25–89.
6. Брокмейер, Й. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С. 29–42.
7. Вайль, П. Родная речь: Уроки изящной словесности / Предисловие А. Синявского / П. Вайль, А. Генис. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Независимая Газета, 1999. – 272 с.
8. Волков, Г. Н. У колыбели науки / Г. Н. Волков. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 224 с.
9. Выготский, Л. С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции; комментарии Вяч. Вс. Иванова и И. В. Пешкова / Л. С. Выготский. – Изд. 5, испр. и доп. – М.: Лабиринт, 1997. – 416 с.
10. Гегель, Г. В. Ф. Эстетика / Г. В. Ф. Гегель. – Т. 1. – М.: Искусство, 1968. – 312 с.
11. Гринцер, П. А. Древнеиндийская проза (обрамленная повесть) / П. А. Гринцер. – М.: Издательство восточной литературы, 1963. – 268 с.
12. Ильенков, Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
13. Крюковский, Н. И. Homo pulher Человек прекрасный: Очерк теоретической эстетики человека / Н. И. Крюковский. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 303 с.
14. Леонтьев, А. Н. Лингвистическое моделирование речевой деятельности / А. Н. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 36–63.
15. Леонтьев, А. Н. Общее понятие о деятельности / А. Н. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 5–20.
16. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
17. Набоков, В. В. Лекции по русской литературе / Пер. с англ.; Предисловие Ив. Толстого / В. В. Набоков. – М.: Издательство Независимая Газета, 1999. – 440 с.
18. Пospelов, Г. Н. О научности в литературоведении / Г. Н. Пospelов // Вопросы методологии и поэтики. Сборник статей. – М.: Издательство МГУ, 1983. – С. 3–20.
19. Пospelов, Г. Н. Проблемы литературного стиля / Г. Н. Пospelов. – М.: Издательство Московского университета, 1970. – 329 с.
20. Пospelов, Г. Н. Теория литературы: Учебник для университетов / Г. Н. Пospelов. – М.: Высшая школа, 1978. – 351 с.
21. Пospelов, Г. Н. Целостно-системное понимание литературных произведений / Г. Н. Пospelов // Вопросы методологии и поэтики. Сборник статей. – М.: Издательство МГУ, 1983. – С. 138 – 172.

22. Тюпа, В. И. Категория автора в аспекте исторической поэтики (к постановке проблемы) / В. И. Тюпа // Проблема автора в художественной литературе. Межвузовский сборник научных работ / Удм. гос. ун-т им. 50-летия СССР; [Редкол.: Корман Б. О. (отв. ред.) и др.]. – Устинов: УдГУ, 1985. – С. 22–27.

23. Тюпа, В. И. Художественность литературного произведения. Вопросы типологии / В. И. Тюпа. – Красноярск: Издательство Красноярского университета, 1987. – 224 с.

24. Тюхтин, В. С. Отражение, системы, кибернетика / В. С. Тюхтин. – М.: Наука, 1972. – 256 с.

25. Тюхтин, В. С. Содержание и форма в искусстве / В. С. Тюхтин, Ю. В. Ларкин. – М.: Знание, 1984. – 64 с.

26. Успенский, Б. А. Поэтика композиции / Б. А. Успенский // Семиотика искусства. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – С. 9–218.

27. Хализев, В. Е. Речь как предмет художественного изображения / В. Е. Хализев // Литературные направления и стили. Сборник статей, посвященный 75-летию профессора Г. Н. Поспелова; Под ред. П. А. Николаева, Е. Г. Рудневой. – М.: Издательство Московского университета, 1976. – С. 101–114.

28. Элиаде, М. Аспекты мифа / М. Элиаде. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2001. – 240 с.

References

1. Abramova, N. T. Sistemnyi kharakter nauchnogo znaniya i metody issledovaniya tselostnykh ob'ektov / N. T. Abramova // Sistemnyi analiz i nauchnoe znanie. – М.: Nauka, 1978. – S. 142–153.

2. Aver'yanov, A. N. Sistemnoe poznanie mira: Metodologicheskie problemy / A. N. Aver'yanov. – М.: Politizdat, 1985. – 263 s.

3. Anokhin, P. K. Printsipial'nye voprosy obshchei teorii funktsional'nykh sistem / P. K. Anokhin // Izbrannye trudy. Filosofskie aspekty teorii funktsional'noi sistemy. – М.: Nauka, 1978. – S. 49–106.

4. Bakhtin, M. M. Avtor i geroi v esteticheskoi deyatelnosti (fragment pervoi glavy) / M. M. Bakhtin // Literaturno-kriticheskie stat'i. – М.: Khudozhestvennaya literatura, 1986. – S. 5–26.

5. Bakhtin, M. M. Problema sodержaniya, materiala i formy v slovesnom khudozhestvennom tvorchestve / M. M. Bakhtin // Literaturno-kriticheskie stat'i. – М.: Khudozhestvennaya literatura, 1986. – S. 25–89.

6. Brokmeier, I. Narrativ: problemy i obeshchaniya odnoi al'ternativnoi paradigmy / I. Brokmeier, R. Kharre // Voprosy filosofii. – 2000. – № 3. – S. 29–42.

7. Vail', P. Rodnaya rech': Uroki izyashchnoi slovesnosti / Predislovie A. Sinyavskogo / P. Vail', A. Genis. – 3-e izd., ispr. i dop. – М.: Izdatel'stvo Nezavisimaya Gazeta, 1999. – 272 s.

8. Volkov, G. N. U kolybeli nauki / G. N. Volkov. – М.: Molodaya gvardiya, 1971. – 224 s.

9. Vygotskii, L. S. Psikhologiya iskusstva. Analiz esteticheskoi reaktsii; kommentarii Vyach. Vs. Ivanova i I.V.Peshkova / L. S. Vygotskii. – Izd. 5, ispr. i dop. – M.: Labirint, 1997. – 416 s.
10. Gegel', G. V. F. Estetika / G. V. F. Gegel'. – T. 1. – M.: Iskusstvo, 1968. – 312 s.
11. Grintser, P. A. Drevneindiiskaya proza (obramlennaya povest') / P. A. Grintser. – M.: Izdatel'stvo vostochnoi literatury, 1963. – 268 s.
12. Il'enkov, E. V. Filosofiya i kul'tura / E. V. Il'enkov. – M.: Politizdat, 1991. – 464 s.
13. Kryukovskii, N. I. Homo pulher Chelovek prekrasnyi: Ocherk teoreticheskoi estetiki cheloveka / N. I. Kryukovskii. – Minsk: Izd-vo BGU, 1983. – 303 s.
14. Leont'ev, A. N. Lingvisticheskoe modelirovanie rechevoi deyatelnosti / A. N. Leont'ev // Osnovy teorii rechevoi deyatelnosti. – M.: Nauka, 1974. – S. 36–63.
15. Leont'ev, A. N. Obshchee ponyatie o deyatelnosti / A. N. Leont'ev // Osnovy teorii rechevoi deyatelnosti. – M.: Nauka, 1974. – S. 5–20.
16. Lotman, Yu. M. Struktura khudozhestvennogo teksta / Yu. M. Lotman. – M.: Iskusstvo, 1970. – 384 s.
17. Nabokov, V. V. Lektsii po russkoi literature / Per. s angl.; Predislovie Iv. Tolstogo / V. V. Nabokov. – M.: Izdatel'stvo Nezavisimaya Gazeta, 1999. – 440 s.
18. Pospelov, G. N. O nauchnosti v literaturovedenii / G. N. Pospelov // Voprosy metodologii i poetiki. Sbornik statei. – M.: Izdatel'stvo MGU, 1983. – S. 3–20.
19. Pospelov, G. N. Problemy literaturnogo stilya / G. N. Pospelov. – M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1970. – 329 s.
20. Pospelov, G. N. Teoriya literatury: Uchebnik dlya universitetov / G. N. Pospelov. – M.: Vysshaya shkola, 1978. – 351 s.
21. Pospelov, G. N. Tselostno-sistemnoe ponimanie literaturnykh proizvedenii / G. N. Pospelov // Voprosy metodologii i poetiki. Sbornik statei. – M.: Izdatel'stvo MGU, 1983. – S. 138 – 172.
22. Tyupa, V. I. Kategoriya avtora v aspekte istoricheskoi poetiki (k postanovke problemy) / V. I. Tyupa // Problema avtora v khudozhestvennoi literature. Mezhvuzovskii sbornik nauchnykh rabot / Udm. gos. un-t im. 50-letiya SSSR; [Redkol.: Korman B. O. (otv. red.) i dr.]. – Ustinov: UdGU, 1985. – S. 22–27.
23. Tyupa, V. I. Khudozhestvennost' literaturnogo proizvedeniya. Voprosy tipologii / V. I. Tyupa. – Krasnoyarsk: Izdatel'stvo Krasnoyarskogo universiteta, 1987. – 224 s.
24. Tyukhtin, V. S. Otrazhenie, sistemy, kibernetika / V. S. Tyukhtin. – M.: Nauka, 1972. – 256 s.
25. Tyukhtin, V. S. Soderzhanie i forma v iskusstve / V. S. Tyukhtin, Yu. V. Larkin. – M.: Znanie, 1984. – 64 s.
26. Uspenskii, B. A. Poetika kompozitsii / B. A. Uspenskii // Semiotika iskusstva. – M.: Shkola «Yazyki russkoi kul'tury», 1995. – S. 9–218.
27. Khalizev, V. E. Rech' kak predmet khudozhestvennogo izobrazheniya / V. E. Khalizev // Literaturnye napravleniya i stili. Sbornik statei, posvyashchennyi 75-letiyu professora G. N. Pospelova; Pod red. P. A. Nikolaeva, E. G. Rudnevoi. – M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1976. – S. 101–114.
28. Eliade, M. Aspekty mifa / M. Eliade. – 2-e izd., ispr. i dop. – M.: Akademicheskii Proekt, 2001. – 240 s.

UDC 81-2

Gulom Ismailov,
*PhD; Institute of Uzbek language, literature
and folklore of the Uzbekistan Academy of Sciences
(Uzbekistan)*
gulom1208@gmail.com

ANTHROPOCENTRISM IN PHRASEOLOGICAL PICTURE OF WORLD (ON THE EXAMPLE OF UZBEK, KAZAKH AND KARAKALPAK LANGUAGES)

The paper deals with the phraseologisms directed to human activity, which its semantic base component is formed in the bases of the universal and idioethnic concepts. And also its integration and ethnodifferentiation functions in the internal and external sides of phraselogsims and cultural conflicts, which arisen among various lingua cultural society are studied lingua culturally.

Keywords: phraseological world picture; extrapolation; cultural code; object code; universal concept; idioethnic concept; stereotype; quasi stereotype; cultural conflict.

古洛姆·伊斯梅洛夫

世界语汇图景中的人类中心主义 (以乌兹别克语、哈萨克语和卡拉卡尔帕克语为例)

本文讨论了针对人类活动的语汇，其语义基础成分是在普遍概念和独特民族概念的基础上形成的；并从语言文化的角度研究了它在不同语言文化社会中所产生的在短语和文化冲突的内外两方面的融合和民族分化功能。

关键词: 语汇世界图景；外推；文化代码；目标代码；普遍的概念；特殊民族概念；刻板印象；准刻板印象；文化冲突。

The problem of man is central to most of the humanities. In philosophy, cultural studies, linguistics, sociology, ethnography, linguoculturology, there has been a tendency towards a more complete study of a person: his nature, appearance, inner world, mentality, etc.

At the end of the 20th century, several new humanitarian disciplines arose that are important for understanding a person: ergonomics (the science of human labor activity), axiology (the science of the values of life and culture, which studies the content of a person's inner world, his value orientations), heuristics (the theory of creative thinking), etc.

Language, as a type of human activity, is an integral part of culture that determines its activity in various aspects of human life. The anthropocentric nature of language reflects the people's unique perception and understanding of the world, their national culture and

national character. As E. A. Selivanova points out, language is «a way for a person to master the universe – a self-hermeneutic circle and *extrapolation* of this circle to the surrounding world (extrapolation – the spread or application of conclusions from observation of one part of an object and event to another)» [18, p. 83]. Today, the cumulative function of language and culture is one of the important factors in the formation of tolerance and cultural dialogue in all peoples, as well as intercultural dialogue, which allows for cultural and historical development. It is known that the development of science and technology has led to the creation of human perception of the world and its attitude to it based on their own worldview, that is, the types and forms of communication. This, in turn, creates intercultural dialogue in human communicative activity. In this case, a person perceives things in the context of such factors as the geographical area, history, traditions and way of life (N. N. Kirillova, 2003; S. G. Ter-Minasova, 2000; V. N. Teliya, 1996) ; V. A. Maslova, 2001; R. Kh. Khayrulina, 2001). These factors, in turn, formed a linguistic picture of the world in the minds of language owners on the basis of concepts that serve as a means of mastering the world in language, a means of understanding. Because the concept is realized in language as a set of cultures, and it is reflected in lexicon, grammar, phraseology, proverbs, folklore, fiction and scientific literature, written and oral forms of speech. Phraseologisms are one of the most important units of the human communicative-situational process, which reflects the cultural information in the language and the national way of thinking of the people. This means that in the phraseological fund of the language, the mental identity of the people is reflected in one way or another. In it, the elements of human perception and thinking of the world (such as archetype, mythology, stereotype) are an important reality that expresses the specific nature of a particular linguocultural community.

The emergence of phraseological units of Turkic languages is also based on the basic cultural codes (*zoomorphic, somatic, temporal, subject, biomorph, spiritual*). Representatives of each language form their own microtext (phraseology) and on this basis the national linguistic landscape of the world through archetypal perception of human communicative-speech activity, based on known subject-events of events focused on human activity. In the comparative study of the phraseology of the Turkic languages, their general and specific aspects become clear. For example: *tupkaning tagida* (in Uzbek, OTIL, IV, 192) – *түйенің тұяғы түсетін жер* (in Kazakh, FS, 703) – *it ölgen jer* (in Karakalpak, KTF, 53) these phraseologisms have a concept (mean) «*far, far away*».

It can be seen that in each phraseology the cultural codes are expressed through the cultural codes associated with different concepts in the system of knowledge background of the representatives of this language. The lexeme of *tupka* in this Uzbek phraseology has been interpreted differently by researchers. In particular, V.N.Teliya say, *tupkonning tagida turmoq* (letters. *located at the foot of Mount Tupkan*) [19, p. 222], D. R. Dju-manova states that the *daraxt* (tree) (under the tree) [2]. In fact, the lexeme *tupka* in phraseology is related to the *tub* (root) word, and in the explanatory dictionary of the Karakalpak language this lexeme is given in the *tupki* (root) form, 1) daslepki, baslapqi; 2) негизги, тийкарғы; 3) ең төменги, пәстки (QTTS, IV, 366) meanings. Thus, the concept of *far, far away* in the minds of the Uzbek language shows that the event, which is the *bottom and end of something*, gave rise to the concept of *far*, and that the *far* concept in

the perception of the world by the Turkic peoples is associated with unknown space. For example: Масалан: *Men Surinam degan mamlakatni Afrikada deb yursam, Amerikada bo'lib, o'sha tupkaning tagida ham ahmadlar bor ekan* (A. A'zam, O'zim bilan o'zim).

Representatives of the Kazakh and Karakalpak languages, on the other hand, understand the *far, far away* concept on the basis of a zoomorphic code, that is, perceive certain events in the world through the sphere of the animal world. For example: *түйенің тұяғы түсетін жер* (Kazakh, FS, 703), *it ólgen jer* (in Karakalpak). It should be noted that the standards in the phraseology of Turkic languages, such as *camel, dog, cat, donkey, fox, sheep*, which are the basis of a specific national-cultural view of man based on the zoomorphic code, are national-cultural connotations for language representatives. «The history of zoosemia dates back to a long time ago, when human evolution was based on animalism (animism). The zoosemic fund of the vocabulary of each language preserves the incomparable features of this historical richness, the forms of historical worldview. Therefore, in the phraseological landscape of a particular social world, phraseology represents the sign and symbol of national culture» [13, p. 194].

Hence, in the above phraseology, zoomorphism (*camel*) meant a certain reality as a standard with a national-cultural connotation in the linguistic landscape of the world of the Kazakh language. In the imagination of the Kazakh language, «the camel is a symbol of the integrity and unity of space» [6, p. 32] (it should be noted that for this reason many toponyms and anthroponyms are associated with the name of the camel in the Kazakh people [5, pp. 102-103]) because in this phraseology the phraseology of the *camel* expresses the *far* concept of man in the communicative-situational process of man, that is, in the minds of the representatives of this language with social motivation through the cultural code (*camel*). For example: *түйенің тұяғы түсетін жер*. In distinguishing the specific structure of the images formed in the human mind, these peoples appear in the worldview as «*far*» – an undeveloped space. Therefore, «figurative notions of existence, cultural information that gives national-cultural color to phraseologies are stored in the internal form of phraseologies» [12, p. 82].

In the Uzbek, Kazakh and Karakalpak languages, phraseology is also formed on the basis of a certain **symbol** as a concept that is common to all mankind in the mind of the subject. However, in the process of conceptualization of this symbol, a secondary layer of the concept is formed, and in each linguistic community the national-cultural features of world perception are based on different lexemes based on their own ideas [17, p. 270-271]. The concept of *man* is also a general concept for all nations, and each nation has its own ethnic character: the British – fanatic (conservative), the Germans – very precise, meticulous, the Spaniards – pride, the Americans – pragmatism, the French – enthusiasm [9, p. 103-115], Uzbek – has the qualities of hospitality, etc. These ethnic characteristics, that is, the category of «assessment» given to a person formed in any environment, indicate that it is idioethnic in nature. Since most phraseological units are characterized by evaluativeness in terms of their semantics, we can say that the analysis of linguistic material, in particular phraseological, involves the selection of elements with axiological properties that 1) either imply the evaluative characteristics of the statement, 2) or indicate national cultural values. Within the framework of the first facet of the axiological aspect, with the help of language and some specific linguistic elements, the speaker can convey,

in addition to the informational message as such, also his own evaluative connotation in relation to the object of the utterance [11, p. 35]. It is obvious that if the human phenomenon represents a universal concept as a complex being endowed with intelligence, knowledge, the secondary layer of this concept (idioethnic assessment – the assessment of ethnos) has a category of cultural concepts focused on human activity. Such categories, especially concepts of a national character (subject code belonging to only one society) that are unknown to other societies in phraseology, have a background of cultural information and complicate the process of intercultural communication. «Ethnocultural realities, objects of life, names of flora and fauna, names of specific natural phenomena can be expressed as a special feature (subject code) in the phraseology» [10]. It should be noted that the existence of universal and idioethnic features in the language of each nation was noted by the German linguist V. Humboldt, who emphasizes that the primary source of universality in the language is the universality of reality [16]. This homogeneity includes language as a passive weapon of human thought. In this regard, in the phraseology of the Uzbek, Kazakh and Karakalpak languages can be divided into two types of phraseology focused on human activity: the semantic base component of the phraseology formed on the basis of **universal concepts** and **idioethnic concepts**.

Phraseologisms formed on the basis of universal concepts.

The development of society is a legitimate and irreversible process that never stops, is constantly changing and evolving, arising from the nature of the mode of production. During the development of society, the perceptual experiences of language representatives are constantly changing and lead to the emergence of new concepts in relation to the events that occur. Ultimately, concepts are realized on the basis of human reflection in the center of attention of reality. A person imprinted in the language both his physical appearance, and his internal states, his emotions and intellect, his attitude towards the world, nature, work, and each other. The most important basic metaphor, according to Lakoff and Johnson, is our idea of our own body, it is she who guides our perception of the world by its linguistic representation. For example, we judge space exclusively from the positions of our body: *qo'l ostida*, *burni tagida*, and even words like *top*, *bottom*, *right*, *left* that are not connected with direct naming of the body, start «bottom from us», «up from us», etc.

Therefore, Turkic languages also have their place in the phraseological landscape of the world. «With the change of human activity, the landscape of the world, which is reflected in phraseology, changes at the level of language, which is closely connected with the life of the people» [3, p. 12]. It is known from our observations that in some phraseologies of Uzbek, Kazakh and Karakalpak languages the **semantic basic components** (phraseolexes) of the characteristic features of spiritual, physiological, social activity of the person, i.e. archetype, mythlogema (national specific) appear not in the recent past activity of mankind, which is formed based on the **elements of incoming material culture**. Phraseologisms contain cultural information, and they reflect elements of myth, archetype, precedent names, tradition, and historical events. In the languages under study, the elements of material and intangible culture, as above, are included in the composition of phraseology as the **cultural subject code** of the representatives of the language.

«**Cultural subject codes** are primarily related to the realities and objects of existence" [8, p. 12]. In particular, the universal component *ustara* (razor) – *ұстара* in Kazakh, *páki* in Karakalpak – it is used as a *semantic base component* for the phraseology of Turkic languages (a sharp-edged tool used to cut hair and beard (OTIL-IV, p. 301). This concept (*ustara* – razor) as a **subject code** was the basis for the emergence of social relations in the minds of language representatives related to the expression of a certain period (*age*) of the physiological developmental stage of the human phenomenon. Therefore, «the universal semantic component is realized on the basis of a general idea of the world by the representatives of different cultural community languages» [14]. To prove our point, we refer to the following examples, which are combined into a specific ideographic system representing the human phenomenon:

In Uzbek: *mo‘ylabiga ustara tegmagan / Buyam elni obro‘si. Hali mo‘ylabiga ustara tegmagan ulini shuncha izzat qilish...* (Nurilla Chori, *Qizg‘aldoq*).

In Kazakh: *мұртына ұстара тимеген* (ФС, 523) / *Оны екі төсегі бар арнайы палатаға орналастырды, жанында сақал-мұртына әлі ұстара тимеген уыздай жас жігіт* (Н.Қапалбекұлы, *Періште көңіл*). The mean «*erk*» «*qaram bo‘lmagan*» («free, independent») is expressed besides meaning «*voyaga yetmagan, yosh*» (underage, young) in this Kazakh phraseologism. (*тежеусиз, тыюсыз, еркін кеткен* (ФС, 523). *Мұрты ұстара көрмеген, тілі ұстаз тыюын білмеген* (С.Мұқанов).

In Karakalpak: In the 4-volume explanatory dictionary of the Karakalpak language, this tool (razor) is expressed by the lexeme *páki* (razor) (*шапш алатуғын өткір құрал* – ҚТТС, 97), and in the phraseological landscape of the world of Karakalpak language, the *ұстара* (razor) is directed to a specific character of a person with sharpness. *Tisi pákidey bolıw* (QTQFS, 144) / *Qaytpaw, tartınbaw, ótkir batıl sóylew. Hár kim qurdasına tisi pákidey, // Baqilasıp oynap, stylasqan jaqsı* (I.Yusupov, *Tanlawlı shıgarmaları*). This feature of the instrument (sharp blade) is also present in the Uzbek and Kazakh languages, but represents a different concept than the Karakalpak ethnos. Mankind’s figurative perception of «**falling into a difficult situation**» is metaphorized by the nature of this object. Comparing the image of each specific phraseology with the metaphor that is common to them, according to V.N.Telia, allows it to be interpreted in language. Indeed, this metaphor refers to a categorical-cultural space in which seemingly unrelated seemingly unrelated figurative foundations are interpreted (Telia 1994, 1996). Because metaphor includes not only language, but also thinking and human daily life activities. For example, in Uzbek *ustara tig‘i ustida yurmoq / Bu dunyodagi hayot qilko‘prik emas, undanda xavfli, undanda battaroqdir. Balki ustara tig‘i ustida yalang-oyoq yurishga qiyoslash o‘rinlidir? Voqean shunday. Ustara tig‘i desakda, qilko‘prik desakda farqsiz.* (T.Malik, *Murdalar gapirmaydilar*), but in Kazakh *ұстараның жүзінде отыр* (FS, 733) / *Өте қиын, қысылтаяң жағдайда қалу туралы айтылады. Ұстараның жүзінде отырған Ләззет мұның қандай күлкі екеніне түсіне алмай, жүрегі алып ұшып барады* (Т.Ахтанов). Examples show that the universal basic component (*ustara* – razor) in phraseology is an element of material culture in relation to the representatives of the three languages, as a subject code is a **universal concept** that reflects the figurative notion of human social status, i.e. difficult situation, and has certain stereotypes in all three linguocultures. However, in the phraseology of the Karakalpak language (*tisi pákidey bolıw*)

this stereotype embodies various communicative-situational processes of the person in the phraseology of the relation languages, expressing not a certain «situation» but «character» of the person. As V. V. Krasnih writes, «stereotypes are usually of a national character, but if similar stereotypes are found in another culture, they are **quasi-stereotypes** (*ustara* (razor) – **G.I.**). Although they are the same in the general case, they differ in significant details that are important» [7, p. 194]. Thus, the *ustara* (razor) phraseology of the *ustara* (razor) is a *quasi-stereotype* in relation to the Uzbek and Kazakh languages. Therefore, in some cases, the perception of subject-events, expressed in the intercultural equivalent lexicon of different peoples, helps to avoid cultural conflicts. For example, «*gap yoki biror ish-harakat bilan kimsaning alamiga alam qo'shmoq*» or «*kayfiyatini battar buzmoq*» these phraseologisms meaning in the imagination of Uzbek and Kazakh speakers create a certain phenomenon, in the codes of cultural subject matter there is identity (*kerosin* – *may* in English kerosene) *o'tga kerosin sepmoq* (sprinkle kerosene on the fire (OTIL III, 482), *омқа май қўйды* (FS, 561), but in the Karakalpak language this phrase is realized by the subject code of the phraseology *ot saldi* (QTQFS, 127).

At the same time, the concept of *kerosin* – *may* (kerosene) in phraseology has caused a **cultural conflict** with the Karakalpak language. It is clear from the above considerations that «the phraseological system of each language has a purely national character, but interlinguistic cooperation is also reflected in the phrases of international relations» [22, p. 127].

In the semantics of these phraseologies of each language, a cultural dialogue has emerged that is adequate for the general society on the basis of a **subject code** in which the activity of the human phenomenon is common to all. As a result of mankind's perception of the world on the basis of a universal concept (based on metaphor), phraseologies have emerged that reflect the characteristics of human activity in three cultural environments. The more genetically close the languages are, the more similarities appear in their phraseology.

Phraseologisms formed on the basis of idioethnic concepts.

«If we take the internal form of different languages, nationalism is more like universality. This shows that people who speak different languages are given in the directions determined by the objects of knowledge, not in the directions determined by their mother tongues» [1, p. 13-18]. Therefore, in the Turkic languages under study, including the Uzbek ethnos, the etalon of *belbog'* (belt) in the expression of the associative signs «*brave*», «*hero*», «*lionheart*» (a general concept for all) of events related to the concept of «male». There is a *белида белбоғи бор* (belt on the waist (OTIL I), and the Kazakh language speakers are «*aydar*» (hair on the head of the Kazakh people and a number of nomadic men, a tradition that the Kazakh people followed until 1950-70 [15, pp. 367-368]) is represented the hero by the etalon «*aydar*». For example, «*айдарлысын құл, тұлымыдысын тұл емті*» *Канымызды ішкен каракытайдын тулымдысын тұл кылып, айдарлысын кул кылып, мейманасы аскан бір журт едік*. In the minds of Karakalpak speakers, it can be seen that this concept is expressed by the etalon *g'ulpaq* (hat): For example:

Atadan ayırıldı g'ulpaqlı og'lan
Satıldı, hur basın ayledi g'ulam,

Kimler iraq ketti, kimler ketti sham

Kimseler gurd, tehran tushti, Bozatau (Ajiniyoz, Bo‘zatov).

All three standards in these phraseologies (*belbog‘*, *aydar*, *g‘ulpaq*) are **universal concepts** inherent in the human phenomenon, but in relation to other peoples in the Turkic peoples as a etalon of various national traditions formed in the process of historical and cultural development of language representatives in these perceived symbols are acquired national identity and merged into phraseology. As a result of the conceptualization of each of these concepts in every cultural society, there was a logical basis for the emergence of the meanings of *mard*, *jasur*, *dovyurak*, *qahramon* (bravery, brave, hero) in human communicative activity within three languages. These concepts fill the base (*general subject code*) layer of the concept of «human» as a secondary layer.

It should be noted that the comparative study of the phraseological picture of the world of different peoples allows to identify not only universal, but also specific ethnodifferentiative aspects. Therefore, the above-mentioned standards of *belbog‘*, *aydar*, *g‘ulpaq* in the phraseology of the Turkic languages have an integrative and differentiating character in the expression of the given concepts. Because in ancient Turkic peoples, men's *do‘ppi* (hat) was highly valued. Dropping someone’s skullcap from the head was tantamount to a very harsh insult. They are connected with the fact that the Uzbek people live in the same geographical area with the peoples of Central Asia, the identity of economic and cultural types and socio-historical life, belonging to a large ethno-Turkic ethnic group, the unity of religious beliefs.

For this reason, the Karakalpak *g‘ulpaq* (*g‘ulpaqli og‘lan*) has an integrative function with the Uzbek *do‘ppi* etalon (*boshingda do‘pping bormi?*), while the Kazakh etalon *aydar* has a differentiated function over the Uzbek and Karakalpak languages. Language perceives through a etalon specific to its mentality to express a concept that is universal to all peoples, and its reliance on different archetypes leads to opposition to the standard (relative to other people’s perceptions) in result appearance a «**cultural conflict**».

It can be seen that in phraseology the main idioethnic features specific to an ethnos have two types: internal and external form, while the internal form (*mard*, *jasur*, *qahramon* – brave, courageous, heroic) is the main factor of ethnic integration, while the external form (*belbog‘*, *aydar*, *g‘ulpaq* – belt, hair, hat) has the main ethnodifferential sign. «Image / internal form / similarity is also extremely important, it shows the similarity in the figurative thinking of peoples, showing that the external world is generally accepted» [21, p. 147].

Thus, the semantics of phraseology in the Uzbek, Kazakh and Karakalpak linguocultures vividly expressed the anthropocentric character. In the phraseological picture of the world of the Turkic peoples, phraseology reflected various aspects of the activity of the human phenomenon, namely, characteristics, emotions, external and internal features, physical and spiritual activity. Phraseologisms have different cultural-specific integral and differentiating features in the formation of the human phenomenon. This phenomenon is realized in intercultural communication through the expression of human characteristics through various cultural **subject codes**, i.e. **stereotypes** or **quasi-stereotypes**, and as a result gave rise to **universal** and **idioethnic concepts**, and on this basis intercultural cultural conflict.

References

1. Danilenko V. P. Universalizm i idioetnizm konsepsii V.Gumbol'dta // Vestnik IGLU. Yazik. Soznanie. Etnos. Kul'tura. Seriya «Psiholingvistika». – Irkutsk, 2002. – Vip. 5. – S. 13–18.
2. Djumanova D. R. Spesifika perevoda frazeologizmov / Aktual'nie voprosi perevodovedeniya i praktiki perevoda. – Nijniy Novgorod, 2013.
3. Dykembay G. N. Idioetnicheskie frazeologizmi kazahskogo yazikai sposobi ih perevoda na russkiy i nemeskiy yaziki (na materiale perevoda romana M. Auezova «Abay joli»). – AKD – Almati, 2007.
4. Gumboldt V. Izbrannie trudi po yazikoznaniyu. – M., 1984.
5. Jakipov A. Termini verblyudovodstva v sostave toponimov i antropimov / Trudi mejdunarodnoy konferensii «Yaziki, duhovnaya kultura i istoriya tyurkov: tradisii i sovremennost'», Iyun' 9-13, 1992, g. Kazan'. – Tom I. – S. 102–103.
6. Karakozova J. K., Hasanov M. Sh. Kosmos kazahskoy kulturi. – Almati, 2011.
7. Krasnih V. V. Etnopsiholingvistika i lingvokulturologiya: Kurs leksiy. – M.: ITDGK «Gnozis», 2002.
8. Krasnih V.V. Kodi i etaloni kulturi (priglasenie k razgovoru) / Yazik, soznanie, kommunikasiya: Sb. statey / Otv. red. V. V. Krasnih, A. I. Izotov. – M.: MAKS Press, 2001. – Vip. 19.
9. Lebedeva N. M. Russkiy nasionalniy harakter // Tribuna russkoy misli. – № 1. – M., 2002.
10. Linnik L. A. Etnokulturno markirovannye frazeologicheskie yedinisi v kontekste mejkulturnoy kommunikatsii.
11. Maksimes S. V. Sennosti lingvokulturnogo soobshchestva v zerkale frazeologii. Diss. kand. filol. nauk. – Rostov-na-Donu, 2015.
12. Maslova V. A. Lingvokulturologiya. – M.: Akademiya. – 2001.
13. Patyukova R. V. Zoomorfnyaya metafora kak odna iz sostavlyayushih obraznosti publichnogo vystupleniya (na materiale angliyskogo i russkogo yazikov) // Vestnik Adigeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. – 2009. – № 2.
14. Pinevich Ye. V. Sosiolingvistika: Uchebnoe posobie // Ye. V. Pinevich, V. F. Starodubsev. – M.: Ekonomika, 2011.
15. Qondibay S. Arg'iqazaq mifologiyasi. 4-kitap. – Almati, 2004.
16. Radchenko O.A. Yazik kak mirosozidanie. – M., 1997.
17. Safarov Sh. Semantika. – Toshkent, 2013.
18. Selivanova O. Suchasna lingvistika: terminologichna yensiklopediya. – Poltava: Dovkillya-K, 2006.
19. Teliya V. N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskiy, pragmaticheskiy i lingvokulturologicheskiy aspekti. – M., 1996.
20. Ter-Minasova S. G. Yazik i mejkulturnaya kommunikasiya: (Ucheb.posobie). – M.: Slovo/Slovo, 2000.
21. Uraksin Z. G. Nekotorie problemi sravnitel'nogo izucheniya frazeologii tyurkskih i mongolskih yazikov / Problemi Altaisitiki i mongolovedeniya. Vipusk 1. Materiali Vsesoyuznoy konferensii. Elista. 17-19 maya 1972. – Moskva, 1975. – S. 142–149.
22. Yo'ldoshev B. O'zbek frazeologiyasi va frazeografiyasi masalalari. – Toshkent, 2013. – B. 127.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ НОМЕРА 作者信息

Глеб Марина – кандидат исторических наук, доцент, заведующий Центром истории науки и архивной работы Института истории Национальной академии наук Беларуси (Беларусь). Автор более 70 статей, монографии по истории британской имперской идеологии, 6 коллективных трудов и сборников документов по истории академической науки Беларуси. Сфера научных интересов: изучение деятельности Национальной академии наук Беларуси (Академии наук БССР) как одного из ключевых акторов в процессе разработки и реализации государственной научной политики; определение влияния государственной идеологии на научную деятельность; археографическая подготовка и публикация документов по истории науки.

格莱布·玛丽娜 - 历史学副博士，副教授。白俄罗斯国家科学院历史研究所科学史和档案工作中心主任。发表学术论文 70 多篇，专著 1 部。研究领域包括考古学研究、历史学文献出版研究、白俄罗斯国家科学院制定和执行国家科学政策研究、国家意识形态对科学活动影响研究。

Ершова Ольга – кандидат исторических наук, доцент; доцент кафедры истории России Белорусского государственного университета (Беларусь). Автор более 100 научных статей, двух учебных пособий по истории России XIX – начала XX века, учебного пособия по истории образования. Сфера научных интересов: история образования в Беларуси во второй половине XIX – начале XX века, социальная история России XIX – начала XX века, история Белорусского государственного университета в персоналиях.

埃尔绍娃·奥尔加 - 历史学副博士，白俄罗斯国立大学俄罗斯历史系副教授。发表学术论文 100 多篇，教科书 3 部。研究领域包括白俄罗斯教育史、俄罗斯社会史、白俄罗斯国立大学人物史等

Зайцев Игорь – кандидат педагогических наук, доцент, докторант научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь; доцент кафедры специальной и инклюзивной педагогики Академии последиplomного образования (Беларусь). Автор более 250 печатных работ, включая 2 монографии, учебные и учебно-методические пособия, статьи и публикации в сборниках материалов конференций. Сфера научных интересов: логопедия, логопсихология, социальное развитие детей с особенностями психофизического развития, дифференциальная диагностика речевых нарушений и сходных состояний.

扎伊采夫·伊戈尔 - 教育学副博士，白俄罗斯继续教育学院缺陷心理学系副教授。发表学术论文 250 多篇，专著 2 部。研究领域包括言语心理学、儿童生理和心理生长发育特征、言语障碍和类似状态的鉴别诊断等。

Зеленко Ольга – доктор педагогических наук, доцент, заместитель директора по научно-исследовательской работе научно-методического учреждения

«Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. Автор и соавтор более 100 научных трудов, посвященных языковому образованию, актуальным проблемам развития системы общего среднего образования Республики Беларусь. Сфера научных интересов: методика обучения белорусскому языку в учреждениях общего среднего образования, инклюзивное образование.

热连卡·奥尔加 – 教育学博士，副教授，白俄罗斯共和国教育部国家教育研究院科学与方法研究所研究方法部副主任。发表学术论文 100 多篇，研究领域包括语言教育、白俄罗斯语教学方法，全纳教育等。

Исмаилов Гулом – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, ученый секретарь Института узбекского языка, литературы и фольклора Академии наук Узбекистана. Сфера научных интересов: лексикология и лексикография, лингвокультурология, этнолингвистика, культура и история.

伊斯梅洛夫·古洛姆 – 语言学副博士，乌兹别克斯坦科学院乌兹别克语言、文学和民间文学研究所研究员。研究领域包括词汇学、语言文化学、民族语言学、历史文化学等。

Лебедев Сергей – кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры культурологии Белорусского государственного университета (Беларусь). Автор более 60 статей, 5 учебных пособий. Сфера научных интересов: теория и история искусства, теория литературы, искусство XX века, нарратология, методика преподавания современного русского языка, методика преподавания искусства (мировой художественной культуры).

谢尔盖·列别捷夫 – 语言学副博士，白俄罗斯国立大学文化学教研室副教授。发表学术论文 60 多篇，教科书 5 部。研究领域包括艺术理论与历史、文学理论、20 世纪艺术、叙事学、现代俄语教学方法、艺术教学方法等。

Мысык Ирина – доктор философских наук, профессор кафедры философии и социологии Южноукраинского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского (Украина). Автор более 300 публикаций, включая монографии, учебники, статьи в научных изданиях разных стран мира по философии, лингвистике, литературоведению.

梅思克·伊丽娜 – 哲学博士，南乌克兰国立师范大学哲学与社会学教研室教授。发表学术论文 300 多篇，研究领域包括哲学、语言学和文学等。

Назарчук Андрей – заведующий сектором по обработке результатов изучения качества образования научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь (Беларусь); обучается в аспирантуре. Сфера научных интересов: исследование теоретических основ и передовых практик проектирования, организации и реализации в образовательном процессе школ эффективных систем оценки качества образования.

纳扎丘克·安德烈 – 白俄罗斯共和国教育部国家教育研究院科学与方法研究所教育质量评估部门负责人，白俄罗斯共和国教育部国家教育研究院在读副博士。研究领域包括设计、组织和实施教育评估系统、学校教学质量评估、教育质量评价的理论与实践。

Пашко Виктория – кандидат педагогических наук, ученый секретарь научно-исследовательского центра научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь (Беларусь). Автор и соавтор около 40 научных трудов, посвященных развитию речи детей дошкольного возраста, актуальным проблемам совершенствования системы дошкольного образования Республики Беларусь. Сфера научных интересов: речевое развитие детей дошкольного возраста, инклюзивное образование.

帕什科·维多利亚 – 教育学副博士，白俄罗斯共和国教育部国家教育研究院科学与方法研究所科学秘书。发表学术论文约 40 余篇，研究领域包括学龄前儿童语言教育系统研究、学龄前儿童语言教育与发展、全纳教育等

Пироженко Виктор – кандидат философских наук; эксперт Мультикультурного исследовательского центра Университета Хучжоу (КНР). Автор более 300 научных и публицистических статей, опубликованных в изданиях Украины, России, Китая. Работал в аппарате Верховного Совета Украины, консультантом первого секретаря Коммунистической партии Украины, экспертом СНБО, обозревателем газеты «Известия» (Россия).

彼洛仁科·维克多 – 哲学副博士，湖州师范学院跨文化研究中心特聘专家。在乌克兰、俄罗斯、中国等国家发表学术论文、政论文章 300 多篇。曾担任乌克兰议会顾问、乌克兰共产党第一书记顾问、乌克兰国家安全和国防委员会特聘专家，俄罗斯《消息报》专栏作家。

Пироженко Лидия – доктор педагогических наук, профессор; эксперт Мультикультурного исследовательского центра Университета Хучжоу (КНР). Работала заведующим международным отделом, главным научным сотрудником отдела истории педагогики Института педагогики Академии педагогических наук Украины. Автор около 200 научных трудов, опубликованных в научных изданиях Азербайджана, Беларуси, Украины, России, а также монографии по истории теории образования в Украине во второй половине XX века. Сфера научных интересов: история педагогики и образования Украины XX века, теория и методика школьного образования, сравнительная педагогика.

彼洛仁科·莉迪娅 – 教育学博士，教授，湖州师范学院跨文化研究中心特聘专家。在乌克兰、俄罗斯、阿塞拜疆等国家发表学术论文 200 余篇，专著 1 部。研究领域包括 20 世纪乌克兰教育学与教育史、学校教育理论与方法、比较教育学等。曾担任乌克兰教育科学院教育学院国际部主任、教育学历史部主任。

Федулова Виктория – кандидат философских наук, преподаватель кафедры русского языка Янчэнского педагогического университета (КНР). Автор 32 публикаций по истории, философии, экономике, религиоведению, русской литературе.

费杜洛娃·维多利亚 –哲学副博士, 盐城师范学院俄语教研室教师。发表学术论文 30 多篇, 研究领域包括历史学、哲学、经济学、宗教学、俄罗斯文学等。

Хруль Ольга – кандидат педагогических наук, доцент; заведующий лабораторией специального образования научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь (Беларусь). Автор и соавтор около 100 научных трудов, опубликованных в научных изданиях Беларуси, Украины, России, Польши, Китая; монографий по социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития. Сфера научных интересов: теория и методика образования лиц с нарушениями зрения, интегрированное обучение и воспитание, инклюзивное образование.

库鲁·奥尔加 – 教育学副博士, 副教授, 白俄罗斯共和国教育部国家教育研究院科学与方法研究所特殊教育实验室负责人。在白俄罗斯、乌克兰、俄罗斯、波兰、中国等国家发表学术论文 100 多篇。研究领域包括视障人士的教育理论与方法、融合教育、全纳教育等。

Шевлякова-Борзенко Ирина – кандидат филологических наук, доцент; эксперт Мультикультурного исследовательского центра Университета Хучжоу (КНР); участник ряда международных научно-исследовательских проектов. Сфера научных интересов: концептуально-методологические основы проектирования, реализации и развития современных образовательных систем; оценка качества образования; моделирование и реализация кросс-культурного образовательного процесса; научно-методическое обеспечение непрерывного литературного образования; типы литературного творчества в динамике художественных эпох; трансформации художественной идентичности в контексте процессов национальной самоидентификации и др. Автор более 300 научных и методических работ, издала четыре сборника литературоведческих статей и литературно-критических рецензий. Статьи были переведены на английский, немецкий, польский, турецкий, украинский языки, печатались в Беларуси, Австрии, Азербайджане, Венгрии, Китае, Молдове, Польше, России, Турции, Украине.

沙利娅科娃-巴赞卡·伊丽娜 – 语言学博士, 副教授, 文学评论家, 白俄罗斯作家联盟成员, 湖州师范学院跨文化研究中心特聘专家。发表学术论文 300 多篇, 出版文学作品集和文学评论集 4 部, 文章被翻译成英语、德语、波兰语、乌克兰语等。研究领域包括教育质量评估、现代教育系统设计、跨文化教育、民族自我认同等。曾担任白俄罗斯共和国教育部国家教育研究院教育中心主任。

跨文化研究中心简介

为响应和服务“一带一路”倡议，进一步推动阿塞拜疆语言大学孔子学院与浙江省“一带一路”重大项目建设，深入探索高校建设跨国别、跨文化综合研究平台的有效模式和可行性路径，对“一带一路”沿线重点俄语国家进行多领域的前瞻性国别与区域研究，打造“一带一路”学术交流平台，增强中国作为“一带一路”倡议国的引领示范作用与国际影响力，2017年12月湖州师范学院、中国社会科学院信息情报研究院、阿塞拜疆语言大学、白俄罗斯教育科学院、乌克兰教育科学院共同成立了跨文化研究中心。

跨文化研究中心将目标定位于打造区域与国别研究基地、建立学术思想与研究智库、建设教育文化交流中心以及搭建经贸合作服务平台。首先，中心将立足国内，重点聚焦阿塞拜疆、白俄罗斯、乌克兰三个“一带一路”沿线核心俄语国家，逐渐辐射至沿线其他俄语国家，积极联合目标国家与国内有影响力的高校、科研院所在各研究方面的优势与特色，开展多学科综合研究，努力培养“一带一路”沿线俄语国家相关领域研究人才，努力建成教育部国别和区域研究基地；其次，按照教育部《中国特色新型高校智库建设推进计划》要求，以“民间为主、政府参与、坦诚对话、凝聚共识”为宗旨，以“一带一路”沿线俄语国家为对象，围绕双边战略问题和重点、热点、难点问题，加强人才队伍建设，开展前沿的学术研究，打造相关学术研究与人才智库；再次，以学校俄语专业、历史学、国际商贸、涉外旅游、艺术、中国传统文化等相关学科为主体，阿塞拜疆语言大学孔子学院为核心交流平台，大力推动与“一带一路”沿线俄语国家高校、相关机构间师资互派、艺术巡演、长短期学生交换互访等交流活动，打造服务“一带一路”倡议的教育文化交流品牌；最后，依托国家发改委“一带一路”重点项目、湖州市“十三五”规划“六重”平台与湖州作为“世界丝绸之源”、国际生态文明先行示范区等特色经济社会优势，提供信息咨询等服务，推动浙江省及其他国内地区与相关国家科研开发、企业合作、社会服务等方面合作，带动区域经济共同发展。

跨文化研究中心主要涵盖四个研究方向，分别为外交与政治研究、教育与语言研究、经贸与旅游研究以及文化与社会研究。首先，以“一带一路”沿线俄语国家为重点，配合学校相关学科专业与科研成果，开展包括国际政治、比较政治、政治经济等在内的政治学领域研究与包括文化外交、经济外交、多边外交等跨学科综合研究；其次，立足于我校100年的师范教育办学历史，结合“一带一路”沿线俄语国家的教育研究新趋势，特别是苏霍姆林斯基教育思想等重要学术理论与学术思潮，开展跨文化研究领域中的比较教育研究、中国与“一带一路”沿线俄语国家青少年教育等相关课题，充分发挥我校“明体达用”的教育思想，打造具有国际视野的先进教育理论实践平台；再次，以“一带一路”沿线俄语国家社会经济与贸易政策为重点研究对象，聚焦能源开发、基础设施建设、金融服务、休闲生态、文化产业等不同经济领域，开展跨文化经济贸易领域中的专项研究与比较研究，搭建面向目标国家的政治、经济和法律的咨询服务与行业指导系统；最后，积极协调统筹中国音乐、舞蹈、武术太极、中医理疗文化等领域的校内

外教学与研究资源，联合孔子学院研发更多中华文化课程与相关俄语教育资源，推动中医、太极等中华文化走向国门。积极开展“一带一路”重点俄语国家在社会、人文、艺术等领域的特色文化研究，同时开展丝绸文化、湖笔文化、茶文化等区域文化研究，打造体现中国地方特色的跨文化研究品牌。

跨文化研究中心结合四大研究方向和学校各下属学院的学科专业优势，实行“4+2+1”运行模式，即“4个研究部”+“2个展示馆”+“1个期刊与网站运行办公室”，每个研究部分别直接挂靠一个或多个实体学院，由学院负责研究团队的整合和研究项目的服务对接。其中学术期刊编辑与网站运行办公室负责跨文化研究中心的具体事务和协同运行。

通过湖州师范学院、中国社会科学院信息情报研究院、阿塞拜疆语言大学、白俄罗斯教育科学院、乌克兰教育科学院等多方合作，研究中心主动对接“一带一路”倡议，立足湖州，面向全球，以跨文化平台建设、团队培养、成果培育、项目争取、论坛交流和产业协同为抓手，打造区域与国别研究基地、建立学术思想与研究智库、建设教育文化交流中心和搭建经贸合作服务平台，同时有效汇聚政产学研各方创新资源和要素，通过“校地合作、项目驱动、动态管理、产学研用协同”，建立起“开放、流动、竞争、协作”的运行体制与机制，在多方的共同努力下将跨文化研究中心建成具有中国特色、在国内有一定影响的高水平研究平台。

跨文化研究中心组织结构图如下：

