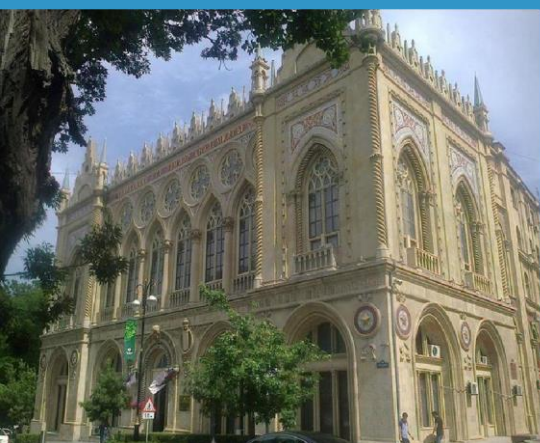


跨文化研究

MULTI-CULTURAL RESEARCH

МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ



中国 湖州

№ 1 (10)
2022



2022 年 第 1 (10) 期

目录

跨
文
化
研
究

■ 经济		
扎耶夫·米尔扎·阿加-扎·奥格利		3
阿塞拜疆的全球化和社会经济发展		
达里娅·博尔岑科		9
军事太空活动国际法律法规		
■ 哲学		
维克多·彼洛仁科		22
真理、理论的可通约性和知识的增长		
艾努拉·艾哈迈多瓦		45
现代科学中的通讯问题		
伊丽娜·沙利娅科娃-巴赞卡		55
转变和发展创新教育环境的概念基础		
■ 历史		
玛丽娜·格莱布		77
十九世纪下半叶英国历史上的自由主义和帝国主义		
奥尔加·埃尔绍娃		90
1920-1930 年白俄罗斯的学校改革		
■ 教育学		
哈吉耶夫·阿西夫·阿巴斯·奥格利		113
俄语作为阿塞拜疆共和国多元文化教育的组成部分		
安德烈·纳扎丘克		134
教育质量作为一个专门术语问题		
拉丽莎·斯莫林丘克, 亚历山德拉·阿尔帕托娃		147
航空培训机构教师专业培训的心理和教学条件		
伊戈尔·扎伊采夫		155
现代教育条件下社会和个人生活领域中具有心理和生理发展特征的人的功能性读写能力		
■ 语言学		
斯维特兰娜·露西		171
20 世纪下半叶乌克兰侨民文学: 主要人物、方向、倾向		
亚历山大·多库金		189
艾利斯·梁赞诺夫对诗歌概念的解读		
■ 文化·艺术		
朱莉娅·扎卡琳娜		199
征服高峰: 时间现实中的摩天大楼建筑		
格莱布·维舍斯拉夫斯基		209
乌克兰土地艺术的“新浪潮”时期: 开端和发展趋势		
朱静, 波利亚科·娃埃琳娜		218
俄罗斯钢琴学校的本质原则及其分类		
■ 跨文化研究中心简介		232
■ 作者信息		235

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

Content

■ **Economy. Law**

Mirza Aga-Rza ogli Rzayev
Globalization and socio-economic development of Azerbaijan

■ **Darya Barzenka**

International legal regulation of military space activities

■ **Philosophy of Science and Education**

■ **Viktor Pirozhenko**

The truth, commensurability of the theories and increase of knowledge

■ **Aynura Ahmadova**

The problem of communication in modern science

■ **Iryna Shauliakova-Barzenka**

Conceptual foundations of transformation and development of an innovative educational environment

■ **History**

■ **Marina Gleb**

Liberals and empire in the history of Great Britain of the second half of the 19th century

■ **Olga Ershova**

School reform in Belarus in 1920–1930

■ **Pedagogical science and education**

■ **Asiv Abbas ogly Gadzhiyev**

Russian speaking as component of multicultural education in Republic of Azerbaijan

■ **Andrey Nazarchuk**

The quality of education as a terminological problem

■ **Larysa Smolinchuk, Oleksandra Alpatova**

Psychological and pedagogical conditions of professional training of teachers-instructors of aviation training institutions

■ **Igor Zaitsev**

Functional literacy of persons with peculiarities of psychophysical development in the social and personal sphere of life in the conditions of modern education

■ **Philology**

■ **Svilana Lushchii**

Literature of the Ukrainian diaspora of the second half of the 20th century: main figures, directions, tendencies

■ **Aliaksandr Dakukin**

Interpretation of the concept of poetry by Ales Ryazanov

Содержание

■ **Экономика. Право**

Мирза Ага-Рза оглы Рзаев
Глобализация и социально-экономическое развитие Азербайджана

■ **Дарья Борзенко**

Международно-правовое регулирование военно-космической деятельности

■ **Философия науки и образования**

■ **Виктор Пирожено**

Истина, соизмеримость теорий и рост знания

■ **Айнуро Ахмедова**

Проблема общения в современной науке

■ **Ирина Шевлякова-Борзенко**

Концептуальные основы трансформаций и развития образовательной среды инновационного типа

■ **История**

■ **Марина Глеб**

Либералы и империя в истории Великобритании второй половины XIX века

■ **Ольга Ершова**

Реформирование школы в Беларуси в 1920–1930 годах

■ **Педагогическая наука и образование**

■ **Асиф Аббас оглы Гаджиев**

Русскоязычие как компонент поликультурного образования в Азербайджанской Республике

■ **Андрей Назарчук**

Качество образования как терминологическая проблема

■ **Лариса Смолинчук, Александра Алпатова**

Психолого-педагогические условия профессиональной подготовки педагогов-инструкторов авиационных учебных учреждений

■ **Игорь Зайцев**

Функциональная грамотность лиц с особенностями психофизического развития в социально-личностной сфере жизнедеятельности в условиях современного образования

■ **Филология**

■ **Светлана Луций**

Литература украинской диаспоры второй половины XX века: основные фигуры, направления, тенденции

■ **Александр Докукин**

Интерпретация понятия поэзии Алесем Рязановым

3

9

22

45

55

77

90

113

134

147

155

171

189

3

9

22

45

55

77

90

113

134

147

155

171

189

■ Culture. Art		■ Культура. Искусство	
Yuliya Zakharyna,	199	Юлия Захарина	199
Conquering the peaks: the imagery of the architecture of skyscrapers in the realities of time		Покоряя вершины: образность архитектуры небоскрёбов в реалиях времени	
Gleb Vysheslavskiy	209	Глеб Вышеславский	209
Ukrainian land-art of the «new wave» period: its beginnings and development trends		Украинский ленд-арт периода «новой волны»: истоки и тенденции развития	
Zhu Jing, Elena Poliakova,	218	Чжу Цзин, Елена Полякова	218
The essence of the principles of the Russian piano school and their classification		Сущность принципов русской фортепианной школы и их классификация	
■ Information about Multicultural Research Center of Huzhou University	232	■ Информация о Мультикультурном исследовательском центре Университета Хучжоу	232
■ Information about authors	235	■ Сведения об авторах	235

ЭКОНОМИКА. ПРАВО

UDC 338.23

Mirza Aga-Rza ogli Rzayev,

PhD, Associate Professor;

Azerbaijan State University of Petroleum and Industry

(Azerbaijan)

GLOBALIZATION AND SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT OF AZERBAIJAN

At the present stage high degree of economic interdependence of the countries, huge unregulated overflows of «hot» investment streams of the capitals made global economy even more vulnerable. The dominating role in the world market belongs to Multinational Corporations having assets and conducting production, trade, financial and other commercial activity in the national markets. At the present stage strengthening of an inclusiveness of Multinational Corporation in globalization processes of national economies is very characteristic. In this world tendency Azerbaijan is not the exception. The dominating role in the Azerbaijani oil market belongs to the largest multinational corporations of the USA, Japan, Germany, France, Great Britain, Italy, Sweden and others, the being conductors of globalization processes. The provision of national economies in the international regions, the role and their place in the world economy are also forever given more than once, depend not only, and quite often and not so much on them.

Keywords: globalization; state policy; world system; financial streams; Multinational Corporations.

扎耶夫·米尔扎·阿加-扎·奥格利

阿塞拜疆的全球化和社会经济发展

现阶段国家间经济上高度依赖，巨大的不受管制的“热”资本投资流的溢出使得全球经济更加脆弱。在世界市场上占据主导地位的是在本国市场上拥有资产并从事生产、贸易、金融和其他商业活动的跨国公司。现阶段加强跨国公司在国民经济全球化进程中的包容性是很有特色的。在这一世界趋势中，阿塞拜疆也不例外。阿塞拜疆石油市场的主导地位属于美国、日本、德国、法国、英国、意大利、瑞典和其他国家的最大跨国公司，它们是全球化进程的指挥者。国民经济在国际区域的贡献、其世界经济中的作用和地位也永远不止一次地因国

际经济状况良好而受益。他们不仅相互依赖，且经常相互依赖，同时在很大程度上也并不是那么相互依赖了。

关键词：全球化；国家政策；世界系统；金融流；跨国公司。

Мирза Ага-Рза оглы Рзаев

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ АЗЕРБАЙДЖАНА

На современном этапе высокая степень экономической взаимозависимости стран, гигантские нерегулируемые перетоки «горячих» инвестиционных потоков капиталов сделали глобальную экономику ещё более уязвимой. Доминирующая роль на мировом рынке принадлежит транснациональным корпорациям, имеющим активы и ведущим производственную, торговую, финансовую и другую коммерческую деятельность на национальных рынках. На современном этапе весьма характерно усиление включённости транснациональных корпораций в глобализационные процессы национальных экономик. В этой мировой тенденции Азербайджан не исключение. Доминирующая роль на азербайджанском нефтяном рынке принадлежит крупнейшим транснациональным корпорациям США, Японии, Германии, Франции, Великобритании, Италии, Швеции и другим, являющимся проводниками глобализационных процессов. Положение национальных экономик в международных регионах, роль и место их в мировом хозяйстве не раз и навсегда даны, зависят не только, а нередко и не столько от них самих.

Ключевые слова: глобализация; государственная политика; мировая система; финансовые потоки; транснациональные корпорации.

Мировые тенденции развития процесса глобализации в его нынешних формах сопряжены с издержками и угрозами для национальных экономик, особенно для развивающихся стран и стран с переходной экономикой. Проблема заключается в том, что отдельным странам, особенно небольшим и бедным, нелегко контролировать происходящее вне их границ, а стихийные или направляемые сильными державами глобальные процессы могут иметь для них и негативные последствия. Многие учёные, эксперты недооценивают масштабы перемен и грешат односторонностью. На современном этапе широко

пропагандируемым преимуществам глобализации сопутствуют и нежелательные последствия. Высокая степень экономической взаимозависимости стран, гигантские нерегулируемые перетоки «горячих» инвестиционных капиталов сделали глобальную экономику ещё более уязвимой [1].

Кроме того, в контексте глобализации дестабилизация экономического развития страны может быть вызвана многими обстоятельствами. Среди них, например, ошибочная государственная политика, неэффективный контроль за финансовыми потоками траншей банковских кредитов ТНК, уменьшающая способность государства собирать налоги, поскольку делать это в отношении ТНК, после того как им предоставлены на отечественном рынке монополистические преимущества, значительно сложнее и др. Лидирующую роль в глобальной мировой системе играет небольшое количество государств, главным образом, объединённых в рамках «Большой семёрки» – США, Великобритания, Германия, Италия, Канада, Франция, Япония. Эти страны и определяют политику ключевых межгосударственных организаций и отношений, им в первую очередь достаются плоды экономической глобализации. Удел же подавляющего числа остальных государств – пытаться приспособиться к формирующимся практически без их участия условиям международных торговых и валютных отношений.

Совершенно очевидно, что глобализация – объективно обусловленный процесс мирового развития, а не порождение чьей-то воли. Борьба против глобализации как таковой, стремление её сдержать бесперспективны. Однако это вовсе не значит, что всё происходящее на азербайджанском рынке оправданно и заслуживает лишь положительной оценки. Реальные процессы глобализации на азербайджанском рынке крайне противоречивы, порождают ряд болезненных проблем. Одни противоречивые виды уязвимости заложены в самой глобализации, другие возникают и обостряются внутри самого национального рынка в силу слабого использования национальных и международных правовых норм во внешнеэкономических связях. Следовательно, сегодня недооценивать серьёзность угрозы национальной экономике, исходящей от пробелов подписанных контрактов и неконтролируемых трансграничных потоков финансовых ресурсов, нельзя.

Доминирующая роль на мировом рынке принадлежит ТНК, которые имеют активы и ведут производственную, торговую, финансовую и другую коммерческую деятельность на

национальных рынках. На современном этапе весьма характерно усиление включённости ТНК в глобализационные процессы национальных экономик [1]. В этой мировой тенденции Азербайджан не исключение. Доминирующая роль на азербайджанском нефтяном рынке принадлежит крупнейшим ТНК СИТА, Японии, Германии, Франции, Великобритании, Италии, Швеции и другим, являющимся проводниками глобализационных процессов.

Однако нельзя отрицать всё и видеть не только негативные стороны глобализации. Транснационализация капитала в основе своей является закономерным процессом, ускоряющим социально-экономическое развитие национальных экономик. Она способствует распространению новых технологий, форм организации производства, управления и маркетинга, вовлечённых в оборот, и эффективному использованию трудовых и природных ресурсов, облегчая тем самым осуществление крупных международных проектов, каковым является трубопровод «Баку-Тбилиси-Джейхан», «Танар» и др. Нельзя отрицать также и то, что глобализация – неизбежный этап выхода к новым горизонтам, несущий в итоге положительные начала, но вместе с тем не лишенный серьёзных и масштабных противоречий, а значит не исключая отрицательных воздействий.

В силу исключительной многофакторности глобализации преодоление отдельных факторов в условиях развития её процессов оказывается недостаточным, а общие выводы малодостоверны в силу многообразия взаимосвязей и взаимозависимости, их особой динамичности. Положение национальных экономик, особенно так называемых новых стран, в международных регионах, роль и место их в мировом хозяйстве не раз и навсегда даны, зависят не только, а нередко и не столько от них самих [2].

Сегодня нельзя не видеть, что ТНК на азербайджанском рынке действительно остаются источником ряда негативных социальных последствий, связанных с эгоистическими мотивами их деятельности. Это общая проблема рыночного хозяйства и доминирующего в нём крупного капитала. Но она приобретает особую болезненность в сфере разнонаправленных отношений на азербайджанском рынке. Асимметричное распределение выгод глобализации проявляется в динамике цен международной торговли, которыми пользуются европейские страны в торговле с Азербайджаном. Условия торговли, то есть соотношение индексов экспортных и импортных цен, складываются в ущерб азербайджанской экономике. Рост цен на определяющие развитие её экономики товары, в

основном сырьевые и сельскохозяйственные, в течение независимого экономического развития отстаёт от роста цен на готовую продукцию, импортируемую из европейских и других стран.

Глобализация мировых хозяйственных отношений объективно взаимодействует с количественным и качественным углублением взаимосвязи национальных экономик. С исследовательских позиций в практике хозяйственной деятельности правомерно разграничение уровней глобализации на международный, межгосударственный и по сферам экономической деятельности (внешнеторговый, инвестиционный, ресурсный, валютно-финансовый, правовой, экологический, миграционный и т. д.). Крупные международные, межгосударственные экономические транзакции далеко не всегда определяются чисто хозяйственными векторами; политические, этнические, экономические, экологические, психологические, правовые составляющие нередко приобретают определяющую роль воздействия на национальном рынке.

Негативные последствия глобализации охватывают такие глобальные мировые проблемы, как уровень и качество жизни населения, «утечка мозгов» и прочие явления, порождаемые глобализационными процессами. Глобализация слабо сказывается на преодолении отсталости, устранении нищеты, голода, опасных болезней. И дело заключается не только в наследии предшествующих эпохи исторической судьбе, но и в изъянах сегодняшней организации экономической жизни и отдельных стран, и в глобальном масштабе [3]. Следует отметить, что изначальными проводниками процесса глобализации с момента получения Азербайджаном независимости являются международные структуры и ТНК, которые имеют свои интересы и на которых иаже лежит ответственность за бедность населения.

Стратегической задачей правительства Азербайджана в новом тысячелетии является максимальное использование международных структур, ТНК для реализации подписанной совместной декларации о сокращении бедности населения республики, разумное использование нефтяных богатств, которые должны быть направлены на решение глобальных проблем и повышения благосостояния народа. Один из вызовов глобализации связана, как уже отмечалось, с «утечкой мозгов». И это создает острейшую проблему, особенно для так называемых новых стран, стремящихся преодолеть свое промышленное

отставание и остро нуждающихся в высококлассных специалистах и учёных. При этом глобализация сопровождается неуклонным повышением доли интеллектуальной миграции. Поэтому постиндустриальные страны Европы, США, Япония ищут по всему миру людей с творческими способностями, создают условия для их работы и роста; в этих странах идёт накопление интеллекта [3]. И в этом им способствуют своей миграционной «политикой» новые страны, в том числе Азербайджан. Всё это приводит к снижению уровня интеллектуального развития населения в этих странах.

В целом возникшая система межгосударственных экономических структур, в которых участвует Азербайджан, отстает от потребностей, диктуемых бурно протекающей глобализацией экономики. Это не позволяет эффективно использовать её положительные результаты и противостоять негативным социально-экономическим последствиям. Речь идёт, прежде всего, о необходимости создать действенный механизм борьбы с бедностью, о сокращении разрыва в уровнях жизни населения, об оптимизации демографических процессов и сохранения окружающей среды, о предупреждении экологических и техногенных катастроф и преодолении их последствий.

Список использованных источников

1. Медведев В. А. Глобализация экономики: тенденции и противоречия / В. А. Медведев // Мировая экономика и международные отношения. – 2004. – № 2. – С. 3–10.
2. Фоминский И. П. Глобализация экономики и внешнеэкономические связи России / И. П. Фаминский, Э. Г. Кочетов, В. Ю. Пресняков и др. – М.: Республика, 2004. – 445 с.
3. Хасбулатов Р. И. Мировая экономика: учебник для бакалавров / Р. И. Хасбулатов. – М.: Издательство «Юрайт», 2015. – 884 с.

References

1. Medvedev V. A. Globalizatsiya ekonomiki: tendentsii i protivorechiya / V. A. Medvedev // Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya. – 2004. – № 2. – S. 3–10.
2. Fominskii I. P. Globalizatsiya ekonomiki i vneshneekonomicheskie svyazi Rossii / I. P. Faminskii, E. G. Kochetov, V. Yu. Presnyakov i dr. – M.: Respublika, 2004. – 445 s.

3. Khasbulatov R. I. Mirovaya ekonomika: uchebnik dlya bakalavrov / R. I. Khasbulatov. – M.: Izdatel'stvo «Yurait», 2015. – 884 s.

UDC 341.1/8

Darya Barzenka,
National Center of Intellectual Property
(Belarus)

INTERNATIONAL LEGAL REGULATION OF MILITARY SPACE ACTIVITIES

The article is devoted to identifying the specifics, problems and prospects of international legal regulation of activities in outer space. The list of main principles of international legal cooperation in the field of space activities includes the extension of international law to activities in outer space, the openness of outer space for exploration by all States, the inadmissibility of the use of outer space for military purposes, the principle of preventing pollution and contamination of outer space, etc. The most acute international legal discussions (and prospects for the development of space law) are related to the regulation of military space activities, the protection of space and the environment from pollution, the development of a set of modern measures to strengthen confidence and transparency in space, the creation of a Code of Conduct in space, etc.

Keywords: outer space; international space law (ISL); sources of international space law; United Nations (UN), military space activities; arms race.

达里亚·巴尔岑卡

军事太空活动国际法律法规

本文致力于阐明与外层空间活动相关的国际法规细节、难题和前景。与外空活动相关的国际法律合作主要原则包括：将国际法的适用范围扩展到外空活动、开放外层空间供所有国家探索、禁止将外层空间用于军事目的、防止外层空间污染等。与此相关的国际法中最尖锐的争论（以及空间法的发展前景）涉及一系列问题，如军事太空活动的监管、太空防卫和环保，同时，也涉及以提升人们对太空活动信心、增强太空活动透明度为目的的现代措施的制定，此外，也触及太空行为准则的制定等。

关键词：外层空间；国际空间法（ISL）；国际空间法的渊源；联合国（UN），军事空间活动；军备竞赛。

Дарья Борзенко

МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ВОЕННО-КОСМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена выявлению специфики, проблем и перспектив международно-правового регулирования деятельности в космическом пространстве. К основным принципам международно-правового сотрудничества в сфере космической деятельности относятся распространение международного права на деятельность в космосе, открытость космоса для освоения всеми государствами, недопустимости использования космоса в военных целях, принцип предотвращения загрязнения и заражения космического пространства и др. Наиболее острые международно-правовые дискуссии (и перспективы развития космического права) связаны с регулированием военно-космической деятельности, охраной космической и окружающей среды от загрязнений, с разработкой комплекса современных мер по укреплению доверия и транспарентности в космосе, с созданием Кодекса поведения в космосе и др.

Ключевые слова: космическое пространство; международное космическое право (МКП); источники международного космического права; Организация Объединенных Наций (ООН), военно-космическая деятельность; гонка вооружений.

Введение

Космическим называется пространство, находящееся за пределами воздушного пространства Земли, то есть на высоте свыше 100 километров.

Космическое пространство открыто для исследования и использования всеми государствами. Декларируется, что любые действия в космосе должны осуществляться на благо и в интересах всех стран независимо от степени их развития (экономического или научного) в соответствии с обязательствами по международному праву, включая обязательства по Уставу ООН.

Понятие космической деятельности включает не только активность собственно в космическом пространстве, но и связанную с ней деятельность на Земле. Основные виды космической деятельности включают: дистанционное зондирование Земли,

непосредственное телевидение из космоса, создание новых технологий, создание орбитальных станций и исследование дальнего космоса, космическую геологию, метеорологию, навигацию, коммерческую деятельность в космосе и др.

Первые рекомендации относительно деятельности государств мира в космосе содержались в резолюции 1721, которая была единогласно принята Генеральной Ассамблеей ООН 20 декабря 1961 года. Документ признавал заинтересованность всего человечества в дальнейшем мирном освоении космоса, в налаживании международного сотрудничества в этой области на основе следующих ключевых принципов:

- международное право, включая Устав ООН, распространяется на космическое пространство и небесные тела;
- космическое пространство и небесные тела открыты для освоения всеми государствами в соответствии с международным правом и не подлежат национальному присвоению [1].

Через два года после начала работы Комитета ООН по космосу Генеральная Ассамблея ООН получила от него первые результаты международно-правового характера: Юридическим подкомитетом был подготовлен проект Декларации правовых принципов, регулирующих деятельность государств по исследованию и использованию космического пространства. Этот документ был принят ООН 13 декабря 1963 года и сыграл очень важную роль в становлении международного космического права. Именно он стал основой Договора о принципах деятельности государств по исследованию и использованию космического пространства, включая Луну и другие небесные тела, который вступил в силу 10 октября 1967 года [2].

К концу XX века масштабы международного сотрудничества в области освоения космоса резко увеличились, началась стремительная коммерциализация космической деятельности. Это, в свою очередь, обусловило необходимость достаточно интенсивного развития международного космического права (далее – МКП), которое регулирует отношения различных государств в сфере использования и исследования космического пространства.

Началом развития МКП принято считать 1959 год, когда были приняты первые решения ООН относительно использования космического пространства в целях

исследований. Перечень основных источников МКП включает резолюции Генеральной Ассамблеи ООН (1963, 1982, 1986, 1992, 1996); международные договоры, иные документы; двусторонние и многосторонние соглашения, регулирующие международные аспекты сотрудничества в космосе.

К числу наиболее важных документов МКП в настоящее время относятся:

- Договор о принципах деятельности государств по исследованию и использованию космического пространства, включая Луну и другие небесные тела (Договор по космосу), 1967 г.;
- Соглашение о спасении космонавтов, возвращении космонавтов и возвращении объектов, запущенных в космическое пространство, 1968 г.;
- Конвенция о международной ответственности за ущерб, причиненный космическими объектами, 1972 г.;
- Конвенция о регистрации объектов, запускаемых в космическое пространство, 1975 г.;
- Соглашение о деятельности государств на Луне и других небесных телах (Соглашение о Луне), 1979 г.

Наряду с названными действует множество других соглашений и конвенций, однако именно перечисленные пять документов определяют правовой режим космического пространства, а также небесных тел.

Большинство государств руководствуется этими международными договорами (в случае, если страна к ним присоединилась), а также законами о космической деятельности.

7 апреля 2011 года Генеральная Ассамблея ООН приняла резолюцию, на основе которой день 12 апреля был провозглашен Международным днем полета человека в космос.

Международно-правовые соглашения в области военно-космической деятельности

Проблема предотвращения гонки вооружений в космосе возникла практически с самого начала космической деятельности, в конце 1950-х годов. Уже в 1959 году был создан Комитет по использованию космического пространства в мирных целях, получивший позже постоянный статус. Международные дискуссии по данной проблеме проходили преимущественно в двух плоскостях: с одной стороны, речь шла о полном запрете на испытания и развёртывания любого космического оружия; с другой стороны, детально обсуждались частичные меры по контролю над вооружениями [3].

С целью регулирования военно-космической деятельности в разное время был принят целый ряд многосторонних международно-правовых договорённостей. В 1960-х годах были заключены Договор о запрещении испытаний ядерного оружия в атмосфере, в космическом пространстве и под водой (1963), так называемый Договор о космосе (1967), Соглашение о спасании космонавтов, возвращении космонавтов и возвращении объектов, запущенных в космическое пространство (1968).

В 1970-х годах были приняты сразу несколько международных конвенций:

- о международной ответственности за ущерб, причиненный космическими объектами (1972);
- о регистрации объектов, запущенных в космическое пространство (1975);
- о запрещении военного или иного враждебного использования средств воздействия на природную среду (1977).

В 1979 году было принято Соглашение о деятельности государств на Луне и других небесных телах.

Особое место среди международных соглашений занимал и Договор по противоракетной обороне (ПРО) 1972 года, поскольку не только был одним из важнейших документов для ограничения гонки стратегических наступательных и оборонительных вооружений, но и сдерживал милитаризацию космического пространства. Кроме того, ряд положений, применимых к регулированию космической деятельности, содержит и Устав ООН [4].

В обобщённо-тезисном виде ключевыми позициями правового регулирования

военно-космической деятельности, отражёнными в упомянутых международных соглашениях, стали следующие положения:

1) государства взяли на себя обязательства запретить, предотвращать и не производить любые испытательные взрывы ядерного оружия и любые другие ядерные взрывы в космическом пространстве;

2) стороны обязались не выводить на орбиту вокруг Земли любые объекты с ядерным оружием или любыми другими видами оружия массового уничтожения, не устанавливать такое оружие на небесных телах и не размещать такое оружие в космическом пространстве каким-либо иным образом;

3) все согласились с запретом на создание на небесных телах военных баз, сооружений и укреплений, на испытание любых типов оружия и проведение военных маневров;

4) государства обязались не создавать, не испытывать и не развёртывать системы и компоненты ПРО космического базирования (норма оставалась в силе до прекращения действия в 2002 году обязательства по ПРО);

5) был принят запрет на военное или иное враждебное использование средств воздействия на природную среду, в том числе и на космическое пространство.

В 1999 году на третьей Конференции ООН по исследованию и использованию космического пространства в мирных целях (ЮНИСПЕЙС III) была принята Венская декларация о роли космоса в будущем развитии человечества. В числе прочего в ней подчёркивалась необходимость предотвращения гонки вооружений в околоземном пространстве и осуществления космической деятельности в мирных целях.

На 56-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН в 2001 году Россия предложила начать выработку всеобъемлющей договоренности о неразмещении в космосе оружия любого вида, неприменении силы или угрозы силой в отношении космических объектов [5].

С начала 2000-х годов крупнейшие государства мира выступили с рядом инициатив, связанных с предотвращением размещения оружия в космическом пространстве, применением силы в космическом пространстве. Так, 2004 году на 59-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН Россия заявила, что не будет первой размещать в космосе оружие и призвала все государства, обладающие космическим потенциалом, последовать её примеру. К этой инициативе присоединились государства – участники Организации Договора о

коллективной безопасности (соответствующее заявление было принято в 2005 году).

На сессиях Генеральной Ассамблеи ООН принимается вносимая поочередно Египтом и Шри-Ланкой ежегодная резолюция «Предотвращение гонки вооружений в космическом пространстве». Ключевые положения этой резолюции фиксируют важность и неотложность задач предотвращения гонки вооружений в космическом пространстве; при этом отмечается, что правовой режим, применимый к космическому пространству, сам по себе не гарантирует предотвращения гонки вооружений в космосе, то есть речь идет о необходимости повышения эффективности этого режима [6].

Правовые проблемы и перспективы запрещения оружия в космосе

Основой для продвижения к мирному космосу, свободному от любого вида оружия, является общепризнанный принцип неприменения силы или угрозы силой, закреплённый в пункте 4 статьи 2 Устава ООН. Применительно к космосу этот принцип означал недопустимость насильственного вмешательства в правомерную деятельность автоматического или пилотируемого космического объекта другой страны с целью выведения его из строя или повреждения, захвата или изменения его орбиты.

В настоящее время, как уже указывалось, имеются серьёзные правовые ограничения на военное использование космоса и ряд международных обязательств, ограждающих космические аппараты от враждебного воздействия. Вместе с тем применительно к целому ряду существующих и возможных направлений военной космической деятельности каких-либо ограничительных международных правовых норм не существует [7]. Например, проведение военно-прикладных исследований и экспериментов в космическом пространстве, не выходящих за рамки ограничений и запретов, установленных действующими международными договорами, соглашениями и конвенциями, не регулируется какими-либо специальными международными договоренностями. Также к нерегулируемым в настоящее время международным правом видам деятельности в космосе относятся деятельность по созданию и использованию космических обеспечивающих систем и деятельность, связанная с оружиевыми космическими системами.

По мнению специалистов, не все виды космической деятельности можно эффективно контролировать в правовом отношении. Например, международно-правовая база военного

использования космоса регулирует лишь отдельные аспекты использования космического пространства в военных целях. Это означает, что фактически космос юридически не защищён в полной мере от возможного размещения оружия. В связи с этим одной из остроактуальных проблем по-прежнему остается поиск правовых механизмов предотвращения появления оружия в космосе, что является более эффективным, чем поиск возможностей сокращения и ликвидации уже созданного и развёрнутого космического оружия. Ещё в последние десятилетия XX века наличие «белых пятен» в правовом поле военной космической деятельности побуждало многие страны предпринимать серьёзные меры по подготовке многосторонних международных договоренностей. С начала 2000-х годов эти процессы получили новый импульс [8].

В 2007 году Россия и Китай начали подготовку проекта полномасштабного договора по предотвращению размещения оружия в космосе (ДПРОК), который был внесён на рассмотрение международного сообщества в 2008 году в ходе Конференции по разоружению. Упор в этом документе делался на запрещение действий (по выведению на орбиту вокруг Земли любых объектов с любыми видами оружия, по установлению такого оружия на небесных телах и т. д.), а не средств, с помощью которых такие действия могут быть осуществлены. Такой подход, по мнению специалистов, позволяет уйти от дискуссий, связанных с определением терминов и выработкой критериев, например, в отношении понятия «космическое оружие». В целом проблематика ДПРОК является одной из постоянных позиций, обсуждаемых на ведущих международных форумах, действующих в интересах укрепления стабильности и международной безопасности.

В 2010 году ООН была принята новая резолюция «Меры по обеспечению транспарентности и укреплению доверия в космической деятельности», согласно которой группы правительственных экспертов должна была заниматься обобщением и развитием уже имеющихся предложений государств по мерам доверия и транспарентности в космосе [9].

Одной из особенностей развития современного международно-правового поля, связанного с проблематикой запрещения оружия в космосе, становится обращение к инициативам прежних лет. Так, специалисты указывают, что целесообразно было бы реанимировать, адаптировав к реалиям нынешнего времени, идеи, озвученные ещё в 1980-е

годы. Речь идёт, в частности, о предложении создать Международный корпус инспекторов (ISI) для проведения проверок запускаемых в космос объектов с тем, чтобы удостовериться в отсутствии на их борту оружия, а также что сами эти объекты не являются оружием. Эта идея могла бы реализовываться во взаимосвязи с прежним французским предложением об учреждении Международного агентства по мониторингу за искусственными спутниками земли (ISMA), а также канадской инициативой «Мирный спутник» (PAXSAT). По мнению специалистов в области международного космического права, «реализация данных идей содействовала бы институционализации контрольной деятельности по неразмещению в космосе оружия и оказанию содействия в мониторинге за выполнением других разоруженческих соглашений» [10].

Заключение

Таким образом, космическое право является самой молодой и вместе с тем одной из самых перспективных отраслей современного международного права. Уже в первых документах, принятых в 1960-х годах, были зафиксированы основные принципы международно-правового сотрудничества в этой области, которые получили детализацию и конкретизацию в последующих международных договорах и соглашениях. Речь идет о ключевых положениях, согласно которым международное право распространяется на космическое пространство и небесные тела, а космическое пространство и небесные тела открыты для освоения всеми государствами в соответствии с международным правом и не подлежат национальному присвоению.

К концу XX века масштабы международного сотрудничества в области освоения космоса резко увеличились, началась стремительная коммерциализация космической деятельности. Это, в свою очередь, обусловило необходимость достаточно интенсивного развития МКП.

Объектами современного МКП являются правовые отношения, возникающие в связи с использованием космического пространства, планет, Луны и искусственных космических объектов, правовой статус космического экипажа, правовой режим использования результатов космической деятельности и др.

Начало международно-правовых дискуссий по проблеме предотвращения гонки

вооружений практически совпадает с началом космической деятельности человечества. Эти дискуссии проходят в двух плоскостях: с одной стороны, речь идет о полном запрете на испытания и развёртывания любого космического оружия; с другой стороны, обсуждаются меры по контролю над вооружениями [11].

С целью регулирования военно-космической деятельности в разное время был принят целый ряд многосторонних международно-правовых договорённостей. Ключевыми положениями правового регулирования этой деятельности, отражёнными в соответствующих международных соглашениях, стали: обязательства по запрету и предотвращению любых ядерных взрывов в космосе; отказ от выведения на орбиту вокруг Земли любых объектов с оружием массового уничтожения; отказ от создания на небесных телах военных баз, сооружений и укреплений, на испытание любых типов оружия и проведение военных маневров. Кроме того, был принят запрет на военное или иное враждебное использование средств воздействия на природную среду, в том числе и на космическое пространство.

Однако несмотря на имеющиеся международные договорённости о правовых ограничениях использования космоса в военных целях, ряд существующих и возможных направлений военной космической деятельности до сих пор не регулируются международными правовыми нормами. К их числу относятся проведение военно-прикладных исследований и экспериментов в космическом пространстве, деятельность по созданию и использованию космических обеспечивающих систем, деятельность, связанную с оружиейными космическими системами и др. Иначе говоря, не все виды космической деятельности можно эффективно контролировать в правовом отношении, что влечет за собой своего рода юридическую незащищенность космоса от возможного размещения оружия.

Поэтому одной из остроактуальных проблем остается поиск правовых механизмов предотвращения появления оружия в космосе, что является более эффективным, чем поиск возможностей сокращения и ликвидации уже созданного и развёрнутого космического оружия [12]. Также ближайшие перспективы развития МКП как отрасли международного публичного права связаны с юридической проработкой предложений государств по мерам доверия и транспарентности в космосе, с продвижением идеи создания Кодекса поведения в

космосе и др. При этом одной из особенностей развития современного международно-правового поля становится обращение к инициативам прежних лет при активном использовании современных подходов к решению давних проблем.

Список использованных источников

1. Песчанская, Н. А. Проблемы международно-правового регулирования использования космического пространства / Н. А. Песчанская, Н. И. Степанова // Актуальные вопросы юридических наук: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, ноябрь 2012 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2012. – С. 113–115.
2. Договор о запрещении испытаний ядерного оружия в атмосфере, в космическом пространстве и под водой (подписан в г. Москве 05.08.1963 года) Правовая информационная система «Консультант Плюс». – Режим доступа: http://www.ila-hq.org/html/layout_committee.htm. – Дата доступа: 13.01.2022.
3. Валеев, Р. М. Международное право. Особенная часть: учебник для вузов / Р. М. Валеев, Г. И. Курдюков. – М. : Статут, 2010. – 624 с.
4. Яковенко, А. В. Актуальные проблемы прогрессивного развития международного космического права / Дис. к.ю.н. Яковенко А. В. – М., 1999. – 181 с.
5. Жуков, Г. П. Международное космическое право / Г. П. Жуков. – М., 1971. – 364 с.
6. Виноградов, С. В. Международно-правовое регулирование охраны окружающей среды (роль механизма ООН). Автореферат кандидатской диссертации / С. В. Виноградов. – М., 1981. – С. 8–11.
7. Международное право. Учебник / Ред. кол.: А. Н. Вылегжанин, Ю. М. Колосов, Ю. Н. Малеев, Р. А. Колодкин. – М.: Юрайт; Высшее образование, 2009. – 1091 с.
8. Договор о запрещении испытаний ядерного оружия в атмосфере, в космическом пространстве и под водой (подписан в г. Москве 05.08.1963 года) Правовая информационная система «Консультант Плюс». – Режим доступа: http://www.ila-hq.org/html/layout_committee.htm. – Дата доступа: 10.01.2022.
9. Абдуллаев, А. В. Освоение космоса и проблемы экологии / А. В. Абдуллаев. – Кишинев, 1990. – С. 24–27.
10. Договор между СССР и США об ограничении систем противоракетной обороны

(подписан в г. Москве 26.05.1972 года) Правовая информационная система «Консультант Плюс». – Режим доступа: http://www.ila-hq.org/html/layout_committee.htm. – Дата доступа: 12.01.2022.

11. Верещагин, В. С. Международное сотрудничество в космосе: правовые вопросы / В. С. Верещагин. – М. : Наука, 1977. – 345 с.

12. Жуков, Г. П. Декларация о международном сотрудничестве в космосе / Г. А. Жуков // Московский журнал международного права. – 1997. – № 3. – С. 197–200.

References

1. Peschanskaya, N. A. Problemy mezhdunarodno-pravovogo regulirovaniya ispol'zovaniya kosmicheskogo prostranstva / N. A. Peschanskaya, N. I. Stepanova // Aktual'nye voprosy yuridicheskikh nauk: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, noyabr' 2012 g.). – Chelyabinsk: Dva komsomol'tsa, 2012. – S. 113–115.

2. Dogovor o zapreshchenii ispytaniy yadernogo oruzhiya v atmosfere, v kosmicheskom prostranstve i pod vodoi (podpisan v g. Moskve 05.08.1963 goda) Pravovaya informatsionnaya sistema «Konsul'tant Plyus». – Rezhim dostupa: http://www.ila-hq.org/html/layout_committee.htm. – Data dostupa: 13.01.2022.

3. Valeev, R. M. Mezhdunarodnoe pravo. Osobennaya chast': uchebnik dlya vuzov / R. M. Valeev, G. I. Kurdyukov. – М. : Statut, 2010. – 624 s.

4. Yakovenko, A. V. Aktual'nye problemy progressivnogo razvitiya mezhdunarodnogo kosmicheskogo prava / Dis. k.yu.n. Yakovenko A. V. – М., 1999. – 181 с.

5. Zhukov, G. P. Mezhdunarodnoe kosmicheskoe pravo / G. P. Zhukov. – М., 1971. – 364 s.

6. Vinogradov, S. V. Mezhdunarodno-pravovoe regulirovanie okhrany okruzhayushchei sredy (rol' mekhanizma OON). Avtoreferat kandidatskoj dissertatsii / S. V. Vinogradov. – М., 1981. – S. 8–11.

7. Mezhdunarodnoe pravo. Uchebnik / Red. kol.: A. N. Vylegzhanin, Yu. M. Kolosov, Yu. N. Maleev, R. A. Kolodkin. – М.: Yurait; Vysshee obrazovanie, 2009. – 1091 s.

8. Dogovor o zapreshchenii ispytaniy yadernogo oruzhiya v atmosfere, v kosmicheskom prostranstve i pod vodoi (podpisan v g. Moskve 05.08.1963 goda) Pravovaya informatsionnaya sistema «Konsul'tant Plyus». – Rezhim dostupa: http://www.ila-hq.org/html/layout_committee.htm.

– Data dostupa: 10.01.2022.

9. Abdullaev, A. V. Osvoenie kosmosa i problemy ekologii / A. V. Abdullaev. – Kishinev, 1990. – S. 24–27.

10. Dogovor mezhdu SSSR i SShA ob ogranichenii sistem protivoraketnoi oborony (podpisan v g. Moskve 26.05.1972 goda) Pravovaya informatsionnaya sistema «Konsul'tant Plyus». – Rezhim dostupa: http://www.ila-hq.org/html/layout_committee.htm. – Data dostupa: 12.01.2022.

11. Vereshchagin, V. S. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v kosmose: pravovye voprosy / V. S. Vereshchagin. – M. : Nauka, 1977. – 345 s.

12. Zhukov, G. P. Deklaratsiya o mezhdunarodnom sotrudnichestve v kosmose / G. A. Zhukov // Moskovskii zhurnal mezhdunarodnogo prava. – 1997. – № 3. – S. 197– 200.

ФИЛОСОФИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

UDC 124.2

Viktor Pirozhenko,
PhD;
Multicultural Research Center,
Huzhou University
(China)

**THE TRUTH, COMMENSURABILITY OF THE THEORIES AND
INCREASE OF KNOWLEDGE**

The article deals with the set of problems, bound with the refinement of main positions of the correspondent concept of the truth in order to overcome its critics on the part of the supporters of coherent comprehension of the truth. Is justified, that the installation of a commensurability of some theories, which are formulated in different languages and their mutual translation in the frameworks of new theory, makes it possible to find the general empirical grounds of these theories. From here follows, that the relation of an estimation of the theory for conformity to its factual base, which depends on its conceptual framework, does not eliminate a principle possibility of an objective truth. Is established, that the property of falsification of the theories is connected with an error and falsehood concept, which lose sense without an objective truth. The increase of knowledge, based on this property, means continuous approaching of scientific knowledge to an ideal of full conformity to a reality, i.e. to an objective truth.

Keywords: truth; commensurability of theories; growth of knowledge; conceptual framework; empirical base of theory.

维克多·彼洛仁科

真理、理论的可通约性和知识的增长

本文论述了一系列问题，并对真理的相应概念的主要观点进行了提炼，以克服对真理有一致理解的支持者的批评。有理由认为，某些理论是用不同的语言表述并在新理论的框架中相互翻译。它们的可通约性设置，使人们有可能找到这些理论的一般经验基础。由此可见，对理论的估计与其事实基础的一致性的关系取决于其概念框架，但并不排除客观真理的基本可能性。本文确立了理论的证伪性与一种错误、谬误的概念有关，它如果没有客观真理就失

去了意义。基于这一性质的知识的增长，意味着科学知识不断地接近一个理想，即完全符合现实，即客观真理。

关键词：真理；理论的可通约性；增长知识；概念框架；理论的经验基础

Виктор Пироженко

ИСТИНА, СОИЗМЕРИМОСТЬ ТЕОРИЙ И РОСТ ЗНАНИЯ

В статье рассмотрен комплекс проблем, связанных с уточнением основных положений корреспондентной концепции истины для преодоления критики в её адрес со стороны сторонников когерентного понимания истины. Обосновано, что установление соизмеримости некоторых теорий, сформулированных на разных языках, и их взаимный перевод в рамках опосредствующей теории, делает возможным нахождение общей эмпирической базы этих теорий. Отсюда следует, что зависимость фактуального базиса теории от её концептуального каркаса не исключает принципиальную возможность объективной истины. Установлено, что свойство фальсифицируемости теорий связано с представлением об ошибке и ложности, которые без понятия «объективная истина» теряют смысл. Опирающийся на это свойство рост знания означает непрерывное приближение научного знания к идеалу полного соответствия реальности, то есть к объективной истине.

Ключевые слова: истина; соизмеримость теорий; рост знания; концептуальный каркас; эмпирическая база теории.

Постановка проблемы

Корреспондентная теория истинности на сегодняшний день явно не пользуется популярностью. Падению веры философов и учёных в её действенность способствовали достаточно серьёзные аргументы, выдвинутые аналитическими философами в пользу альтернативных подходов (когеренционистского и конструктивистского) к пониманию истинности.

В русле аналитической философской традиции была проведена очень серьёзная работа по логическому анализу знания и всех его составляющих, включая выяснение статуса факта и теории. В результате выяснились некоторые действительные недостатки корреспондентной теории истины и ее слабые места. *Речь идёт, во-первых, о проблеме прояснения,*

конкретизации отношения соответствия, а во-вторых, о самой возможности объективной истины. Таким образом, когеренционизм подвергает сомнению определение истины, которое традиционно используется в науке ещё со времён Аристотеля, как соответствие высказывания, описывающего некое положение дел реальному положению дел в действительности. Назовем такой критерий истинности критерием «соответствия» (теории, исходящие из понимания истины, как «соответствия» называются ещё в специальной литературе корреспондентными).

Основная цель данной статьи заключается в корректировке и уточнении основных положений корреспондентной теории истины, касающихся объективности истины и понятия «соответствие» посредством критики основных положений когеренционизма в понимании истинного знания. Такая критика поможет исправить некоторые слабые места в понимании истинного знания, как знания, соответствующего фактам.

В связи с этим, основные задачи нашего исследования заключаются в следующем:

1. Выяснить условия, при которых можно осмысленно говорить о соответствии научного описания некоего фрагмента действительности, данного в рамках научной теории (гипотезы) самому этому фрагменту действительности. Для этого необходимо, привлекая свойство соизмеримости теорий, ответить на вопрос, касающийся теоретической «нагруженности» фактов: «Действительно ли данное обстоятельство имеет место и приводит ли оно к логическому кругу при фактическом обосновании теоретических положений»?

2. Решить проблему всеобъемлющей концептуализации нашего опыта в условиях невозможности выйти за его пределы при интерпретации отношения той или иной теории (гипотезы) к описываемой ею действительности как отношения соответствия. В данном случае проблема заключается в том, что любое сравнение наших знаний с реальностью возможно только в пределах той или иной теории, следовательно, эти знания всегда будут ограничены постулатами, посылками и концептуальным каркасом данной теории. В этих условиях претензии на обладание истинным знанием действительно становятся проблематичными.

3. Показать, что конкуренция гипотез и теорий и, как следствие, прогресс науки, заключающийся в росте знания, могут быть удовлетворительно объяснены только с точки зрения корреспондентной теории истины. В свою очередь, учёт в полной мере такой

особенности науки, как рост знания, помогает усовершенствовать основные положения корреспондентной теории истины, сделав их менее уязвимыми для критики.

Суть претензий к корреспондентной теории истины

Наиболее удачным логическим прояснением корреспондентной теории истины считается классическое определение Тарским семантических понятий истины и референции, которое было дано им в известной работе «Понятие истины в формализованных языках» (1935). Сформулированная им теорема гласила, что утверждение истинности принадлежит к формальному языку, логически более богатому, чем (формальный) язык тех предложений, истинность которых утверждается. Тарский предложил ограничиться семантически незамкнутыми языками, разграничив объектный язык и метаязык, что попутно помогало преодолеть возможности самоприменимости предиката истины для устранения порождённых ею парадоксов. Все определения истинности для конкретных предложений объектного языка, согласно этой теории, должны удовлетворять некоторому *условию соответствия*. Отсюда Тарский делает вывод, что можно принять семантическую концепцию истины, не отказываясь от своей эпистемологической позиции: можно оставаться наивными реалистами, критическими реалистами, идеалистами, эмпириками и т. д.

Действительно, теория истины Тарского была принята и использовалась для различных концептуальных (философских) толкований истины методологами различных направлений (Р. Карнап, К. Поппер, К. Гемпель, Х. Патнэм и др.). Для логических позитивистов («Венский кружок») данная теория являлась продолжением их общефилософской позиции «научного реализма», согласно которой они признавали существующую независимо от сознания реальность и, в силу этого, возможность соответствия ей некоторых высказываний.

Однако, начиная с 1950-х годов и особенно в 1970-х годах происходит критический пересмотр корреспондентной теории истины. Сначала Р. Карнап изобретает свою «теорию языковых каркасов», согласно которой вопрос об истине является осмысленным лишь как внутритеоретический вопрос в рамках заданного теорией языка и его правил, регулирующих употребление имен абстрактных объектов [1]. Признать что-либо реальной вещью или событием – «значит суметь включить эту вещь в систему вещей в определённом пространственно-временном положении среди других вещей, признанных реальными, в

соответствии с правилами данного каркаса» [2, с. 301]. Далее, под влиянием идей М. Даммита и Н. Гудмэна [3; 4] в аналитической философии утверждается когерентный подход к пониманию истины. Свою версию когеренционизма¹, начиная с конца 1970-х годов, разрабатывает Х. Патнэм [5].

Сторонники когерентного понимания истины справедливо указывают на два основных препятствия, мешающие принятию корреспондентной концепции истины:

1. Сопоставление можно проводить только с научными фактами, результатами экспериментов, наблюдений и т.д. Однако, учитывая «теоретическую нагруженность» научных фактов, вызывает сомнение то обстоятельство, что соответствие теории фактам является свидетельством ее истинности.

2. Сопоставление научных теорий с реальностью имеет сложный и опосредованный характер, поскольку с фактами можно сопоставить только эмпирические следствия теории. В этой ситуации становится непонятным, о каком «соответствии» можно говорить.

Указанные трудности побудили многих философов науки к отказу от корреспондентной теории истины и, более того, привели к выводу, что «понятие истины для методологии науки оказывается совершенно излишним и может быть устранено из методологического анализа науки» [6]. Как заметил М. Даммит, нет объективной истины, независимой от того, что нам известно о мире.

С точки зрения Н. Гудмэна существует многообразие правильных версий описания мира (предоставляемых не только наукой, но и обыденным сознанием и разными видами искусства). Это делает невозможным сравнение описаний мира с реальностью, как она есть вне какого-либо описания. Иными словами, не существует одного единственного «самого правильного» описания действительности. Согласно Н. Гудмэну, мы можем сравнивать только разные версии друг с другом и при отборе правильной среди них, мы пользуемся такими критериями, как *когерентность описания, дедуктивная и индуктивная правильность, простота, сфера действия* и т.д. Таким образом, в концепциях Даммита и Гудмэна истина как соответствие действительности исчезает, и вместо нее вводятся понятия «когерентность», «правильность подгонки», «рациональная утверждаемость» и т. д.

¹ То, что «внутренний реализм» Х. Патнэма по существу является разновидностью когеренционизма, убедительно показывает Л. Б. Макеева. См. об этом: Макеева Л. Б. Философия Х. Патнэма. – М., 1996. – 190 с.

Что означает выражение «соответствие высказывания фактам» в свете известных замечаний когеренционистов? Можно ли непосредственно описать опыт, а если нельзя, то, как его вообще можно описать?

Проблема теоретической «нагруженности» фактов в контексте тезиса о соизмеримости научных теорий

Заключение о соответствии высказывания фактам предполагает возможность соотнесения (сравнения) этих высказываний с фактами. Проблема заключается в том, что знание о состоянии окружающей реальности, которое содержится в высказывании и которое является идеальным, нельзя непосредственно сравнить с материальными вещами или явлениями. Мы сравниваем знание с фактами, но факты также выражаются в некоторых утверждениях. В действительности можно одними утверждениями (высказываниями) описать другие утверждения (высказывания). Таким образом, мы устанавливаем лишь соответствие одних утверждений другим.

Однако в логическом плане высказывания, которые сравниваются между собой на предмет соответствия, очевидным образом отличаются. На предмет соответствия с целью оценки степени истинности сравниваются высказывания (системы высказываний) разной степени общности. Например, универсальное высказывание, содержащее описание научного закона, по логическому статусу отличается от высказывания, описывающего научный факт, – первое является более общим, чем последнее. В объяснительных умозаключениях именно из высказываний о научных законах (к которым добавляются высказывания о начальных условиях) дедуцируются единичные высказывания, объясняющие некий факт (явление).

Данный вывод имеет особое значение в развиваемом здесь варианте корреспондентной теории истины потому, что позволяет нейтрализовать один из серьёзных аргументов против этой теории; именно тот, который касается теоретической «нагруженности» факта. По мнению оппонентов, высказывания о фактах, то есть их начальная интерпретация возможны лишь с использованием некоторой теоретической предустановки, а поэтому соответствие теории таким высказываниям о фактах создаёт логический круг, и о полноценном соответствии говорить не приходится. Речь может идти только о соответствии теории самой себе, то есть о соответствии общих теоретических утверждений фактуальным, опытным

основаниям самой теории, которые установлены в рамках её же концептуального каркаса.

Однако, при сравнении столь разных в референциальном плане высказываний, как высказывание о научном законе и высказывание о научном факте, действует жёсткое *логическое правило*: высказывание (теория) большей степени общности проверяются высказыванием (теорией) меньшей степени общности. Такое же правило действует в отношении универсальных высказываний теории (например, утверждающих научный закон) и высказываний о фактах. Это означает, что для истолкования высказываний о фактах требуется меньшее количество опосредствующих звеньев между этими высказываниями и непосредственным описанием опыта (иначе – высказывания о фактах нуждаются в меньшем объёме привлекаемых знаний из данной и других областей). Следовательно, такие высказывания имеют меньшую, по сравнению с высказываниями о научных законах, степень обобщения, и, как результат, имеют более высокую степень однозначности.

Конечно, высказывания, описывающие научный факт, не являются непосредственным описанием реальности (опыта); описание факта уже содержит, пусть незначительные, по сравнению с выражением научных законов, но всё же определенные обобщения. Ближе всего стоят к реальности (если точнее – к опыту), то есть имеют наименьшую степень обобщения, и, как результат, обладают самой высокой степенью однозначности те высказывания, которые непосредственно описывают опыт и его результаты в языке наблюдения.

Для целей нашего исследования важно обратить внимание не на теоретическую нагруженность фактов, а на само правило, имеющее логически принудительный характер, – высказываниями меньшей степени общности подтверждаются высказывания большей степени общности (или, как вариант – из высказываний большей степени общности выводятся высказывания меньшей степени общности). Например, по такой дедуктивной схеме строится объяснение и предсказание теорией новых фактов. Таким образом, в общем случае, верно, что теоретически наименее нагруженными являются высказывания о научных фактах. Как точно сказал К. Поппер, «все термины в некоторой степени являются теоретическими, хотя одни из них являются теоретическими в большей степени, чем другие» [7, с. 201].

Из сказанного следует, что, *во-первых*, определять те или иные высказывания, именно как высказывания о фактах, можно лишь относительно конкретных контекстов употребления,

которые по-разному устанавливаются каждой отдельной теорией. Чтобы это понять, достаточно сравнить описание двух фактов: 1) испускание тритием электронов при радиоактивном распаде; 2) механическое перемещение автомобиля.

Очевидно, что описание первого наблюдения намного сложнее и для его интерпретации необходимо привлечь знание половины теоретической физики, в то время, как второй факт может быть описан почти не выходя за пределы обыденного опыта². Поэтому, описание достаточно сложного научного факта само по себе становится мини-теорией. Фактуальной же частью такое описание становится относительно более общей теории, будучи включённой, в её состав.

Во-вторых, говоря о «теоретической нагруженности» фактов, нельзя употреблять термин «теоретический» в общем смысле. Имеется в виду, что фактуальные высказывания ближе всего стоят к естественному языку, на котором фиксируются данные наблюдения и их первичная интерпретация. В первом случае описание факта действительно является хорошей иллюстрацией его «теоретической нагруженности». Но в некоторых случаях, как на примере второго факта, точнее было бы говорить о «контекстуальной и лингвистической нагруженности». Представляется, что термин «контекстуальный» в данном случае точнее отражает отягощённость фактуальных высказываний не только теоретическими постулатами, аксиомами и прочими умозраительными априорными допущениями, но и стереотипами естественного языка, концепциями лингвистического и семантического свойства (включая и стихийно сложившиеся в естественном языке соглашения относительно контекстов употребления терминов). Поэтому, так называемую теоретическую «нагруженность» фактов не следует понимать буквально, то есть как аналог логического круга в доказательстве. Подобное понимание ведет к неразличению принципиальных отличий между логическим

²Чтобы установить, какие частицы испускаются тритием при радиоактивном распаде, образец трития помещается в камеру Вильсона в электромагнитное поле и затем фотографируются *треки (следы)* пролетающих частиц. Мы видим, что они поворачивают в сторону положительного заряда, из чего *делаем вывод*, что частицы заряжены отрицательно, по кривизне пути мы *рассчитываем* отношение заряда к энергии, по степени ионизации пути мы *оцениваем* массу частицы. Анализ всех этих данных приводит нас к заключению: наблюдаемые частицы представляют собой электроны. Таким образом, для оценки фактов, полученных в эксперименте, мы должны установить, что треки в камере Вильсона оставлены ионизирующими частицами, что эти частицы отклоняются электрическим полем согласно закону Кулона, что вне действия сил они движутся прямолинейно и равномерно и т. д.

статусом универсальных высказываний теории и высказываний о научном факте. Среди последних зачастую велика доля именно лингвосемантических и контекстуальных, а не научно-теоретических предустановок и соглашений. В противном случае принципиально необъяснимой становится практика всегда подкреплять понятия большей степени общности понятиями меньшей степени общности.

Таким образом, выводная часть научной теории содержательно и информационно более нагружена, чем высказывания, обобщающие данные наблюдения и интерпретирующие факты в рамках этой же теории. Последние менее концептуально нагружены логико-методологическими средствами теории (причинными объяснениями, гипотетико-дедуктивными умозаключениями, выводами прогнозов и т. д.) по сравнению с выводной частью теории и более концептуально нагружены нормами естественного языка.

В этой ситуации принципиальная соизмеримость теорий, которая проявляется в обнаружении разного рода соответствий при сравнении нескольких теорий друг с другом, даёт основания утверждать наличие общего массива фактов и некоторого общего видения реальности, независимо от различий в языковых и концептуальных каркасах разных теорий и научных парадигм. Каким образом это становится возможным?

Соизмеримость научных теорий становится возможной только потому, что между целым классом научных теорий существуют инвариантные преобразования, позволяющие переходить от научного описания в одной теории к научному описанию другой теории. Именно наличие инвариантов при подобных переходах лучше всего обосновывает тезис о возможности объективно истинного теоретического знания, независимо от концептуальных каркасов, которые отделяют различные теории друг от друга.

Наличие инвариантных преобразований можно обнаружить, используя логические методы сравнения научных теорий так, как это предлагает В. А. Смирнов [8]. В качестве основных методов сравнения он использует определения (дефиниции) и «погружающие» операции. Идея Смирнова заключается в том, что, используя такие методы логического анализа, как дефинициальное расширение, дефинициальную эквивалентность, дефинициальную вложимость, дефинициальную несовместимость можно соизмерить теории, которые отличаются между собой не только своими словарями, то есть нелогическими символами, но также языками и грамматиками. Сказанное тем более верно для теорий,

сформулированных на одном и том же языке.

Рассмотрим случай, когда сравниваются теории, которые отличаются своими словарями, но имеют идентичные грамматики и логику. Пусть Z множество определений терминов P_1, \dots, P_k , отсутствующих в теории T , через термины теории T . Теорию T_1 В. А. Смирнов предлагает называть *дефинициальным расширением* теории T , если и только если существует такое множество определений Z терминов T_1 , отсутствующих в теории T , через термины теории T , что при этом $T + Z$ эквивалентна T_1 .

Нетрудно доказать соответствующую теорему: « T_1 является дефинициальным расширением T тогда, и только тогда, когда T_1 является *консервативным расширением* T и все термины T_1 , отличные от терминов теории T , определимы в теории T_1 через остальные термины» [8]. Задача в этом случае заключается в сведении проблемы поиска определения терминов к проблеме поиска доказательства, что можно сделать, опираясь на результаты Крейга и Бета. Поэтому, T можно рассматривать как подтеорию T_1 и всякое предложение, сформулированное в терминах теории T и доказуемое в T_1 , доказуемо в T . T_1 в этом случае будет *консервативным расширением* T .

Очевидно, что в качестве инвариантного преобразования в этом случае можно рассматривать эквивалентность $T+Z$ и T_1 . Подтверждением того, что данная эквивалентность является инвариантным преобразованием, будет обнаружение в реальности некоторой инвариантной структуры. Такой структурой будет совпадение фактических баз $T+Z$ и T_1 соответственно.

Похожим образом можно выйти на инвариантные преобразования в ситуации *дефинициальной эквивалентности* теорий.

Интересен случай отношений между научными теориями, который можно назвать *дефинициальной вложимостью*. Вслед за В. А. Смирновым примем, что T_1 *дефинициально вложима* в T_2 , если и только если существует система определения D терминов T_1 в терминах T_2 и, при этом $T_2 + D$ является *консервативным расширением* T_1 . Иными словами, если утверждениям T_1 можно дать интерпретацию в терминах теории T_2 , то считается, что T_1 дефинициально вложима в T_2 . Фактически такую интерпретацию можно расценивать, как перевод T_1 в T_2 . В частном случае такой перевод является некоторым дефинициальным вложением T_1 в T_2 .

Понятие *дефинициальной вложимости* помогает прояснить тезис У. Куайна о невозможности радикального перевода. Данный тезис также используется противниками корреспондентной теории истины. Считается, что, если невозможна точная и полная интерпретация терминов одной теории в терминах другой теории с сохранением их смысла и значения, то это свидетельствует о принципиальной непреодолимости границ между концептуальными каркасами и языками теории, от которых (от каркасов и языков) зависит научное описание. Речь, в конечном счёте, идет о принципиальной ограниченности попыток соизмерить теории в терминах друг друга.

Очевидно, что в общем случае описанное вложение не является единственным вариантом: «Может оказаться, что существует такая система определений $D1$, что $T2 + D1$ есть консервативное расширение $T1$ и другая система определений $D2$ такая, что $T2 + D2$ также есть консервативное расширение $T1$ » [8]. Здесь нельзя определить «главное», «правильное» вложение и, следовательно, привилегированный способ перевода. Но чтобы нейтрализовать приведённый тезис У. Куайна в качестве аргумента против корреспондентной теории истины (истины как соответствия реальности и связанной с этим характеристики её как объективной), этого и не требуется. Намного важнее показать, что существуют варианты перехода от одного способа вложения к другому.

Вслед за В. А. Смирновым примем: пусть $T1$ некоторая теория, а $T10$ ее переформулировка в других терминах, отличных от терминов $T1$. Предположим, что $T2 + D1$ является консервативным расширением $T1$, а $T2 + D2$ – консервативное расширение $T10$. Тогда можно обосновать, что $T2 + D1$ дефинициально эквивалентна $T2 + D2$. Ситуация с вложением одной теоретической системы в другую с помощью определений аналогична ситуации с системами измерения. Например, расстояние можно измерять в метрах, сантиметрах, миллиметрах. Можно выйти за пределы метрической системы и пользоваться футами, аршинами и т. д. Ни одна из систем сама по себе не является привилегированной. Но наиболее важной и позволяющей прийти к интересным выводам в контексте обсуждаемой темы является для нас сама возможность переходить от одной системы измерения к другой.

Подобные преобразования возможны лишь при использовании одной системы определений так же, как взаимный перевод разных систем измерений возможен в рамках какой-либо одной системы измерения. Определения при таком способе преобразований

устанавливают формальные соответствия между значениями терминов сопоставляемых теорий, выделяя инвариантные элементы в значении сопоставляемых терминов. Одновременно в рамках новой теории конструируется новое составное значение. Это новое значение и является инвариантом, который устанавливает новая теория для всех преобразований над понятиями, входящими в сопоставляемые теории. Описанные выше логические методы сравнения теорий посредством определений можно рассматривать в то же время как способы установления инвариантных преобразований.

Таким образом, для операции соизмерения теорий вообще не требуется наличия единственной, привилегированной точки отсчёта. Мы выделяем инвариантные преобразования в сравниваемых теориях, а эти преобразования есть основания интерпретировать как различные теоретические описания (с применением разных языков и разных концептуальных каркасов) инвариантов объективной реальности (точнее – описания инвариантов нашего опыта взаимодействия с объективной реальностью).

Учитывая сказанное, можно рассматривать приведённые здесь или любые другие логические способы соизмерения теорий, с помощью которых совершаются инвариантные преобразования понятийного аппарата и концептуального каркаса сопоставляемых теорий, одновременно и как способы построения новой теории. Особенностью этой новой теории является то, что в неё входит весь массив фактов, входивших до этого частями в опытный базис соизмеряемых теорий.

Предположим, даны теории T1 и T2, каждая из которых имеет некоторую фактологическую (опытную) базу. Обобщения данных непосредственного наблюдения в высказываниях о фактах происходят с пределах некоторого концептуального каркаса (парадигмы) таким образом, что факты будут нести определённую теоретическую нагрузку. Причём некоторые из этих фактов рассматриваются как факты только в рамках данной концепции либо теории.

В такой ситуации соизмерение теорий T1 и T2 возможно произвести только в границах новой теории T3. Эта последняя будет иметь свой концептуальный каркас, в рамках которого логическими методами (описанными выше или другими) устанавливаются инвариантные преобразования между понятиями соизмеряемых теорий T1 и T2. Новой теории T3 будет соответствовать также и новое значение. Оно указывает, по сути, на новую фактическую базу,

которая состоит из переинтерпретированных фактов соизмеряемых теорий T1 и T2, вошедших в новую теорию. В процессе такой переинтерпретации в пределах нового концептуального каркаса стираются границы между концептуальными и языковыми каркасами соизмеряемых теорий, а следовательно, и между их фактуальными базами.

Поэтому установление соизмеримости научных теорий (речь, разумеется, идет о теориях одной предметной области) свидетельствует и о соизмеримости фактической базы этих теорий. Это означает возможность стирания границ между фактическими базами соизмеряемых теорий, – границ, порождённых концептуальными каркасами каждой из таких теорий. Инвариантные преобразования, проведённые в рамках значения новой теории, в случае истинности соизмеряемых теорий в свою очередь указывают, что последние, несмотря на нагруженность высказываний о фактах исходными концептуальными установками, описали реально (объективно) существующий фрагмент действительности. Каждая из теорий делала это своими средствами и на своём языке, вводя собственные критерии отбора фактов.

Соизмеримость теорий и их фактических баз, в частности, становится понятной в контексте жесткого логического правила: высказываниями меньшей степени общности подтверждаются высказывания большей степени общности. Это означает, что высказывания о фактах, которые составляют низовой уровень обобщений, находятся ближе к языку наблюдения, то есть к естественному языку, и потому менее всего концептуально нагружены. Можно предположить, что подобное обстоятельство в значительной степени нивелирует воздействие на фактуальную часть теорий всякого рода концептуальных и языковых каркасов.

Очевидно, что в своей узко описательной части всякая теория в значительной степени использует языковые интуиции и распространённые речевые практики, включая общие контексты употребления языка, опирающиеся преимущественно на общедоступный опыт. Множество научных гипотез и теорий претендует на описание мира нашего опыта, но человеческий опыт, как бы он ни был многообразен, всё же конечен и повторяется потому, что повторяется взаимодействие человека с единым, посюсторонним миром, существующим в конечных формах и универсальных проявлениях.

Таким образом, соизмеримость теорий и следствия, которые вытекают из этого

обстоятельства, нейтрализуют утверждение о теоретической (концептуальной) нагруженности фактов как аргумент против корреспондентной теории истины.

Проблема объективной истины в контексте всеобъемлющей концептуализации опыта

Сказанное даёт основания для осмысления с новых позиций распространённого когеренционистского тезиса о невозможности сравнения описаний мира с реальностью, как она есть, вне какого-либо описания, из чего следует невозможность одного единственного, «самого правильного» описания действительности, а, следовательно, и невозможность объективной истины. Но именно по причине всеохватывающего характера концептуализации и принципиальной невозможности выйти за её пределы не имеет смысла особо оговаривать возможность внутритеоретической истины или отвергать претензию той или иной теории на получение истинных выводов относительно некоего фрагмента реальности, значимых и для других теорий.

Отвергая традиционное понимание истины и такую её характеристику, как объективность, когеренционисты невольно исходят из того, что они знают, какой должна быть реальность на самом деле, вне всякого, искажающего её опыта и соответствующей ему концептуализации. Поэтому они могут так уверенно утверждать, что никакая теория не может претендовать на соответствие некоему фрагменту реальности.

Развивая далее когеренционистский тезис, мы приходим к противоречию: возможность объективной истины отвергается со ссылкой на принципиальную непознаваемость «мира как он есть» вне всякого опыта и концептуализаций. В то же время, если всё обстоит именно так, то наличие многообразия теорий в разных науках является выражением многих принципиально несоизмеримых друг с другом субъективных опытов, не имеющих никакой объективной составляющей. Но это невозможно, поскольку чувственный человеческий опыт беспричинным (чудесным) образом появиться не может. За любым опытом должна находиться какая-то реальность, воздействующая на наши органы чувств.

Если же признать, что за каждым видом опыта и его научной концептуализацией находится своя объективная реальность, то в этом случае наличие многих правильных (с точки зрения когеренционизма и конструктивизма, а не в смысле достижения объективной

истины) человеческих опытов по поводу одного и того же объекта, и многообразие соответствующих ему концептуализаций должно свидетельствовать о наличии разных, зачастую несоизмеримых объективных миров. Однако данный тезис противоречит не только повседневному здравому смыслу, но и всем данным современной науки. Он неверен хотя бы уже потому, что все люди имеют одинаковое физиологическое и анатомическое строение, а, следовательно, их органы чувств функционируют по общим физическим, химическим и биологическим законам, порождая в этом смысле одинаковое восприятие.

К тому же, эффективность наших ответных реакций удовлетворительно можно объяснить лишь с точки зрения традиционного понимания истинности; как наличие соответствия (правильного описания) нашей концептуализации нашему опыту. *Только опыт связывает нас с внешним миром, и формируемая в результате такой связи объективная составляющая этого опыта ставит естественные, объективные ограничения нашей фантазии в процессе его (опыта) теоретического осмысления.* Собственно, данный тезис объясняет, почему любая эффективная теория, описывающая опыт контактов с внешним миром, неизбежно будет содержать какой-то фрагмент объективной истины в высказываниях об этом мире.

Этот очевидный тезис не воспринимается, однако, в русле когеренционистской или конструктивистской традиций. Иными словами, если после запуска космического корабля его можно наблюдать через определённое расчётное время в заданной точке на околоземной орбите, то, согласно когеренционистской точке зрения, конструкторы и после этого не должны считать, что научные законы механики (законы Ньютона, например) отражают в каком-то своем фрагменте объективно существующее в природе положение вещей. Подобные примеры можно приводить до бесконечности, и все они будут не в пользу когеренционизма.

Представляется, что из тезиса о всеобщей концептуализации опыта, то есть из невозможности покинуть рамки теории следует лишь то, что у нас нет иных способов и средств познать мир и конструировать истинные, соответствующие реальности теории, кроме как в рамках тех или иных концептуальных или языковых каркасов. Поэтому *задача* сводится к тому, чтобы использовать в процессе создания теорий такие методологические нормы и логические приёмы, которые бы делали научные теории эффективными в объяснении и предсказании. Решение данной задачи сводится к разработке логических методов

соизмерения научных теорий, что является средством преодоления («взламывания») их концептуальных и языковых каркасов.

Из сказанного следует, что реальная проблема получения истинных теорий, то есть теорий, соответствующих объективной реальности, *заключается в том, как столкнуть теории с действительностью, как сделать их открытыми для критики и какие методологические нормы применить для создания эффективной теории.*

Если нельзя сопоставить два объекта с точки зрения некоторой третьей выделенной абсолютной позиции, то, по крайней мере, можно позаботиться о таких способах и средствах формулировки теорий, применение которых позволяло бы опосредованным образом истинно описывать реальный мир в отдельных фрагментах. Это означает, что следовало бы найти те фрагменты в теоретическом описании, которые можно однозначно истолковать, как ложь. Но даже в таком ослабленном варианте, когда мы вынуждены искать истину не непосредственно, а скорее, через исключение ложных вариантов объяснения фактов, неизбежно встает вопрос об истине, ибо понятие «ложь» имеет смысл только в связи с понятием «истина».

Вся история развития науки и техники показывает, что проблема *столкновения теории с действительностью, проблема открытости её для критики* успешно решается. Способ её решения должен, на наш взгляд, опираться, *с одной стороны*, на тезис об обязательном наличии свойства фальсифицируемости для любой научной теории, а *с другой* – на осмысление такого явления в истории науки, как рост знания.

Фальсифицируемость теорий и рост знания как аргументы в пользу корреспондентной теории истины

Эффективность корреспондентной теории истины, в связи со сказанным выше, лучше всего выявляется при попытке объяснить рост знания. Объяснить рост знания нельзя, не опираясь на концепцию истины как соответствия. В то же время такое объяснение невозможно без рассмотрения свойств отношений между различными, в том числе, и конкурирующими теориями, а также критериев отбора наиболее состоятельных из них.

По поводу явлений объективного мира, относящихся к одной предметной области, всегда создаётся множество теорий и гипотез, претендующих на истинность (понимаем её в традиционном смысле). Также очевидно, что все они не могут быть одновременно

истинными в одинаковой степени. Нет никаких оснований, которые бы запрещали нам говорить, что одна теория лучше (больше) соответствует фактам, чем другая. В обыденном, интуитивном употреблении подобный оборот подразумевает, что эта первая теория «ближе» к истине, более истина, чем вторая. Это означает, что должны существовать критерии распознавания истинных гипотез и поэтому, такие критерии непосредственно связаны с той или иной концепцией истины. Я считаю, что как раз корреспондентная теория истины позволяет найти эффективные критерии распознавания истинных гипотез, что является еще одним аргументом в её пользу. В основе таких критериев находится методический принцип фальсифицируемости всех подлинно научных теорий, открытый и описанный К. Поппером. Воспроизведём вкратце его суть.

Любое утверждение S научной теории эквивалентно утверждению о том, что S истинно. Это означает, что если S является предположением о существовании чего-то, то S может описывать реальное положение вещей, или говоря точнее, S может описывать некоторые виды нашего опыта, за которым стоит некая реальность, взаимодействующая с нашими органами чувств. Если утверждение S ложно, то оно противоречит некоторому реальному положению вещей, или, говоря точнее, S описывает тот вид опыта, который никогда с нами не произойдет, потому, что нет той реальности, которая бы взаимодействовала с нашими органами чувств.

В этой ситуации проверкой утверждения S является принципиальное нахождение (теоретическое или практическое, опытное) той реальности (то есть того вида, если не реального, то хотя бы потенциального, опыта), с которой утверждение S можно было бы сопоставить. Речь идёт о нахождении способов проверки утверждения S (теории), а точнее о способах обнаружения (или о принципиальной возможности существования) того вида опыта, который, в случае реального обнаружения мог бы явиться опровержением, фальсификацией утверждения S (теории). Таким образом, «наши фальсификации указывают пункты, в которых мы соприкасаемся с реальностью»; «если мы не знаем, как проверить некоторую теорию, то мы... усомнимся в том, существует ли нечто того вида (или того уровня), которое описывается этой теорией. <...> Однако если теория проверяема, то отсюда следует, что события определённого рода не могут происходить, поэтому она нечто утверждает относительно реальности» [9, с. 197]. Если теория «запрещает» существование

некоторого вида опыта и, следовательно, отрицает существование некоторой реальности, о такой теории говорят, что она информативна. Очевидным образом, чем больше теория «запрещает», тем более детально она описывает некоторый, очень конкретный фрагмент исследуемой реальности, тем больше информации об окружающем мире она содержит.

Информативную часть теории можно связать с её содержанием, в отличие от формальной части теории, которая представлена логическими средствами (языком). Все критерии отбора из многих гипотез одной, наиболее приемлемой связаны (при наличии логической правильности, а научные гипотезы изначально формулируются в логически правильной форме) именно с соответствием или не соответствием содержания той или иной гипотезы фактам. Напомним, что соответствие суждения фактам составляет суть корреспондентной теории истины. Отсюда следует, что понятие истинной теории в контексте приведённых рассуждений неотделимо от понятия содержания. Вместе они образуют одно понятие «соответствие теории истине».

Как показал К. Поппер, принцип фальсифицируемости теорий как основной методологический прием опытных наук опирается на логическое правило *modus tollense*. Данное правило утверждает, что если мы имеем дело со следствиями, то достоверные умозаключения относительно их оснований (причин) можно делать лишь в одном направлении: от отрицания следствий к отрицанию оснований. Таким образом, мы ищем истину методом исключения наиболее ложных теорий и так до тех пор, пока не остаются теории, которые, являясь высокоинформативными, смогли выдержать на данный момент все проверки на ложность (смогли выдержать фальсификации). Проверки теорий на ложность, на ошибочность и несоответствие фактам, также как и сама идея ошибки возможны лишь в связи с признанием возможности объективной истины. В данном случае она играет роль регулятивного идеала, стандарта, по степени отклонения от которого становится возможным определять степень истинности и эффективности теории.

Исходя из принципа фальсифицируемости, предпочтения заслуживает та из конкурирующих теорий, «которая сообщает нам больше, т. е. содержит большее количество эмпирической информации, или обладает большим содержанием; которая является логически более строгой; которая обладает большей объяснительной и предсказательной силой; которая... может быть более строго проверена посредством сравнения предсказанных фактов

с наблюдениями» [9, с. 362-363].

Что означает непрекращающаяся в науке конкуренция гипотез и теорий и чем она заканчивается? Такая конкуренция заканчивается на каждом отдельном этапе отбраковкой некоторых гипотез и временным «выживанием» оставшихся. Подобный процесс означает, в сущности, не что иное, как *прогресс науки*, который по-другому можно назвать *ростом знания*. Именно *рост знания* является неотъемлемым свойством науки. А постоянная конкуренция гипотез и теорий в науке – это история непрекращающегося роста знания. Поэтому очевидно, что абсолютно истинной научной теории никогда не было и не будет. Причём устаревают и отбрасываются не только теории, оказавшиеся ложными и полностью неэффективными, но и такие теории, которые показали в своё время определённую эффективность.

По мнению сторонников когерентного понимания истины, именно эта особенность научного знания, то есть отсутствие в науке раз и навсегда истинных теорий, а также постоянное их уточнение свидетельствуют о недостижимости объективной истины в смысле соответствия фактам и о неэффективности соответствующей концепции истинности. Действительно, как согласовать непрекращающийся рост знания с корреспондентной концепцией истины, неотъемлемой частью которой является понятие объективной истины? Как возможна объективная истина не в метафизическом (как Истина), а в строгом логическом смысле в ситуации постоянного уточнения и смены научных концепций и теорий?

Постоянное уточнение и обновление научных теорий и связанный с этим рост знания можно согласовать с корреспондентным пониманием истины с помощью введения критерия «прогрессивного движения к истине». Для этого следует принять введенные К. Поппером понятия «степени истинности» и «степени правдоподобия» [9, с. с. 388, 391]. Исходя из наших представлений об истинности, абсолютно истинной теорией будет такая теория, описание которой соответствует всем реальным фактам и, возможно всем потенциальным фактам, относящимся к данному фрагменту действительности. Понятие «степень истинности» теории в таком случае будет обозначать меру соответствия теоретического описания реальным фактам: чем больше такое соответствие, тем выше «степень истинности» данной теории. Абсолютно истинная теория всецело и в полном объёме соответствует всем фактам, относящимся к исследуемому фрагменту действительности.

Однако в практической научной работе речь может идти только о сравнении научных теорий между собой на предмет большего или меньшего приближения к истине. Обозначим понятием «степень правдоподобности» меру приближения сравниваемых теорий к абсолютной истине, говоря точнее, меру соответствия сравниваемых теоретических описаний реальным фактам (меру подкрепления фактами). Отсюда следует, что самая высокая степень правдоподобности (абсолютная правдоподобность) может быть достигнута теорией, которая полностью и исчерпывающе истинна (абсолютно истинна), что в реальности практически недостижимо. Практически речь идет о том, что, принимая недостижимость абсолютной истины, всегда можно в конкретных случаях сравнения теорий определить, какая из них содержит больший объём истинного содержания и, следовательно, меньший объём ложного, и на этом основании отобрать более истинную (лучше подкрепленную фактами, больше приближающуюся к истине) теорию. Принцип фальсификации играет здесь решающую роль, поскольку в случае, если объём истинного содержания T1 равен T2, а объём ложного содержания T1 превосходит T2 (в случае, когда T2 лучше выдержала проверки), то следует оставить T2, так как она лучше соответствует фактам.

Таким образом, прогресс науки, проявляющийся в росте знания, происходит посредством конкуренции теорий и отсеивания менее правдоподобных из них. Победа более правдоподобных теорий постепенно увеличивает объём ложных предположений, а значит, расширяет наши знания относительно того, что никогда не может иметь место в мире нашего опыта. Мы постепенно приближаемся на определённом участке исследования к более полному знанию истинного положения вещей, но делаем это не позитивным, а скорее негативным способом: путём исключения ложных представлений о реальности. Более правдоподобные теории приближают нас к истине, но и в случае обнаружения истинного описания реальности мы не можем знать точно, достигнута истина или нет, зато мы можем точно определить, где ложь.

С учётом вышеизложенного, обратимся ещё раз к точке зрения известных противников корреспондентной теории истины о том, что истина возможна лишь как внутритеоретическое свойство, что в теории создается язык описания, который выделяет факты, отвечающие исходным концептуальным посылкам теории, и которые затем объясняются на основе

дедуктивно выведенных из исходных допущений следствий. Сторонники когерентной теории истины считают, что даже при сравнении разных версий друг с другом и при отборе правильной среди них мы пользуемся такими критериями, как когерентность описания, дедуктивная и индуктивная правильность, простота, сфера действия и т. д., а не критерием «соответствия реальности». Действительно, выполнение названных критериев обеспечивает логически последовательную и содержательно полную интерпретацию данных опыта, которая устанавливает логически согласованную цепь выводов, начиная от общей концептуальной гипотезы и заканчивая описаниями данных наблюдения.

Но неверно подменять понятие «истины» как «соответствие содержания теории действительности» понятием «формальной правильности» как «соответствием формальных (логических) средств теории формальным (логическим) правилам и нормам построения теории». Именно такая подмена происходит с когеренционистскими критериями истинности, в то время как они являются лишь теми требованиями, соблюдение которых позволяет обеспечить лучшее соответствие теоретического описания фактам и, как следствие, большую степень его правдоподобности. Иначе непонятно, на каком основании когеренционисты применяют в качестве критерия отбора гипотез рациональную приемлемость «как некоторый вид идеальной когерентности наших представлений друг с другом и с нашим опытом, поскольку этот опыт находит выражение в нашей системе представлений» [10, p. 49–50]. Единственная ценность теорий опытных наук, в отличие от дедуктивных теорий, – это объяснение фактов из мира нашего опыта и предсказание новых явлений в этом мире. Критерии когерентности, рациональной приемлемости и т. д. не могут, поэтому обладать самоценностью и применяются лишь для выполнения названной выше цели. Поэтому если не ставить вопросы о том, какая из имеющихся теорий правдоподобнее (ближе всего к «истине как соответствию реальности») и игнорировать необходимость постоянного сближения теорий друг с другом для выработки более истинной теории, то исчезает основание для применения критерия когерентности не только при выборе одной из нескольких теорий, но и для применения данных критериев даже внутри одной теории (становится невозможным так называемый «внутренний реализм» Х. Патнэма). Ведь выбранная теория в силу выполнения критериев когеренционизма должна лучше (точнее, подробнее) других описывать и предсказывать наш опыт.

Иными словами, содержание этой теории должно *полнее соответствовать реальности, чем содержание других теорий, что означает для новой теории иметь более высокую степень истинности, а следовательно, и более высокую степень правдоподобия.*

В противном случае, как утверждает М. Шлика, «если серьезно рассматривать когерентность в качестве общего критерия истинности, мы должны считать, всякого рода сказки столь же истинными, как исторические свидетельства или утверждения в трудах по химии, – конечно, в том случае, когда в сказке нет противоречий. Я могу создать своей фантазией удивительный мир, полный чудесных приключений, – и философ, придерживающийся “теории когеренции”, должен поверить в истинность моего повествования, при условии, что я позабочусь о взаимной совместимости моих утверждений, а также приму меры предосторожности, исключив любое столкновение с обыденным описанием мира» [11].

Список использованных источников

1. Carnap R. Empiricism, semantics, and ontology // *Revue Internationale de Philosophie* 4 (1950): 20-40. Reprinted in the Supplement to *Meaning and Necessity: A Study in Semantics and Modal Logic*, enlarged edition (University of Chicago Press, 1956).
2. Карнап Р. Значение и необходимость. Исследования по семантике и модальной логике. – М., 1959.
3. Даммит М. Общественность и конвенциональность // *Философия. Логика. Язык.* – М., 1987. – С. 128–212;.
4. Гудмэн Н. Способы создания миров. – М.: «Идея-пресс» – «Праксис», 2001. – 376 с.
5. Putnam H. *Realism and Reason. Philosophical Papers. Vol. 3.* Cambridge: Camb. Univ. Press, 1983; Putnam H. *Representation and Reality.* Cambridge (Mass.): MIT Press, 1989.
6. Putnam H. *Mind, Language and Reality. Philosophical Papers. Vol. 2.* Cambridge: Camb. Univ. Press, 1975.
7. Поппер К. Предположения и опровержения: Рост научного знания. – М.: «Ермак», 2004.
8. Смирнов В. А. Логические методы сравнения научных теорий // *Вопросы философии* – 1983. – № 6.

9. Поппер К. Предположения и опровержения: Рост научного знания. – М.: «Ермак», 2004.
10. Putnam H. Reason, Truth and History. – Cambridge, 1981.
11. Шлик М. О фундаменте познания // Бесплатная электронная библиотека: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://knigi1.dissers.ru/books/library1/9457-2.php>. – Дата доступа: 14.01.2022.

References

1. Carnap R. Empiricism, semantics, and ontology // *Revue Internationale de Philosophie* 4 (1950): 20-40. Reprinted in the Supplement to *Meaning and Necessity: A Study in Semantics and Modal Logic*, enlarged edition (University of Chicago Press, 1956).
2. Karnap R. *Znachenie i neobkhodimost'*. Issledovaniya po semantike i modal'noi logike. – М., 1959.
3. Dammit M. *Obshchenie i konventsional'nost'* // *Filosofiya. Logika. Yazyk*. – М., 1987. – S. 128–212;.
4. Gudmen N. *Sposoby sozdaniya mirov*. – М.: «Ideya-press» – «Praksis», 2001. – 376 s.
5. Putnam H. *Realism and Reason. Philosophical Papers. Vol. 3*. Cambridge: Camb. Univ. Press, 1983; Putnam H. *Representation and Reality*. Cambridge (Mass.): MIT Press, 1989.
6. Putnam H. *Mind, Language and Reality. Philosophical Papers. Vol. 2*. Cambridge: Camb. Univ. Press, 1975.
7. Popper K. *Predpolozheniya i oproverzheniya: Rost nauchnogo znaniya*. – М.: «Ermak», 2004.
8. Smirnov V. A. *Logicheskie metody sravneniya nauchnykh teorii // Voprosy filosofii* – 1983. – № 6.
9. Popper K. *Predpolozheniya i oproverzheniya: Rost nauchnogo znaniya*. – М.: «Ermak», 2004.
10. Putnam H. Reason, Truth and History. – Cambridge, 1981.
11. Shlik M. *O fundamente poznaniya // Besplatnaya elektronnaya biblioteka: [Elektronnyĭ resurs]*. – Rezhim dostupa: <http://knigi1.dissers.ru/books/library1/9457-2.php>. – Data dostupa: 14.01.2022.

Aynura Ahmadova
Baku Slavic University
(Azerbaijan)

THE PROBLEM OF COMMUNICATION IN MODERN SCIENCE

Communication, as one of the most important forms of activity in human society, is the subject of close attention of representatives of science, including philosophy. A variety of approaches in defining the content of communication and its role in human development is associated with the richness of the life itself that surrounds a person. On the other hand, the universal human capabilities associated with both the cognitive and the evaluative, that is, the emotional-volitional approach, determine the linguistic and non-linguistic forms and types of communication. Humanity faces an important task of developing communication capabilities in the information society. At the same time, it is important not to narrow, but to enrich and expand the ontological and epistemological possibilities of communication.

Keywords: society; human communication; types and forms of communication; social and humanitarian sciences; information and communication technologies.

艾努拉·艾哈迈多瓦

现代科学中的通讯问题

通讯作为人类社会最重要的活动形式之一，是包括哲学在内的科学代表们密切关注的主题。定义通讯的内容及其在人类发展中的作用的各方法与方法与一个人周遭的生活本身的丰富性有关。另一方面，人类普遍的认知能力和评价能力，即情感意志的方法，决定了语言和非语言的通讯形式和类型。在信息社会，人类面临着发展通讯能力的重要任务。与此同时，重要的是不要狭隘，而是要丰富和拓展通讯的本体论和认识论可能性。

关键词：社会；人类的通讯；通讯的类型和形式；社会和人道主义科学；信息和通讯技术。

ПРОБЛЕМА ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

Общение как одна из важнейших форм деятельности в человеческом обществе является предметом пристального внимания представителей науки, в том числе философии. Разнообразие подходов в определении содержания общения и его роли в развитии человеческого потенциала связано с богатством самой жизни, окружающей человека. С другой стороны, универсальные возможности человека, связанные как с когнитивным, так и оценочным, то есть эмоционально-волевым подходом определяют языковые и неязыковые формы и виды общения. Перед человечеством стоит важная задача по развитию возможностей общения в условиях информационного общества. Важно при этом не сужать, а обогащать и расширять онтологические и гносеологические возможности общения.

Ключевые слова: общество; человеческое общение; виды и формы общения; общественные и гуманитарные науки; информационно-коммуникационные технологии.

Анализ философского понимания проблемы общения невозможен только в рамках философии: для этого надо обратиться ко всему комплексу современных общественных и гуманитарных наук. Прежде всего, необходимо определить, что понимается под общением. Существует предельно широкое понимание общения как акта коммуникации, получения информации, её обработки и последующей передачи. Вместе с тем общение может рассматриваться как процесс некоторых действий, предполагающих как встречную, так и обратную реакцию на определённые социальные вызовы, исходящие и извне, и изнутри человека и формирующие его духовный мир, жизненную позицию, отношение к себе и миру. Всё это впоследствии влияет на его поведение, осмысление какой-либо проблемы или вопроса, в целом проявляется в общественной практике.

Собственно говоря, каждый рассмотренный на протяжении истории философии тем или иным исследователем аспект человеческой жизни в развитии есть анализ общения. Дело в том, что человеческое общение отражает разные стороны социальной деятельности: экономика, политика, право, духовно-нравственная жизнь, в целом культурная жизнь. Если в каждом из этих направлений будем в отдельности рассматривать общение, то увидим, что здесь разнообразие подходов достаточно велико. Поэтому в рамках данной статьи стоит

ограничиться анализом проблематики, связанной с коммуникативным актом, и в тоже время воздействующим на мышление, мыслительные процессы. В понимании когнитивных процессов мы можем перейти на уровень гносеологии, то есть тот, который имеет непосредственное отношение к философии. Если говорить о знаковых системах, которую применяют люди при общении, то целесообразно различать художественное, эмоциональное, эстетическое, виртуальное, визуальное, слуховое общение и т. д. Каждый из этих видов передачи информации влияет на определённую область мышления, сознание человека, его эмоционально-волевою сферу и тем самым формирует отношение к среде, к себе, и характер действий, которые человек собираются совершать.

В общефилософском смысле общение означает совместную деятельность людей во всех сферах человеческой жизни, то есть оно проявляется во всех сферах, в которых человек может выражать себя и влиять на свою социализацию, самосознание и мировоззрение. С этой точки зрения философский подход к концепции общения заключается в изучении характеристик общения в сферах деятельности. С этой точки зрения перед исследователем в первую очередь стоит задача определить особенности и содержание общения в сферах общественной жизни. Для этого необходимо изучить потенциал общения, в том числе – для общечеловеческого развития. Например, А. Смит в своих работах показывает, что некоторые человеческие качества, такие как жадность, выступают в качестве основы для экономического развития, стимулируя экономические отношения в той или иной стране. То есть человеческие качества напрямую связаны с отношениями, возникающими в экономической сфере. Примеры можно привести и в других областях, например, как характер общения влияет на формирование политического мировоззрения, эстетического идеала, моральных подходов к оценке того или иного события или факта и так далее.

Известно, что философский подход к проблеме коммуникации предполагает также расширенный подход к понятию коммуникации, это означает, что окружение, условия общения, черты личности, его познавательные способности, социальный статус, потребности и т. д. следует принимать во внимание. Всё это влияет на характер общения. Как мы уже упоминали, общение относится к разным сферам деятельности, поэтому формы, типы и содержание общения также будут разными. С другой стороны, между сферами общения есть

точки соприкосновения, так как всё это в конечном итоге связано с разумом человека, его сознанием, отношением к жизни и мировоззрением.

Один из ведущих специалистов в исследовании проблемы общения А.В. Резаев считает, что «дискуссии вокруг вопросов тождества и различия терминов “общение” и “коммуникация” скорее найдут свое разрешение в лингвистике и языкознании. Этимологически и семантически термины “общение” и “коммуникация” тождественны. Неотъемлемым свойством, атрибутом общения выступает социальность. Отсюда, строго говоря, общение присуще только человеческому обществу. Для характеристики различных форм взаимосвязи в живой и неживой природе более точно использовать термины “контакт”, “связь”, “взаимодействие”, “коммуникация”. “Коммуникация” является родовым понятием, акцентирующим внимание на “сцеплении”, “связывании”, “контактности” двух или более нечто между собой» [1, с. 12].

Думается, что на протяжении всей человеческой истории вопросы общения были актуальны. Общение шло, прежде всего, на уровне восприятия окружающей среды, а также на уровне взаимоотношений между членами одной социальной группы и т. д. Общение с природой в первобытное время хотя и носило стихийный характер, но отражало уровень развития человеческого сознания и его степень единства с природой. Человек здесь вместе с природой смеялся, радовался, плакал, переживал, поскольку его жизнь во многом зависела от природы, была связана с ней.

В дальнейшем при формировании человеческого общества характер общения между людьми постепенно становился оценочным, то есть сюда приносились элементы нравственно-психологического, оценочного содержания. Уже при первобытно-общинном строе начали формироваться нравственность и нормы поведения; характер взаимоотношений регулировался определенными ценностными нормами, они формулировались и возникали именно в процессе оценочного общения, когда люди проявляли отношение к друг другу и к окружающей, в том числе социальной, среде.

Важной формой общения было эстетическое общение. Люди воспринимали друг друга, окружающую среду на основе определённых ценностей, связанных с красотой, гармоничностью. Эстетическое общение имеет важное значение для формирования эстетического мышления и эстетического отношения к миру. Естественно, что здесь же

формируется и эстетический идеал. Обратимся, например, к сфере музыкального общения: как подчеркивает А.А. Щербакова, «из жизненной практики и из художественного творчества хорошо известна роль музыки в личном интимно-дружеском общении, в установлении ею тончайших, сокровеннейших духовных связей между людьми. История открывает взору красноречивые факты выражения в музыке духовных устремлений целых народов, их единение через музыку, которая оказывается средством сплочения различных общностей – от отдельных социальных групп и классов до выражения солидарности целых народов. Генезис музыкального языка раскрывает фундаментальное значение социальной функции общения в музыкальном искусстве» [2]. Что же касается нравственного общения, то в данном случае общение формировалось не только посредством языка, но также и актами поведения на уровне обычаев и традиций, совершения обрядов, ритуалов. Соблюдение традиций также является общением. Через эти формы поведения люди как бы говорят друг другу о том, что они равны друг другу, они признают самоценность и самодостаточность противоположной стороны. Очевидно, что указанные формы общения не оставались неизменными на протяжении всей истории человеческого общества. Мы знаем, что такие сферы общения, как нравственное и эстетическое, постоянно видоизменяются под влиянием как внешних обстоятельств, так и самого человеческого сознания.

Мы уже упоминали о том, что философское осмысление общения предполагает анализ в данном аспекте деятельности людей в самых разных сферах социальной жизни, которые влияют на его социализацию, самосознание и мировоззрение. Мы согласны с В.И. Грачёвым, который указывает на то, что «мы имеем дело не с какими-то второстепенными, малозначащими и не влияющими ни на что понятиями, а с самыми что ни на есть ключевыми категориями современности (общение и коммуникация), и неверное их понимание может привести к методологическим ошибкам при их изучении и серьёзным последствиям в практическом использовании» [3, с. 27]. Поэтому перед исследователем стоит задача определения характера содержания форм общения в социальных сферах.

В результате общения способность человека влиять на мир и других людей расширяется. Через общение человек всегда ищет смысл жизни, существования, окружающего мира, который проявляется в развитии его мировоззрения. Идеи, сформированные философией, могут быть как рациональными, так и эстетическими, и

моральными. Коммуникация через философию – это процесс развития и углубления субъектно-объектных отношений между человеком и миром, где, помимо поиска метафизической истины, независимой от человеческого разума, был сформирован вывод, что нет ничего универсального, абсолютного.

В двадцатом веке, когда новые познавательные результаты были получены в философии и других естественных, социальных и гуманитарных науках, начался процесс переоценки ранее усвоенных истин. В современной философии важную роль сыграл так называемый лингвистический поворот: теория познания частично заменяется теорией значений и другими учениями о языке. Феноменологический подход к восприятию, изучение герменевтической практики в общей теории понимания и интерпретации, идеи, сформированные в области деконструктивизма и постмодернизма, привели к более глубокому изучению и анализу коммуникации. Анализ процессов и событий в контексте синергетического подхода делает способы коммуникации в поисках истины более ясными и всеобъемлющими. Также следует отметить широту и практическую полезность психологических исследований коммуникации. Значительный вклад в изучение проблем общения вносят новейшие компьютерные технологии. Но именно философия становится методологической и мировоззренческой базой, на основе которой разрабатываются различные сценарии и модели познавательных процессов и основанные на них формы общения.

Среди факторов, влияющих на возможности и эффективность общения, следует выделить развитие современного информационного общества. Здесь предоставляются широкие возможности в выборе форм общения – с очевидным превалированием форматов виртуальной коммуникации. В итоге резко ограничиваются возможности живого общения, что приводит к необратимым последствиям в формировании мышления, его модификации в сторону одностороннего, деформированного сознания, лишённого многих качеств живого, непосредственного созерцания действительности.

Потребность в общении у человека существует на подсознательном уровне. Это означает, что он создан для общения. Разнообразие в общении связано с разнообразием жизненных ситуаций. Среда и характер самого человека, содержание его взаимоотношений с другими людьми, и, самое главное, потребности, определяют формы, виды и уровни

общения. В дальнейшем же, под влиянием полученной информации, её содержания, эмоциональной окрашенности и когнитивной насыщенности, практической направленности и соответствия интересам и потребностям, принимаются решения, которые реализуются в определенных действиях. Всё это выстраивается в определённую мозаику поведения, как на индивидуальном, так и на групповом уровнях. Тем самым расширяются возможности интерактивного общения, поскольку каждый из участников его принимает активное участие в обмене информацией. Это связано со зрелостью личности, а также с объёмом информации, развитием форм и способов общения между людьми. Следует отметить в связи с этим растущую от одного периода к другому социальную активность людей, в том числе и социально-политическую. Это означает, что значительно возросла роль перцептивной стороны мышления. Возрастающая социальная активность способствует взаимопониманию, правильному восприятию друг друга. На основе этого формируются различные группы по интересам (художественным, политическим и т.д.). Люди научились воспринимать друг друга более адекватно, более широко использовать возможности человеческого языка. Расширились возможности убеждения, поскольку расширились сферы жизнедеятельности, способы передачи и получения информации. Усваиваются предложенные образцы поведения. Здесь большую роль играла миграция, в том числе вынужденная.

На территории Азербайджана большие массы людей часто перемещались из одной части региона в другой из-за войн, голода, природных катастроф. Всё это способствовало формированию новых социальных слоев, групп, развитию внутриэтнических отношений. Поскольку это отражалось и на формах и методах управления, то можно говорить и о формальном общении, которое обычно было связано с развитием деловой сферы и сферы бюрократии.

Формируется этикет общения на бытовом, деловом, официальном уровнях. Кроме того, развиваются и такие виды общения, как духовное, межличностное общение. Этикет общения хорошо отражён в обычаях и традициях народа. Обряды, ритуалы, праздники, в том числе религиозные, способствовали совершенствованию духовного общения. В особенности здесь была велика роль устного народного творчества, которое отражало в себе особенности жизни народа, а также регулировало её. Не случайно исследователи непосредственно связывают общение и отношения, или деятельность на базе социальных отношений. Общение помогает

налаживать и расширять отношения, что потом приводит к возможности действовать. Есть также разные ритуалы, которые закрепляют тот или иной вид общения (здороваться, прощаться и т.д.). Именно благодаря ритуалам люди показывают, какой вид общения они предпочитают. В результате они могут избегать ситуации, когда возникают непонимание или отчуждение. Хотя развитие капиталистических отношений и способствовало расширению связей между регионами, поселениями, однако традиционный образ жизни преобладал на территории Азербайджана.

Нравственная сторона этнического общения связана также с тем, представителем какой социальной группы или прослойки являются участники коммуникации. В этом плане можно говорить о положительных или отрицательных сторонах взаимоотношений при общении в школе, в семье, в деловых кругах, в политике, дипломатии, об эффективности различных стилей руководства в отношении к подчиненным. Есть целый блок разработок, связанных с педагогическим общением, то есть тем, как владеет учитель педагогическим тактом, как он может повысить эффективность общения, каковы его личные особенности, которые затрудняют общение. Есть целый пласт разработок, связанных с анализом межличностных отношений и общения в семье: они обращены к вопросам о том, как потребности в общении реализуются в браке, через совместимость супругов, через их отношения, через типы мужей и жен, через воспитание детей, через привязанность детей к родителям, через стили общения и взаимодействия с детьми отцов и матерей. Особый интерес вызывает также проблематика общения и взаимоотношения пожилых родителей, проблемы кризиса в семейных отношениях. Всё это исключительно важно с точки зрения того, каковы нравственные основы этого общения.

Идеал классической науки также требовал соответствующего метода, правильного описания и объяснения действительности. В наше время герменевтический подход идет рука об руку с феноменологическим методом, в то время как аналитическая философия и философия языка обеспечивают более глубокий и широкий анализ возможностей коммуникативного языка. Существующая экзистенциально-антропологическая традиция позволяет человеку применять гуманитарные знания и основанные на них философские учения в условиях тотальной смены постиндустриального этапа развития общества. В общении широко используется плюрализм разных языков, методов и моделей, в результате

чего в сознании человека формируется новый подход к миру и возможность использовать больше возможностей в его понимании.

В нынешней эпистемологической области внутренние состояния человеческого сознания изучаются всё больше и больше, вскрывая новые проблемы. Среди них проблем следует выделить роль мультикультурных вопросов и социальных сетей в коммуникации. В их анализе, если предпочтение отдается постмодернистскому подходу, принимается многомерный взгляд на реальность, интеллектуальные доктрины отвергаются, а события и процессы необходимо оценивать в контексте различий во мнениях и мнениях. Это главное требование философии XXI века. Одно из диалектических и логических требований в общении – устранение бинарного, оппозиционного мышления и оценка ситуации на основе нескольких парадигм. Подход, который может быть более эффективным и полезным с методологической точки зрения, – это сравнение и использование нескольких позиций. Необходимо учитывать, что человеческая личность – это целостное биосоциальное существо, сочетающее в себе социальные, культурно-исторические и экзистенциальные качества.

В результате можно чётче осознать как фундаментальную, так и практическую роль коммуникации. Роль герменевтики здесь может быть весьма существенной. Стремясь познать более глубокие слои смысла каждого события и факта, человек, по сути, определяет свой собственный образ жизни и существования. С помощью герменевтики многие формальные знаки и понятия могут быть переведены на язык с определённым содержанием. Такое письмо или толкование позволит углубить и расширить процесс понимания и общения, на котором оно основано.

Таким образом, к нынешнему этапу развития гуманитаристики проделана огромная работа по изучению общения, его исследования в разных ракурсах, в частности, с точки зрения различных видов жизнедеятельности, современных технологий по восприятию информации. Вместе с тем темпы развития современного общества указывают на то, что в данной области исследований предстоит сделать ещё очень много, в частности, проанализировать и оценить положение современного человеческого индивида в условиях информационного взрыва, утраты определенных социальных ценностей, связанных с традиционным образом жизни. Формирование новых человеческих качеств, которое может

спасти человечество от тотальной одномерности, связано и с изучением новых подходов к проблеме человеческого общения.

Список использованных источников

1. Резаев А. В. Общение как объект философской рефлексии: автореф. дисс. на соиск. уч. степени доктора филос. наук. – СПб., 1993. – 45 с.
2. Щербакова А. А. Музыка как способ человеческого общения: дисс. на соиск. уч. степени канд. филос. наук. – Ленинград, 1986. – 27 с.
3. Грачев В. И. Коммуникации-ценности-культура (опыт информационно-аксиологического анализа): моногр. – СПб.: Астерион, 2006. – 248 с.
3. Шиляева И. Ф. Культура общения современной личности: детерминанты и факторы развития // Вектор науки. – 2011. – №3 (6). – С. 337–340.
4. Шиляева И. Ф. Культура общения как условие профессиональной подготовки будущего психолога // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – №2 (51). – С. 31–39.

References

1. Rezaev A. V. Obshchenie kak ob'ekt filosofskoi refleksii: avtoref. diss. na soisk. uch. stepeni doktora filos. nauk. – SPb., 1993. – 45 s.
2. Shcherbakova A. A. Muzyka kak sposob chelovecheskogo obshcheniya: diss. na soisk. uch. stepeni kand. filos. nauk. – Leningrad, 1986. – 27 s.
3. Grachev V. I. Kommunikatsii-tsennosti-kul'tura (opyt informatsionno-aksiologicheskogo analiza): monogr. – SPb.: Asterion, 2006. – 248 s.
3. Shilyaeva I. F. Kul'tura obshcheniya sovremennoi lichnosti: determinanty i faktory razvitiya // Vektor nauki. – 2011. – №3 (6). – S. 337–340.
4. Shilyaeva I. F. Kul'tura obshcheniya kak uslovie professional'noi podgotovki budushchego psikhologa // Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana. – 2014. – № 2 (51). – S. 31–39.

Iryna Shauliakova-Barzenka,
PhD, Associate Professor;
Multicultural Research Center,
Huzhou University
(China)

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF TRANSFORMATION AND DEVELOPMENT OF AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The development of the modern educational environment in recent years has been the focus of interdisciplinary scientific discourse. The system of key parameters ensuring its innovative character begins to be built already at the stage of theoretical and methodological substantiation of the most effective approaches and principles of its improvement. The article clarifies the terminological boundaries and the content of the concept of ‘approach to improving the educational environment’; the list, content and functional features of convergent, anthropo-ecological, socio-cultural, communicative-network, competence-oriented approaches to improving the educational environment as an ecosystem of an innovative type are determined, and a set of principles for the implementation of these approaches is presented.

Keywords: educational environment; cultural and educational ecosystem; approaches and principles of improving the educational environment; network society; advanced education; personality potentials.

伊丽娜·沙利娅科娃-巴赞卡

转变和发展创新教育环境的概念基础

近年来现代教育环境的发展一直是跨学科科学论述的焦点。确保其创新性质的关键参数系统已经在理论和方法证实阶段开始建立，这一阶段有最有效的改进方法和原则。本文明确了“改善教育环境的途径”这一概念的边界和内容；确定了融合型、人类-生态型、社会-文化型、沟通-网络型、能力导向型等创新型生态系统教育环境改善途径的列表、内容和功能特征，并提出了实施这些途径的原则。

关键词：教育环境；文化教育生态系统；改善教育环境的方法和原则；网络社会；先进的教育；人格潜力

Ирина Шевлякова-Борзенко

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ТРАНСФОРМАЦИЙ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИННОВАЦИОННОГО ТИПА

Развитие современной образовательной среды в последние годы находится в фокусе внимания междисциплинарного научного дискурса. Система ключевых параметров, обеспечивающих её инновационный характер, начинает выстраиваться уже на этапе теоретико-методологического обоснования наиболее эффективных подходов и принципов её совершенствования. В статье уточняются терминологические границы и содержание понятия «подход к совершенствованию образовательной среды»; определяется перечень, содержательное наполнение и функциональные особенности конвергентного, антропо-экологического, социокультурного, коммуникативно-сетевого, компетентностно-ориентированного подходов к совершенствованию образовательной среды как экосистемы инновационного типа, а также представляется комплекс принципов реализации этих подходов.

Ключевые слова: образовательная среда; культурно-образовательная «экосистема»; подходы и принципы совершенствования образовательной среды; сетевое общество; опережающее образование; потенциалы личности.

В психолого-педагогическом дискурсе последней четверти XX – начала XXI веков интерес к изучению влияния образовательной среды на формирование и развитие личности привел к возникновению достаточно большого количества исследовательских подходов. В разных научных традициях эти подходы атрибутируются и систематизируются по-разному, в зависимости от концептуально-методологических и структурно-функциональных оснований, которые избираются в качестве базиса для типологизаций или классификаций.

Так, известный российский исследователь В. Ясвин в перечень методологических подходов, которые в настоящее время определяют спектр средовых исследований в современной российской педагогической психологии, включает «коллекционерский» (обращён к выявлению и описанию педагогически значимых условий и факторов различных образовательных сред), пространственно-предметный, социально-психологический,

культурно-исторический, экологический, а также средовой подход в воспитании [1, с. 298-299]. Белорусский исследователь Н. Демидова фиксирует оформление в педагогическом дискурсе последних десятилетий коммуникативно-ориентированного, эколого-психологического, педагогического, информационного, антрополого-психологического, психодидактического подходов [2, с. 116]. В процессе историко-логического анализа становления понятия «образовательная среда» Н. Котова указывает на концептуально-методологическое оформление – в качестве заметных «событий» мирового психолого-педагогического дискурса последних двадцати лет – целого ряда подходов, перечень которых наряду с уже упомянутыми включает также новые номинации. В их числе подход, проблематизирующий безопасность образовательной среды, компетентностный, культурно-общественный, социальный, системно-синергетический, кластерный и другие [3, с. 31-37].

В аналитических обзорах, посвящённых актуальным практикам преобразования школьной среды в разных странах мира, чаще всего встречаются попытки не столько систематизации, сколько агрегирования существующих подходов к развитию образовательной среды [см., например: 4, с. 10-12]. Мы предлагаем рассматривать *подход к совершенствованию образовательной среды* как сложно структурированную открытую систему теоретико-методологических оснований (идей и положений), которая описывает содержание, направления, структурно-функциональные особенности, результаты и перспективы (с учётом возможных рисков) деятельности, связанной с обеспечением устойчивого развития образовательной среды как социокультурной «экосистемы» инновационного типа. Содержательное наполнение и функциональные особенности конкретного подхода раскрываются через комплекс принципов, которые целесообразно рассматривать как концептуальные и вместе с тем практически ориентированные матрицы (механизмы, алгоритмы) реализации данного подхода в образовательной практике, то есть в процессе изменения (развития, совершенствования) качества образовательной среды.

Отдельного внимания заслуживает корреляция понятий «подход к образованию» (иногда можно встретить вариант «подход в образовании») и «подход к совершенствованию образовательной среды». Наибольший интерес в аспекте исследования подходов к совершенствованию образовательной среды общего среднего образования для целей

развития потенциалов личности представляют, на наш взгляд, *синергетический, антропологический, системный, деятельностный, средовой, культурологический и личностно-ориентированный подходы к образованию* (к развитию образовательных систем).

Анализ особенностей совершенствования образовательной среды в рамках новейшей истории образовательных систем (конец XX – первые десятилетия XXI столетия) позволяет сделать вывод о заметном ускорении, интенсификации процессов, которые приводят к весьма значительным, зачастую тектоническим изменениям образовательного пространства в целом и всех его компонентов (сегментов). При этом особого внимания заслуживает усиление значимости разного рода стохастических факторов и событий, которые влияют на характер трансформаций образовательной среды. На основе учёта факторов и специфики изменений современного социокультурного пространства, тенденций, рисков и перспектив развития сетевого социума как особой стадии развития информационного общества, а также на основе анализа практики совершенствования образовательной среды школ в разных странах мира мы выделили в качестве наиболее перспективных следующие *подходы к развитию образовательной среды общего среднего образования*:

- конвергентный;
- антропо-экологический;
- социокультурный;
- коммуникативно-сетевой;
- компетентностно-ориентированный.

Понятие «подход к образованию» является более объёмным, чем «подход к совершенствованию образовательной среды», хотя далеко не полностью вбирает второе – скорее, речь может идти о частичном совпадении концептуально-методологического содержания по принципу пересекающихся окружностей (таблица 1).

Таблица 1 – Соотношение подходов к образованию и подходов к совершенствованию образовательной среды

Подход к образованию	Подход к совершенствованию образовательной среды
Синергетический	Конвергентный Антропо-экологический
Системный	Конвергентный Коммуникативно-сетевой

Антропологический	Антропо-экологический Социокультурный Коммуникативно-сетевой
Средовой подход	Антропо-экологический Конвергентный Коммуникативно-сетевой
Деятельностный	Коммуникативно-сетевой Компетентностно-ориентированный
Личностно-ориентированный	Антропо-экологический Социокультурный Коммуникативно-сетевой
Культурологический подход	Антропо-экологический Социокультурный

Тот или иной подход к совершенствованию образовательной среды может обращаться к идеям и положениям разных походов к образованию (развитию образовательных систем в целом). Также необходимо учитывать тот факт, что изменения внутри одного сегмента (уровня, компонента) обуславливают качественные трансформации, изменения других составляющих образовательной среды как сложноорганизованной социальной системы открытого типа.

Конвергентный подход к совершенствованию образовательной среды общего среднего образования самым тесным образом связан с синергетикой, в частности, с синергетическим подходом. Последний сегодня можно рассматривать в качестве своего рода *метаоснования* для тех подходов к развитию образовательных систем, которые ориентируются на концепты открытости, непрерывности (образование на протяжении всей жизни как «естественная», самовозобновляющаяся потребность) и устойчивого (само)развития образования.

В современном педагогическом дискурсе можно встретить понятие синергетической среды, понимаемой как «совокупность материальных, духовных факторов и средств в открытой педагогической системе, в которой при взаимодействии обучающихся и обучаемых на основе динамической иерархичности и наблюдаемости возникает усиление познавательных воздействий, согласование темпов и уровней развития обучаемых, становление творческой личности, сочетающей рациональные и иррациональные компоненты мышления, имеющей целостное мировоззрение и познающей природу без

отторжения на фундаментальном уровне» [5, с. 25]. В рамках данного подхода к феномену образовательной среды наиболее интересной нам представляется идея саморазвития образовательной среды, которая наряду с управляемостью «должна развиваться самостоятельно, хаотически и в определённые моменты доходить до состояния бифуркации и переходить на другой качественно новый уровень своего развития» [5, с. 26]. Эффективность этого подхода к совершенствованию образовательной среды мы связываем в числе прочего с тем, что его методология уже на этапе проектирования и планирования изменений позволяет опираться на свойство современной образовательной среды как особой «экосистемы» к саморазвитию, качественным трансформациям под влиянием как внешних факторов, так и логики внутреннего развития.

Содержательное наполнение конвергентного подхода и принципы его структурно-функциональной реализации разработаны нами с опорой на исследования А. Кондакова и И. Сергеева, нацеленные на построение конвергентной образовательной среды как принципиально новой модели образования. Они взяли за основу понимание конвергенции как сближения свойств и появления сходных признаков у независимых друг от друга явлений и предприняли попытку обосновать потенциал такого свойства образовательной среды, как конвергентность, которое возникает в процессе слияния «пространств общего, дополнительного и профессионального образования; подлинной, виртуальной и дополненной реальности» [6, с. 9].

В рамках предлагаемого нами конвергентного подхода к совершенствованию образовательной среды речь идет о планируемом, *управляемом и направляемом* слиянии. Образовательное пространство «*синтетического типа*» не просто приобретает свойства и возможности различных сегментов, его составляющих, – подобно любой сложно структурированной, способной к саморазвитию системе оно обладает принципиально новыми свойствами, не сводимыми к набору свойств и параметров входящих в неё подсистем. Иначе говоря, *конвергентный подход нацеливает образовательную среду школы на устойчивое развитие в конвергентное образовательное пространство инновационного типа*. В наиболее общем виде оно может быть описано через параметры многовекторности, открытости, вариативности и разнообразия, информационной избыточности (что призвано обеспечить реализацию персонализированных образовательных траекторий в рамках

общезначимого заказа на качественное образование). Такая «расширяющаяся» и «самонастраивающаяся» в соответствии с целями устойчивого развития образовательная среда «изначально мотивирует к познанию, различным видам деятельности, взаимодействию и сотрудничеству, самоорганизации, самоактуализации и саморефлексии, самообразованию и основана на горизонтальных, равноправных отношениях участников: обучающихся и обучающихся, начинающих, продвинутых и экспертов»; она обеспечивает «успешную самоидентификацию и социализацию в современной социальной среде – конвергентную (образовательную, социально-профессиональную и личностную, жизненную и сетевую) успешность человека в меняющемся мире» [6, с. 21].

Эффективность конвергентного подхода к совершенствованию образовательной среды обеспечивается согласованной реализацией системы *принципов*, включающей:

1) принцип *содержательной полноты компонентов* среды: предполагает подчинённость содержания и структуры образовательной среды-«экосистемы» идее разумной избыточности, балансу необходимости, достаточности и взаимодополняемости; то есть она должна включать себя компоненты, необходимые для развития комплекса потенциалов личности обучающегося, однако эти компоненты не должны конфликтовать друг с другом, должны быть дидактически и функционально обоснованы;

2) принцип *целесообразной инновационности*: речь идёт о взвешенном, дидактически и ресурсно обоснованном отборе, а также сбалансированном сочетании традиционных и инновационных компонентов образовательной среды (включая содержание, ресурсное обеспечение, организационные формы, систему оценки качества и т. д.);

3) принцип *самодостаточности среды* (содержательной, структурно-функциональной, организационно-управленческой, ресурсной): определяет эффективность её функционирования в конкретной «точке» (периоде) социокультурного развития, то есть способность обеспечить достижение актуальных образовательных целей и решение соответствующих задач;

4) принцип *готовности среды к трансформациям*: выступает гарантией того, что образовательная «экосистема» будет адекватно реагировать как на изменения внешнего социокультурного контекста (в настоящее время весьма стремительные и зачастую

непредсказуемые), так и на изменения в структуре образовательных запросов, ожиданий самих участников внутри образовательного процесса;

5) принцип *планомерности развития среды* указывает на управляемость процессов её совершенствования и содержит идею своего рода цикличности направляемого развития: каждый из циклов начинается с мониторинга состояния среды-«экосистемы», затем следует этап коррекционного планирования – определения комплекса мер для повышения качества и эффективности функционирования; реализация указанных мер осуществляется, как правило, в реальном образовательном процессе (если речь не идет о существенной, радикальной модернизации), оценка функционирования которого (в том числе с учётом проведённых обновлений) должна быть «встроена» в систему оценки качества образования, что одновременно дает старт новому циклу совершенствования среды и т.д.;

б) принцип *направляемой автономизации*: с одной стороны, учитывает свойства и параметры образовательной среды инновационного типа как особой социокультурной «экосистемы», способной и склонной к самоорганизации и саморазвитию под влиянием разноуровневых факторов и обстоятельств, в том числе стохастических; с другой стороны, речь идёт о направляемости процессов «самокоррекции» среды в соответствии со стратегическими целями и текущими задачами образования опережающего типа;

7) принцип *мобилизации компонентов*: предполагает концентрацию и (или) перераспределение, комбинирование компонентов среды и их потенциалов (прежде всего, ресурсных) для решения особо важных, остро актуальных задач.

Антропо-экологический подход к совершенствованию образовательной среды общего среднего образования представляет собой аккумуляцию идей антропологического подхода в социологии и философии, личностно-ориентированного и средового подходов к развитию образовательных систем и экологической психологии, преломлённых сквозь призму целей и задач развития личности, согласованных с таксономией опережающего образования.

Экопсихология (англ. *enviromental psychology*) в качестве самостоятельного исследовательского дискурса начала оформляться в Европе и США более полувека назад, с 1960-х годов, как область психологии, которая «изучает отношения между людьми, психологическими процессами и социофизической действительностью естественного и искусственного происхождения в интересах сохранения благополучия человека и

укрепления “человек-средовых” отношений» [7, с. 43]. В настоящее время экологическая психология имеет статус междисциплинарного знания, а экопсихологический подход в педагогических исследованиях зачастую рассматривается как исследование безопасности образовательной среды и факторов здоровьесбережения участников образовательного процесса. Следует обратить внимание, что экопсихология собственно образовательную среду понимает как территориально и событийно ограниченную совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, возникающих при взаимодействии личности со своим социальным и пространственно-предметным окружением [см., например: 8]. Концептуально важным в рамках как экопсихологического, так и собственно средового подхода является идея о том, что «восприятие среды обязательно и диалектически связано с действием в этой среде», то есть «обучающийся своими действиями и поступками активизирует элементы образовательной среды и тем самым конструирует ее для себя» [7, с. 44].

Предлагаемый антропо-экологический подход представляет собой попытку, с одной стороны, преодолеть установку на понимание образовательной среды как некой ограниченной, «замкнутой» совокупности влияний и условий, с другой стороны – акцентировать внимание на антропоцентрическом характере (как в смысле целей, так и планируемых результатов) любых преобразований образовательной среды современной школы. Во-первых, это связано с анализом передовых практик развития физической (пространственно-предметной) среды школ, ведущими тенденциями которого становятся стремление к универсальной многофункциональности и максимальному расширению, «размыканию» образовательной среды в культурно-образовательное пространство, когда здания и территории учреждений образования изначально наделяются функциями коммуникативного и культурного центра жизни местного сообщества. Во-вторых, идеология образования инновационного типа изначально выстраивается вокруг личности обучающегося, его саморазвитие и самореализация становятся условиями и мерой качества, эффективности любых изменений в образовании, нацеленных на достижение общезначимых целей развития социума. Иначе говоря, в этой системе координат развитие образовательной среды антропоцентрично.

Антропо-экологический подход к совершенствованию образовательной среды реализуется в системе следующих *принципов*:

1) принцип *природосообразности*: может быть рассмотрен как наиболее общий – задающий общеметодологические рамки реализации подхода, связанный с учётом требований естественной, «ненасильственной», сообразной встроенности образовательной среды в среду обитания личности;

2) принцип *обеспечения психосоциального благополучия*: предполагает системное и последовательное обеспечение безопасности, сохранения и укрепления здоровья (физического и психологического) субъектов образовательного процесса;

3) принцип *социально-психологической адаптивности* связан с созданием таких социально-психологических «ниш» (термин Ю. Мануйлова, см., например: [9]), которые бы обеспечивали адекватные, стабильные условия для социализации, самореализации и саморазвития учащегося с учётом его личностных (индивидуально-психологических) и возрастных особенностей, а также для формирования устойчивости личности перед негативными воздействиями социальной среды;

4) принцип *согласованности формирования и развития психики личности и различных составляющих её культуры* (духовно-нравственной, познавательной, эстетической, гражданской, художественно-эстетической и др.): означает внимание к различным компонентам образовательной среды (пространственно-предметному, содержательно-методическому, организационно-управленческому, информационному, социально-коммуникативному) в аспекте согласованности и непротиворечивости психолого-педагогических воздействий на личность обучающегося;

5) принцип *нацеленности на развитие обучающегося как носителя (обладателя) комплекса личностных потенциалов*: речь идёт о создании условий для максимально возможного развития в образовательной среде школы, непосредственно в процессе обучения и во внеурочной деятельности, не только собственно гносеологического потенциала личности, но и аксиологического, творческого (созидательного), социально-коммуникативного, инновационного;

6) принцип *активной формативности*: основанная на индивидуализированности, персонализированности как одном из основных параметров образовательной среды

инновационного типа «сфокусированность» всех её компонентов на формировании лично значимой модели мироустройства, мировоззрения, которая задает вектор дальнейшего саморазвития личности.

Социокультурный подход к совершенствованию образовательной среды, понимаемой как сложноорганизованная «экосистема», соотносится с одноимённым общим подходом к развитию образовательных систем, однако имеет ряд особенностей и специфических принципов реализации, что связано, прежде всего, с фокусированием внимания на развитии инновационных свойств современной образовательной среды.

Анализ исследований, посвящённых выявлению сущностных параметров инновационной деятельности применительно к современному образованию [см., например: 10], приводит нас к заключению о том, что её можно рассматривать как некую *метадеятельность*, под влиянием которой (направленным и стохастическим одновременно) происходит преобразование, изменение всего комплекса потенциалов личности. Этот комплекс личностных ресурсов обеспечивает «не только адаптацию к стремительно меняющейся социальной и профессиональной реальности, но и возможность воздействовать на эту реальность» [11]. По мнению ряда исследователей именно социокультурный подход к развитию образовательных систем содержит широкие методологические возможности для реализации идей инноватики в образовании, поскольку изначально рассматривает самореализацию личности в совокупности аксиологического, экономического и деятельностного векторов. Иначе говоря, в содержании социокультурного подхода к образованию находят отражение «аксиологический, системно-деятельностный и рефлексивный подходы, модель “экономического” человека; интегративный подход» [12, с. 18].

Предлагаемый социокультурный подход к совершенствованию образовательной среды использует идею описанного выше общего подхода об аксиологической укоренённости, «обоснованности» любой инновационной деятельности как деятельности, направленной не только на адаптацию, но и на созидательное изменение окружающей действительности. Однако ключевое значение в контексте совершенствования образовательной среды приобретает нацеленность соответствующих изменений на формирование

культуросообразности среды-«экосистемы» как одного из ключевых условий сбалансированного (само)развития и (само)реализации современника.

Под культуросообразностью образовательной среды мы понимаем её корреляцию с той палитрой культур, которая так или иначе вовлечена в формирование культурно-образовательного пространства общего среднего образования. Специфика конкретной социокультурной ситуации определяет степень актуальности построения так называемой мультикультурной образовательной среды. В отечественных реалиях целесообразно говорить о таком качестве культуросообразности, которая с учётом особенностей и тенденций развития белорусского социума способствовала бы культурному самоопределению и культурной идентификации личности. Иначе говоря, *культуросообразность* в данном случае определяется как *метапринцип социокультурного подхода* к совершенствованию образовательной среды. В соответствии с ним среда, с одной стороны, должна быть адекватной современной культуре и её специфическим требованиям, а с другой стороны – «способной к социальному реконструированию, то есть способной организовывать новые культурные формы, а не просто транслировать нормы и ценности» [13, с. 76].

Метапринцип культуросообразности можно рассматривать и как концептуально-методологический базис, «матрицу», задающую содержательные параметры комплекса прикладных (по отношению к реализации социокультурного подхода) *принципов*. К таковым, на наш взгляд, следует отнести:

1) принцип *ценностно-смысловой наполненности* всех составляющих образовательной среды: означает последовательную культуросообразную аксиологизацию всех, без исключения компонентов образовательной «экосистемы»; при этом особого внимания в процессе совершенствования образовательной среды заслуживают пространственно-предметный и информационный сегменты, поскольку именно в них аксиологическое содержание среды «овеществляется» наиболее наглядно (в виде статичных и динамичных визуализаций, текстов (информации) разных форматов, транслируемой с помощью различных способов и каналов и т. д.);

2) принцип *учёта социокультурного контекста*: конкретизирует содержание деятельности по совершенствованию образовательной среды в соответствии со спецификой

социальной стратификации, этнокультурных традиций, процессов, непосредственно влияющих на формирование и развитие идентичности личности и др.;

3) принцип *социокультурной толерантности*: направлен на обеспечение условий в конкретной среде для неконфликтного принятия участниками образовательных отношений разного рода различий при сохранении и развитии идентичности (этнической, религиозной, гражданской), эмпатии, социальной активности;

3) принцип *практического культуротворчества* сам по себе многослоен, поскольку предполагает: а) реализацию в процессе совершенствования образовательной среды школы идеи представления культуры как динамичной целостности – в разнообразии её форм, во взаимодействии общезначимого и национального, локального, а также в единстве её результатов и процессуальности; б) создание возможностей для развития потенциалов личности в процессе взаимодействия с объектами (в широком смысле) культуры; в) вовлечение участников образовательного процесса в создание лично значимых культурных ценностей как неотъемлемой части образовательной «экосистемы» конкретной школы.

Коммуникативно-сетевой подход к совершенствованию образовательной среды общего среднего образования в некоторых аспектах перекликается с социокультурным подходом. Однако мы посчитали целесообразным выделить его в отдельную номинацию, поскольку он обращён к решению более «инструментальных» задач, связанных с налаживанием эффективной коммуникации в образовательном дискурсе нового типа.

Анализ тенденций развития информационного общества в начале третьего десятилетия XXI столетия приводит к выводу о существенных качественных изменениях социокультурного взаимодействия, что позволяет говорить о формировании в настоящее время особого хронотопа – сетевого социума. Более того, собственно информационное общество некоторые исследователи сегодня предлагают определять как *сетевое общество*, поскольку сетевые коммуникативные технологии радикальным образом меняют устройство общества и образ жизни человека.

Контекст сетевого общества, предусматривает, с одной стороны, «доминирование горизонтальных (равноправных) связей над вертикальными (иерархическими) во всех сферах коммуникации и взаимодействия, в том числе в образовании, что приводит к кардинальному

изменению образовательных отношений» [14, с. 7]. Вместе с тем, речь идёт о нарастании личностно-центрированных тенденций, включая индивидуализацию образовательных услуг, развитие персонализированных образовательных сервисов и т. д. В наиболее общем виде трансформации социально-коммуникативного сегмента образовательной среды, происходящие сейчас под влиянием и во взаимосвязи с изменениями других её компонентов, связаны с переходом от единообразия – к индивидуализации, от условного «менторства» – к сотрудничеству.

Однако нельзя не обращать внимание на то, что качественные изменения коммуникации, взаимодействия происходят не только внутри образовательного сообщества. Становление сетевого социума в сочетании с популярностью идей образования на протяжении всей жизни, а также продвижением идей открытости и публичности управления образованием неизбежно приводит к развитию концепта социокультурного сетевого взаимодействия в образовании в идею так называемого *инновационного партнёрства*. Собственно, особенности реализации этой идеи в условиях образовательной среды-«экосистемы» современной школы и определяют специфику *принципов* совершенствования среды в контексте коммуникативно-сетевого подхода. К числу наиболее значимых принципов мы относим:

1) принцип *коактивности* (лат. *coactio* – содействие): функционально является своего рода базовым правилом реализации коммуникативно-сетевого подхода к развитию образовательной «экосистемы», поскольку имеет в виду личное участие и, главное, заинтересованность каждого партнёра в общезначимой деятельности; этот принцип предполагает стимулирование (педагогическое, управленческое) инициатив и стратегий поведения, ориентированных на взаимопомощь и совместное достижение цели, а также разработку и внедрение образовательных технологий, способствующих формированию коактивной образовательной среды;

2) принцип *открытости образовательной среды для новых участников*: предполагает возможность для всех заинтересованных и готовых к конструктивному сотрудничеству партнёров присоединиться к сообществу той или иной образовательной «экосистемы»; он, по сути, означает, что экосистема может постоянно прирастать новыми участниками, при этом некоторые партнёры могут покидать сообщество – эти процессы естественны для

системы, склонной к самоорганизации и саморазвитию, главной мерой становится повышение качества и результативности её функционирования;

3) принцип *системности и устойчивости коммуникации* внутри сформировавшегося партнерского сообщества: означает последовательное осуществление коммуникации, предупреждение «временных разрывов» (в ситуации с инновационным партнёрством нельзя подключаться к жизни «экосистемы» от случая к случаю, в ней нужно участвовать постоянно, если речь идёт о нацеленности на реальный результат);

4) принцип *действенного (результативного) партнерства* фокусирует внимание на практической эффективности коммуникации и деятельности по обеспечению устойчивого функционирования и развития образовательной среды; он связан с реальной заинтересованностью участников-партнёров во взаимодействии; заинтересованность эта не может быть результативной, если она изначально не конкретизирована (не имеет чётких целей и плана по их достижению) и если она «однаправлена» (по-настоящему интересна только одной из сторон); вместе с тем, партнёры должны быть наделены реальными возможностями влиять на принятие решений, связанных с совершенствованием образовательной среды;

5) принцип *публичности партнёрства*: определяет открытость обсуждения как планов, условий, перспектив, желаемых результатов совместной деятельности по совершенствованию образовательной среды, так и возможных рисков, препятствий и даже неудач (если таковые случаются).

Компетентностно-ориентированный подход к совершенствованию образовательной среды общего среднего образования обращен к идеям своего рода инновационной психодидактики.

Собственно компетентностный подход к образованию за последние два десятилетия стал одним из наиболее востребованных и, соответственно, одной из наиболее исследуемых – по крайней мере, в отечественном психолого-педагогическом дискурсе – концептуально-методологических систем. Поэтому в рамках данного исследования мы сфокусируем внимание на тех идеях компетентностного подхода, которые представляют наибольший интерес именно для совершенствования школьной образовательной среды как «экосистемы» инновационного типа.

Прежде всего, речь идёт о прямой корреляции инноватики в образовании как способа (и одновременно пространства) развития современных образовательных систем – и формирования компетентностей как реальных результатов, позволяющих «наглядно» оценить эффективность развития. Это связано с тем, что сами «принципы эволюции инновационных образовательных процессов могут позволить (не позволить) сформировать новую существенную функцию человека. Суть данной функции состоит в глубинных изменениях человека, позволяющих эффективно управлять информационно-интеллектуальным ресурсом» [10]. По нашему мнению, упомянутая «новая функция» человека с течением времени трансформируется, значительно расширяясь и усложняясь: уже сегодня качество инноваций связывается не просто с управлением ресурсами, но с возможностью и способностью преобразовывать реальность (процессы, события и даже перспективы ее развития), находясь внутри неё, испытывая на себе влияние этой реальности, но и одновременно трансформируя её для целей опережающего развития.

Перспективы формирования упомянутой новой «функции», которая, по сути, представляет собой принципиально новую целостность антропологических, антологических, экзистенциальных и аксиологических интенций и результатов, «проектируются», закладываются в нынешнем образовании. В свою очередь, современное образование стратегически нацелено на формирование и развитие личности не только гармоничной, но и *полифонично компетентной* – поскольку речь идёт о согласованном развитии в процессе обучения и воспитания предметных, метапредметных и личностных компетенций, которые синтезируются с ключевыми жизненными компетенциями.

Достижение очерченных целей предполагает наличие соответствующих условий – то есть образовательной среды, ориентированной на развитие у обучающихся компетентности полифонического типа (в плане структурном и содержательном она коррелирует с понятием «комплекса личностных потенциалов»). В ряде стран уже не первый год реализуются проекты, где подобная среда создаётся с нуля (школы устойчивого развития в Великобритании, Нидерландах, скандинавских странах, «умные школы» в Германии, Сингапуре, России, школы-«экосистемы» в Китае и др.). Однако чаще всего в силу очевидных причин речь идёт о совершенствовании уже существующей образовательной

среды, поэтапном и довольно длительном: процесс здесь, в определённом смысле, неотделим от результата – и наоборот.

Реализация компетентностно-ориентированного подхода к совершенствованию образовательной среды предполагает создание максимально благоприятных условий для формирования и развития у обучающихся комплекса «полифоничных компетенций» как основы их личностной самореализации и будущего профессионального роста. Упомянутые условия необходимо не просто создать – необходимо обеспечить устойчивое функционирование и развитие соответствующей среды-«экосистемы», что, в свою очередь, становится возможным в случае последовательной реализации ряда ключевых *принципов*. К их числу мы относим:

1) принцип организации *комплексной и гетерогенной среды для обучения, воспитания и развития*: предполагает обеспечение возможностей для одновременного развития личности по перцептивным, когнитивным и практическим «каналам» взаимодействия с действительностью, причём как с объективной («предметной»), так и иммерсивной (её параметры и образовательный потенциал описаны нами ранее; см. также: [15; 16]); речь также идёт о среде, предоставляющей равно широкие возможности для реализации деятельности как индивидуальной, так и групповой, коллективной;

2) принцип *ориентированности всех компонентов образовательной среды-«экосистемы» на цели и задачи опережающего образования*: имеет в виду имманентную (изначально заложенную) адаптивность, гибкость среды, её «готовность» к быстрым трансформациям в соответствии с изменениями социокультурного контекста и актуальными образовательными задачами;

3) принцип *учёта расширения значимости и функций высокотехнологичных компонентов среды*: указывает на необходимость постоянной «корреляции», соотнесения текущего состояния среды (того, насколько она справляется с задачей развития информационной культуры, компьютерной грамотности обучающихся) с тенденциями и перспективами развития «внешнего» по отношению к системе образования информационного контекста;

5) принцип *целесообразной проницаемости среды* (непосредственной образовательной среды учреждения образования): предполагает взвешенный подход к открытости

образовательной среды в плане внешних воздействий и влияний на личность и её становление; с одной стороны, эта открытость должна быть достаточной и необходимой, чтобы сформировать практически эффективные компоненты личностных компетенций, связанных с социализацией личности, развитием нравственной, коммуникативной, правовой, гражданской культуры и т. д.; с другой стороны, жизненная ориентированность образовательной среды, её социокультурная «разомкнутость» должна быть основана на учёте психологических и возрастных особенностей становления личности, её восприимчивости в негативным влияниям и воздействиям;

б) принцип *функционирования образовательной среды* учреждения образования как *универсального пространства «школа-лаборатория- мастерская»* в идеале означает такую трансформацию, «выстроенность» пространственно-предметного, информационного, содержательного, коммуникативного компонентов среды, которая давала бы возможность обучающимся учиться и обучать (себя, других) одновременно, в разных форматах и контекстах собственно учебной, исследовательской и практической деятельности.

Таким образом, подход к совершенствованию образовательной среды определён нами как сложно структурированная открытая система теоретико-методологических оснований (идей и положений), которая описывает содержание, направления, структурно-функциональные особенности, результаты, перспективы и риски деятельности, связанной с обеспечением устойчивого развития образовательной среды как социокультурной «экосистемы» инновационного типа. К наиболее эффективным подходам к совершенствованию образовательной среды общего среднего образования как своего рода «экосистемы» инновационного типа мы относим конвергентный, антропо-экологический, социокультурный, коммуникативно-сетевой, компетентностно-ориентированный подходы. Их эффективная реализация связана с комплексом описанных выше принципов, совокупность которых стратегически нацелена на создание условий для раскрытия комплекса потенциалов личности обучающегося.

Список использованных источников

1. Ясвин, В. А. Формирование психологической теории личностно-развивающей среды / В. А. Ясвин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2020. – Т. 17. – № 2. – С. 295–314.
2. Демидова, Н. И. Анализ подходов к понятию «образовательная среда» в научной мысли XX века / Н. И. Демидова // Известия Саратовского университета. – 2009. – Т. 9. – Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 4. – С. 113–116.
3. Котова, Н. А. Историко-логический анализ становления понятия «образовательная среда» в научно-педагогической литературе в контексте методологического базиса / Н. А. Котова // Вестник ТГУ. – 2015. – Т. 20. – Вып. 11 (151). – С. 29–46.
4. Формирование современной образовательной среды / Е. М. Барсукова, А. К. Белолуцкая, Е. В. Иванова, Т. Н. Леван, Т. Г. Шмис, М. А. Устинова, М. Б. Лозовский. – Корпорация «Российский учебник», ГАОУ ВО МГПУ, 2019. – 110 с.
5. Миронова, М. Г. Особенности формирования образовательной среды на основании синергетического подхода / М. Г. Миронова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 3. – С. 24–28.
6. Кондаков, А. М. Образование в конвергентной среде: постановка проблемы / А. М. Кондаков, И. С. Сергеев // Педагогика. – 2020. – № 12. – С. 5–22.
7. Кисляков, П. А. Экопсихология образовательной среды: подходы к проектированию и мониторингу / П. А. Кисляков // Экология человека. – 2017. – № 4. – С. 42–50.
8. Ясвин, В. А. Экологическая психология образования как направление психолого-педагогической науки / В. А. Ясвин // Вестник МПГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 4. – С. 42–49.
9. Мануйлов, Ю. С. Среда в вопросах и ответах / Ю. С. Мануйлов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2015. – № 1 (31). – С. 12–18.
10. Блейхер, О. В. Взаимодействие инновационных образовательных процессов как необходимое условие модернизации образования при становлении постиндустриального общества / О. В. Блейхер [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

https://studylib.ru/doc/135564/vzaimodejstvie-innovacionnyh-obrazovatel._nyh-processov. –

Дата доступа: 30.11.2021.

11. Герасимов, Г. И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г. И. Герасимов, Л. В. Илюхина. – Библиотека учебной и научной литературы, 2012–2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/gerasimov/00.aspx>. – Дата доступа: 02.12.2021.

12. Яковлева, Н. И. Модернизация системы профессионально-педагогической переподготовки кадров: социокультурный подход / Н. И. Яковлева // Инновации в образовании. – 2010. – № 8. – С. 14–31.

13. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.

14. Кондаков, А. М. Методология проектирования общего образования в контексте цифровой трансформации / А. М. Кондаков, И. С. Сергеев // Педагогика. – 2021. – № 1. – С. 5–23.

15. 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.

16. Сергеев, С. Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды / С. Ф. Сергеев. – М. : Народное образование, 2009. – 432 с.

References

1. Yasvin, V. A. Formirovanie psikhologicheskoi teorii lichnostno-razvivayushchei sredy / V. A. Yasvin // Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. – 2020. – Т. 17. – № 2. – S. 295–314.

2. Demidova, N. I. Analiz podkhodov k ponyatiyu «obrazovatel'naya sreda» v nauchnoi mysli KhKh veka / N. I. Demidova // Izvestiya Saratovskogo universiteta. – 2009. – Т. 9. – Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika, vyp. 4. – S. 113–116.

3. Kotova, N. A. Istoriko-logicheskii analiz stanovleniya ponyatiya «obrazovatel'naya sreda» v nauchno-pedagogicheskoi literature v kontekste metodologicheskogo bazisa / N. A. Kotova // Vestnik TGU. – 2015. – Т. 20. – Vyp. 11 (151). – S. 29–46.

4. Formirovanie sovremennoi obrazovatel'noi sredy / E. M. Barsukova, A. K. Belolutsкая, E. V. Ivanova, T. N. Levan, T. G. Shmis, M. A. Ustinova, M. B. Lozovskii. – Korporatsiya «Rossiiskii uchebnyk», GAOU VO MGPU, 2019. – 110 s.
5. Mironova, M. G. Osobennosti formirovaniya obrazovatel'noi sredy na osnovanii sinergeticheskogo podkhoda / M. G. Mironova // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii. – 2010. – № 3. – S. 24–28.
6. Kondakov, A. M. Obrazovanie v konvergentnoi srede: postanovka problemy / A. M. Kondakov, I. S. Sergeev // Pedagogika. – 2020. – № 12. – S. 5–22.
7. Kislyakov, P. A. Ekopsikhologiya obrazovatel'noi sredy: podhody k proektirovaniyu i monitoringu / P. A. Kislyakov // Ekologiya cheloveka. – 2017. – № 4. – S. 42–50.
8. Yasvin, V. A. Ekologicheskaya psikhologiya obrazovaniya kak napravlenie psikhologo-pedagogicheskoi nauki / V. A. Yasvin // Vestnik MPGU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. – 2013. – № 4. – S. 42–49.
9. Manuilov, Yu. S. Sreda v voprosakh i otvetakh / Yu. S. Manuilov // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva. – 2015. – № 1 (31). – S. 12–18.
10. Bleikher, O. V. Vzaimodeistvie innovatsionnykh obrazovatel'nykh protsessov kak neobkhodimoe uslovie modernizatsii obrazovaniya pri stanovlenii postindustrial'nogo obshchestva / O. V. Bleikher [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: https://studylib.ru/doc/135564/vzaimodejstvie-innovacionnyh-obrazovatel._nyh-processov. – Data dostupa: 30.11.2021.
11. Gerasimov, G. I. Innovatsii v obrazovanii: sushchnost' i sotsial'nye mekhanizmy / G. I. Gerasimov, L. V. Ilyukhina. – Biblioteka uchebnoi i nauchnoi literatury, 2012–2016 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/gerasimov/00.aspx>. – Data dostupa: 02.12.2021.
12. Yakovleva, N. I. Modernizatsiya sistemy professional'no-pedagogicheskoi perepodgotovki kadrov: sotsiokul'turnyi podkhod / N. I. Yakovleva // Innovatsii v obrazovanii. – 2010. – № 8. – S. 14–31.
13. Krylova, N. B. Kul'turologiya obrazovaniya / N. B. Krylova. – M. : Narodnoe obrazovanie, 2000. – 272 s.

14. Kondakov, A. M. Metodologiya proektirovaniya obshchego obrazovaniya v kontekste tsifrovoi transformatsii / A. M. Kondakov, I. S. Sergeev // Pedagogika. – 2021. – № 1. – S. 5–23.

15. 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.

16. Sergeev, S. F. Obuchayushchie i professional'nye immersivnye sredy / S. F. Sergeev. – M. : Narodnoe obrazovanie, 2009. – 432 s.

ИСТОРИЯ

UDC 94 (41/99)

Marina Gleb,
PhD, Associate Professor;
Institute of History,
National Academy of Sciences of Belarus
(Belarus)

LIBERALS AND EMPIRE IN THE HISTORY OF GREAT BRITAIN OF THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

The Imperial idea in the UK has integrated many discourses. Most of the concepts that offered models for solving issues related to imperial issues came from leading British political parties. The article describes the key ideas of representatives of the liberal movement that emerged in the second half of the 19th century regarding the prospects and ways of development of the British Empire. The article considers the concept of «humanitarian intervention», formulated in general terms in the middle of the 19th century by J. S. Mill, but continued to have a significant impact on international relations of the next century. On the example of the views of the liberal politician W. Forster and a group of liberal imperialists led by Lord A. Rosebery, the evolution of the idea of an imperial federation, which largely determined the development of relations with the resettlement colonies in the early twentieth century, is reflected.

Keywords: British Empire; imperial idea; liberal Party; imperial federation; «humanitarian intervention»; resettlement colonies; liberal imperialists.

玛丽娜·格莱布

十九世纪下半叶英国历史上的自由主义和帝国主义

英国帝国主义思想整合了许多话语。为解决帝国主义问题提供模型的大部分概念来自英国主要政党。本文描述了出现在 19 世纪下半叶的自由主义运动的代表们关于大英帝国发展的前景和方式的关键思想。本文探讨了«人道主义干预»的概念。该概念虽由 J. S. Mill 在 19 世纪中期概括地提出，但其一直对下一个世纪的国际关系都产生了重大影响。以自由主义政治

家弗斯特和罗斯伯里勋爵为首的自由主义帝国主义者的观点为例，反映了在 20 世纪早期很大程度上决定了与移民殖民地关系发展的帝国联邦思想的演变。

关键词: 大英帝国；帝国的想法；自由党；帝国联盟；“人道主义干涉”；安置区；自由帝国主义。

Марина Глеб

ЛИБЕРАЛЫ И ИМПЕРИЯ В ИСТОРИИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Имперская идея в Великобритании интегрировала множество дискурсов. Большинство концепций, предлагавших модели решения вопросов, относящихся к имперской проблематике, исходили от ведущих британских политических партий. В статье охарактеризованы ключевые идеи представителей либерального движения, возникшие во второй половине XIX века в отношении перспектив и путей развития Британской империи. Рассматривается концепция «гуманитарной интервенции», в общих чертах сформулированная в середине XIX века Дж. С. Миллем, но продолжавшая оказывать значительное влияние на международные отношения следующего столетия. На примере взглядов либерального политика У. Форстера и группы либерал-империалистов во главе с лордом А. Розбери отражена эволюция идеи имперской федерации, во многом определившей развитие отношений с переселенческими колониями в начале XX века.

Ключевые слова: Британская империя; имперская идея; либеральная партия; имперская федерация; «гуманитарная интервенция»; переселенческие колонии; либерал-империалисты.

В середине XIX века активизировался процесс поиска путей реформирования Британской империи в соответствии с новыми условиями, в которых оказалась метрополия – передовая в промышленном развитии, торговавшая со всем миром и господствовавшая на морях. Это стало возможным благодаря достижению бесспорного торгово-промышленного лидерства Великобритании и относительной внутривнутриполитической стабильности. В результате в либеральном варианте имперской идеи 1850 – 1860-х годов сохранение господства Великобритании над колониальными территориями воспринималось как временная мера. Имперская идея проходила период, связанный с отказом от жёсткого

протекционизма в отношении колониальных владений. Возможность модернизации империи рассматривалась, в основном, за счёт расширения практики колониального самоуправления. Официальный Лондон всё больше склонялся к тезису о нежелательности расширения сферы своей ответственности в мире, поскольку прибыль от имевшихся владений в эпоху свободной торговли считалась минимальной.

Однако в действительности в середине XIX века Великобритания не только не отказалась добровольно от какой-либо части своей империи, но и продолжала аннексии в Индии, Бирме, Западной Африке. Разнообразные интересы, в том числе и торговые, вовлекали страну в войны в Китае, Афганистане, Африке. Но при этом проходил поиск новых форм распространения британского влияния в мире и его теоретического обоснования. Показательным стало появление в этот переходный для развития имперской политики и формирования имперской идеи момент статьи «Несколько слов о невмешательстве» одного из авторитетнейших британских мыслителей Дж. С. Милля [10]. Впервые она была опубликована в 1859 году и в дальнейшем привлекала гораздо меньшее внимание исследователей, чем либерально-рыночные «Основания политической экономии» и «Утилитарианизм». Британский философ и экономист, один из идеологов либерализма, Милль на протяжении всей жизни поддерживал проведение демократических реформ в Англии. Но в 1823–1858 годах учёный служил в Ост-Индской компании, под влиянием чего и сформировались его взгляды на пути развития Британской Индии и других колониальных владений. Основой позиции Дж. С. Милля стало подразделение зависимых от Британии народов на две группы. В первую группу входили народы, которые «относятся к той же цивилизации, что и управляющая страна, созрели для представительного правления и готовы его осуществлять» [11, р. 336-337]. Им считалось возможным предоставить право на самоуправление. В середине XIX века в данную категорию попадали лишь британские переселенческие колонии Канада, Австралия и Новая Зеландия. Ко второй группе относились страны, считавшиеся не способными обеспечить самостоятельное управление своими делами, в первую очередь, британские владения в странах Азии и Африки, Британская Индия. Милль писал: «Бывают такие условия, при которых просвещённый деспотизм является наилучшей формой правления для воспитания в народе тех качеств,

которые особенно необходимы для того, чтобы он смог перейти к более высокой цивилизации» [11, p. 345-346].

Основной идеей статьи «Несколько слов о невмешательстве» стало обоснование права Великобритании на вмешательство в дела других наций, для чего у официального Лондона, с точки зрения Милля, было достаточно оснований. Исторический пример бескорыстия британцев в ходе осуществления цивилизаторской миссии был показан на примере борьбы с работорговлей. Особое значение, по мнению учёного, имело провозглашение рабства незаконным в 1833 году и выделение британским парламентом 20 млн фунтов на выкуп рабов на всей территории империи, что, в том числе, подорвало экономику собственных колоний в Вест-Индии [10, p. 112].

Дж. С. Милль предложил несколько тезисов, позволявших задать тон международной дискуссии по вопросу вмешательства в дела других наций и заложить основу будущих нормативных актов. Первый происходил из приведённого выше двухуровневого деления Британской империи. Милль отмечал: «Огромной ошибкой является предположение о том, что одни и те же международные обычаи и одни и те же моральные устои могут применяться и в отношениях между двумя цивилизованными нациями, и в отношениях между цивилизованной нацией и варварами» [11, p. 118]. В этом утверждении прослеживается одна из характерных особенностей, свойственных британской имперской идее и политике, – чёткая разграничительная линия между британцем и коренным жителем колоний, нежелание смешиваться с местным населением, доходившее в своей крайней форме до создания резерваций. Народы, всё ещё находившиеся на уровне варварства, не могли, с точки зрения Милля, восприниматься как полноценные субъекты международных отношений. В этих высказываниях присутствуют как традиционное для британского общества недоверие к умственным способностям народов Азии и Африки («их умы не способны воспринимать существующие правила»), так и не менее устоявшееся мнение о судьбе подобных народов («если они будут завоеваны и окажутся в подчинении иных народов, это будет только им на пользу») [10, p. 119].

Интерпретация интервенции как носящей гуманитарный характер проистекала из другого тезиса Дж. С. Милля: «Единственным моральным законом, действующим в отношениях между цивилизованным и варварским правительством, являются всеобщие

этические правила взаимоотношений между людьми» [10, p. 119]. Таким образом, вопрос о допустимости вмешательства в дела других народов переносился из области международного законодательства в область межличностных отношений и морально-этических норм. Закономерный подход, свойственный викторианской эпохе с её преувеличенным вниманием к соблюдению условностей, внешнему сохранению благопристойного нравственного облика и стандартов поведения. В сфере международных отношений это означало нетерпение к нецивилизованному состоянию народов, деспотизму их правительств и отсутствию в них прогресса. «Цивилизованное правительство не может допустить того, чтобы его соседи оставались в варварском состоянии, не может всегда оставаться на оборонительных позициях, просто сопротивляясь агрессии. Его терпение рано или поздно заканчивается, и через какое-то время цивилизованному правительству приходится либо завоевывать соседей, либо устанавливать свою власть над ними...», – так учёный моделировал ход развития взаимоотношений между народами, находившимися на разных уровнях развития цивилизации [10, p. 119].

Особое место отводилось в рассуждениях Дж. С. Милля тезису о самозащите, обосновывавшему необходимость и возможность интервенции. Как отмечено выше, обоснованной являлась самозащита от варварских соседей, которая могла стать поводом для их подчинения. Провозглашение обеспечения безопасности Великобритании приоритетом внешней политики сопровождалось уточнением о том, что лидеры страны готовы были решительно действовать при любой угрозе её положению, враждебном или несправедливом ущемлении ее интересов [10, p. 114]. Этот, казалось бы, традиционный для внешнеполитической сферы тезис является одним из важнейших постулатов статьи Милля, если учитывать обширность владений Британской империи, располагавшихся в изучаемый период практически в каждом уголке земного шара. Под контролем британского флота находились важнейшие маршруты империи: пути в Австралазию, Канаду и Южную Америку, на Дальний Восток, в Южную Африку и Индию. Такое положение таило в себе и значительную опасность, заключающуюся в возможном распылении сил. Как позднее отмечал другой лидер либералов, лорд А. Розбери в попытках защитить свои интересы по всему миру Британия может быть вовлечена одновременно в более чем сорок войн [7, p. 105].

Но именно этот территориальный размах автоматически выводил британские интересы и, следовательно, право на интервенцию на мировой уровень.

Моральными императивами Дж. С. Милль воспользовался и при изучении возможности вмешательства одного цивилизованного государства во внутренние дела не менее цивилизованной нации, что по международным нормам считалось неприемлемым. В этом аспекте легальной основой для вмешательства учёным называлась затянувшаяся гражданская война, силы сторон в которой являлись примерно одинаковыми, или ситуация, когда победившая сторона могла закрепить свой успех только за счёт жесточайших репрессий в отношении побежденных [10, р. 121]. Интересно отметить, что Милль, являвшийся одним из виднейших идеологов либерализма, резко отвергал возможность интервенции с целью помощи какому-либо народу в деле низвержения тирании и борьбы за создание демократического строя. Если восставшие против угнетения получают свободу из чужих рук, она не пойдёт им на благо и не будет постоянной, рассуждал учёный, засвидетельствовавший эпоху национально-освободительных революций 1840-х годов. В то же время он рассматривал как не противоречащее международным договорённостям вмешательство, проведённое с целью оказания помощи в борьбе против иностранных захватчиков или иностранной поддержки отечественной тирании. В сложной международной ситуации середины XIX века, в эпоху борьбы за формирование национальных государств и расширения границ различных империй эта оговорка была как нельзя кстати. Редкий европейский конфликт не вызывал вмешательства в его ход нескольких заинтересованных сил. Избранные либеральным политиком примеры свидетельствуют о том, что его теоретические построения были направлены на обоснование традиционной позиции сдерживания Российской империи, активно отстаивавшей собственные интересы в Европе путём оказания влияния на национальные движения.

Положение Великобритании в последние десятилетия XIX века, определявшееся кризисными явлениями в экономике, вызвало переоценку значения колониальных владений в рядах и консервативной, и либеральной партий. Новым явлением в международной политике этого времени стала борьба европейских держав за колониальный раздел мира. На внутривнутриполитическую ситуацию значительное дестабилизирующее влияние оказывал ирландский вопрос. В этой ситуации в британской имперской идее появился проект

модификации модели политического устройства Британской империи по модели имперской федерации. Если в 1860 – начале 1870-х годов имперская федерация рассматривалась как объединение на основе общих культурных и расовых особенностей, то в последние десятилетия XIX века проекты имперской федерации содержат, в первую очередь, элементы политического характера, включают реальные механизмы интеграции Англии и автономий. Важной частью этих проектов становятся предложения о партнёрстве Великобритании и переселенческих колоний в сфере вооруженных сил и обороны империи. Впервые в имперской истории в качестве образца государственного устройства был предложен «тесный союз различного рода самоуправляющихся государств, управляемых британской короной в согласии со свободным развитием народов» [5, р. 16]. Этот вариант кардинально отличался от схемы прямого подчинения, внедрение которой стоило Великобритании потери её североамериканских колоний столетием ранее. Реакцией на отделение североамериканских колоний стало ужесточение контроля Великобритании над подчинёнными владениями в начале XIX века, совпавшее с расцветом протекционизма. В результате в 1830-х годах следование подобной политике чуть не стоило потери такой значительной части империи, как Канада, где колонисты подняли восстание в 1837 году.

Идея имперской федерации представила альтернативный проект, направленный на консолидацию связей между метрополией и колониями. Динамику отношения к данному вопросу продемонстрируем на примере взглядов У. Форстера, одного из авторитетнейших либералов, первого председателя Лиги имперской федерации. В середине 1860-х годов он был заместителем министра по делам колоний и уже с этого времени проявил себя как последовательный сторонник федерализма. В лекции «Наша колониальная империя» в Философском обществе Эдинбурга 5 ноября 1875 года Форстер рассмотрел и раскритиковал позицию сепаратистов, выступавших за сокращение имперских владений [4]. Он не дал своего определения политическим основам предлагавшейся федерации. Но уже в 1875 году политик смог предугадать нарратив, который стал центральным в конце XIX – начале XX века – протекционизм и имперский парламентаризм. Форстер чётко обозначил моральный императив, оправдывавший историю империи, «полную преступлений и наказаний». Основным элементом, объединявшим метрополию и переселенческие колонии, политик назвал приверженность идее самоуправления. Немалое значение придавалось и

принадлежности к одной англо-саксонской расе. Либеральный политик заявлял: «Наши острова настолько хорошо приспособлены к делу колонизации, их обитатели настолько предприимчивы, упорны, энергичны и свободолюбивы, имеют такой дар к освоению пространства, что мы смогли распространить основанные нами свободные и организованные сообщества по всему миру» [4, р.31]. Таким образом, поддержав идею федерации, Форстер поначалу уклонился от чёткого определения её политических и правовых оснований, поставив во главу угла морально-этические аспекты и расовое единство.

В 1885 году У. Форстер выступил в авторитетном журнале «Девятнадцатый век» со статьёй «Имперская федерация», позднее выпущенной отдельным изданием [3]. Отметим, что в указанное время наблюдалось значительное повышение репрезентативности федералистских проектов. Формально идею продвигала Лига имперской федерации, основанная в 1884 году представителями либеральной элиты страны. У. Форстер являлся президентом Лиги, но значительное давление на идейные разработки организации оказывал лорд А. Розбери, лидер группы либерал-империалистов, и её члены – Э. Грей, Г. Асквит и Р. Холден. И на этом этапе представители Лиги обязаны были представить общественности более чёткий план достижения поставленной задачи. Соответственно, Форстер значительно сместил акценты – с моральной и расовой основ федерации Британии и её колоний к внешнеполитической. Отметив, что все внутривластные проблемы находятся в руках правительств самоуправляющихся колоний, политик призвал к углублению федерации как средству нивелировать зависимость доминионов от Великобритании в сфере осуществления международных связей: «...уже сейчас, если самоуправляющаяся колония считает себя пострадавшей или под угрозой от действий иностранных государств, она пытается контролировать либо модифицировать, либо инициировать внешнюю политику империи; и мы должны помнить о том, что влияние идеи самоуправления осуществляется слишком короткое время. Но беспомощность и бессилие колоний дают повод для огромного беспокойства, если не сказать опасности, для мира» [3, р. 6]. При этом потенциалы колониальных владений Форстер считал огромными – от стимулирования торговли до предоставления регионов для эмиграции, от поставок продовольствия до воспитания в рядовых британцах чувства гордости за величие достижений нации.

Интересно подчеркнуть мироощущение, которым проникнута статья Форстера. Опытный политик призывал современников поверить в идею федерации народов, разделённых океанами, соответствовавшую духу времени, в котором паровые двигатели и электричество значительно ускоряли движение и преодолевали пространство. «Новые цивилизационные силы приступили к работе, и мы, англичане, в любом случае находимся в новой отправной точке», – обозначал необходимость нового имперского мышления У. Форстер [3, p. 21].

Несмотря на теоретическое многообразие все проекты имперского объединения конца XIX века с неизбежностью сталкивались с необходимостью решения вопроса о создании единого представительного органа федерации. Выдвигались проекты постоянного представительства правительств самоуправляющихся колоний в составе Королевского Тайного совета или британского кабинета. Популярной также являлась идея преобразования британского парламента путём включения колониальных депутатов в одну или обе его палаты. В статье 1885 года в качестве первого шага на пути к федерации У. Форстер предложил создание совета (Board of Advice) с консультативными функциями в составе специально уполномоченных представителей колоний при британском правительстве. Однако, по мнению многих федералистов, создаваемые органы должны были иметь реальную власть [9, p. 855]. При этом основным препятствием была новизна предложений для неписаной английской конституции, необходимость смоделировать их таким образом, чтобы не вызвать резких изменений всего механизма империи. Ведь в случае создания единого парламента с пропорциональным представительством в перспективе Англия могла оказаться практически на одном уровне с Новой Зеландией [6, p. 275]. Ещё одной конфликтогенной проблемой при обсуждении имперской федерации являлось то, что политические изменения в рамках «белой империи» неизбежно затронули бы иные важнейшие аспекты процесса интеграции: образование имперского военного союза и введение единого таможенного тарифа. Англичане настаивали на пропорциональном разделении прав и обязанностей, поскольку расходы на оборону всей империи несли исключительно метрополия.

В отличие от Дж. С. Милля У. Форстеру удалось предпринять первые шаги по воплощению своих взглядов в деятельности Лиги имперской федерации. Ставший после

него председателем Лиги лорд А. Розбери даже торжественно заявил о реализации идеи федерации посредством системы конференций, имея в виду первую колониальную конференцию 1887 года. Отметим, однако, что в период подготовки конференции британские официальные лица подчёркивали консультативный характер предстоящего собрания и нежелание правительства метрополии рассматривать в её ходе любые аспекты имперской федерации. В речи на открытии конференции премьер-министр лорд Солсбери пресёк даже попытки обсуждения конституционных изменений, в результате чего в центре внимания оказались вопросы имперской обороны, а также почтовых и телеграфных коммуникаций. Соответственно, в ноябре 1889 года были официально внесены изменения в формулировки целей и задач Лиги, в котором приоритетным становилось единственное направление: обеспечение регулярного проведения конференций, в ходе которых будут рассматриваться предложения о дальнейшем углублении политических взаимосвязей.

Деятельность лорда А. Розбери в последнее десятилетие XIX века демонстрирует дальнейшее смещение акцентов от имперской федерации, которая находилась на периферии внимания политика [1, р. 180-181], к идеям, сближавшим возглавлявшуюся им группу либерал-империалистов с юнионистами. О влиянии группы можно судить по её составу, включавшему таких представителей британской элиты, как будущие премьер-министр Великобритании Г. Асквит, министр иностранных дел Э. Грей, военный министр Р. Холдейн. Степень влияния либерал-империалистов в обществе показывают результаты выборов 1905 года, когда их фракция в парламенте составила 58 человек (всего на мандаты претендовали 83 представителя группы).

Лорд Розбери приводил следующее определение либерал-империализма: «Он предполагает, во-первых, сохранение империи, во-вторых, открытие новых территорий для избытков нашего населения, в-третьих, уничтожение работорговли, в-четвёртых, развитие миссионерских предприятий, в-пятых, развитие нашей коммерции, в котором она так нуждается» [2, р. 789]. Для сторонников группы характерным являлось стремление к сближению метрополии и колоний, впервые на программном уровне рассматривавшихся как равноправные члены империи. Лорд Розбери осознавал, что призывы к патриотизму и величию метрополии мало значили для населения зависимых владений, в то время как торговля и экономические преференции заставляли их сохранять преданность короне.

Поэтому отсутствие какого-либо чёткого плана развития внутриимперских отношений могло привести лишь к дальнейшей дезинтеграции. Более того, предупреждал политик, отделением переселенческих колоний процесс дезинтеграции не закончится. «Не льстите себе, что если Канада или Австралия покинут вас, то вы сохраните небольшие колонии. Вест-Индия уйдет вместе с Канадой, Австралия заберет с собой Австралазию», – утверждал лидер либералов [8, р. 54]. В результате в своих выступлениях лорд Розбери фактически уравнивал внешнюю политику Великобритании с колониальной как в плане защиты имперских интересов, так в аспекте учёта позиции по этому вопросу переселенческих колоний [8, р. 50]. Отметим, что из этой дискуссии исключался вопрос о самоуправлении Ирландии, что рассматривалось как первый шаг к дезинтеграции империи.

В попытке оценить реальные преимущества Британской империи лорд Розбери смешивал в единое целое ставшие к тому времени привычными идеи, нередко заимствуя их из идеологии консервативной партии. Так, миссия, которую выполняла Британская империя – обеспечение мира и стабильности – осложнялась стремительным территориальным расширением, когда за 1870 – начало 1880-х годов империя приросла на 2 млн 600 тыс. кв. миль территории. Актуализация «образа врага» прослеживалась в заявлении о том, что иные «колонизирующие нации» восприняли этот прогресс с завистью, «достигшей практически невыносимого уровня» [8, р. 50]. Однако оправдать расширение помогал социал-империализм, идеи которого звучали в некоторых выступлениях лорда Розбери. Он напрямую связывал благосостояние жителей Британских островов с обладанием колониальными владениями: «Сохранять эти великие и многообразные владения, в которых может строить своё будущее и свои дома избыточное население нашей страны, не переставая при этом быть британцами, – вот реальная задача рабочего класса» [13, р. 474].

Наконец, важнейшим элементом идеологии либерал-империалистов можно назвать стремление к обновлению либеральной идеологии именно за счёт империалистических подходов. Сам Розбери отмечал: «Я верю, что если старый либеральный дух будет определённо и номинально объединён с новым имперским духом, который, как я верю, занимает существенное место в сознании нации, либеральная партия снова обретёт своё утраченное лидерство и будущее...» [2, р. 965].

Лорд Розбери и его коллеги сочетали либеральный прогрессизм и тягу к реформированию с межпартийной преимуществом во внешней и имперской политике. Не связывая себя конкретными схемами, они выступали с идеей «большого патриотизма», когда имперский, «большой», патриотизм означал, прежде всего, духовное объединение представителей англо-саксонской расы по всему миру и развитие «имперского сознания» англичан. «Империализм, здравый империализм, отличающийся от того, что я назвал бы диким империализмом, является ничем иным кроме как большим патриотизмом», – довольно размыто попытался дать определение своей позиции лорд Розбери в мае 1899 года в Либеральном клубе Сити [12, p. 190].

Тем не менее, в области реальной политики в период пребывания на посту министра иностранных дел в 1892 году лорд Розбери вразрез с мнением премьер-министра У. Гладстона решительно выступил за аннексию Уганды. В начале 1893 года лидер либерал-империалистов поддержал предложение Генерального консула Великобритании в Египте лорда Кромера о предоставлении ему дополнительных войск для воздействия на руководство этой страны и настоял на его реализации. Вскоре, в марте 1893 года, он озвучил свои взгляды по проблеме расширения империи: «Говорят о том, что наша империя уже достаточно велика и не нуждается в расширении. Это было бы правдой, если бы мир был эластичным, но он, к сожалению, не таков... Мы должны думать не о том, что мы хотим сейчас, а о том, чего захотим в будущем... Если мы откажемся принять участие в разделе мира, как нас к этому вынуждают, мы, по моему мнению, потерпим полную неудачу в возложенной на нас задаче» [13, p. 480].

Таким образом, в идеологии либерал-империалистов впервые в русле либеральной идеологии нашли чёткое отражение имперские проблемы: расширение и консолидация, торговля и эмиграция. Свободу для маневра группы оставлял акцент на патриотической составляющей их идей, отсутствие конкретных проектов действия. Одновременно он сужал зону действия группы, в отличие, например, от апологетов идеи имперской федерации или активных экспансионистов. Несмотря на личную близость лорда Розбери со многими консерваторами и либерал-юнионистами, он не пожелал официально перейти в их партию и нередко выступал с критикой отдельных законопроектов.

Из рядов сторонников либеральной идеологии вышли идеи, оказавшие влияние не только на историю Британской империи, но и на международные отношения в последующие десятилетия. С середины XIX века и до наших дней понятие «гуманитарной интервенции» в том или ином виде присутствовало в британской политической мысли. Идея имперской федерации, активно разрабатываемая в теоретическом плане, не получила реализации в практической плоскости, однако заложила основы для успешной трансформации Британской империи в Содружество Наций в XX веке. Либерал-империалисты на рубеже XIX – XX веков продемонстрировали возможность появления межпартийного консенсуса по имперской проблематике.

References

1. Burgess, M. D. Lord Rosebery and the Imperial Federation League, 1884-1893 *New Zealand Journal of History*. – 1979. – Volume 13. – №2. – P. 165–181.
2. Coates, T. Lord Rosebery. His Life and Speeches. Vol. II. / T. Coates. – London: Hutchinson and Co, 1900. – 1076 p.
3. Forster, W.E. Imperial Federation. / W.E. Forster. – Ottawa: Government Printing Bureau, 1900. – 35 p.
4. Forster, W.E. Our Colonial Empire. / W.E. Forster. – Edinburgh: Edmonston and Douglas, 1875. – 37 p.
5. Imperial Federation League // *The Times*. – 1888. – 23 March.
6. Jebb, R. Studies in Colonial Nationalism / R. Jebb. – London: Edward Arnold, 1905. – 336 p.
7. Kennedy, P. Strategy and Diplomacy /P. Kennedy. – London: Fontana Press, 1989. – 254 p.
8. Lord Rosebery's Speeches. 1874-1896. – London: Neville Beeman Limited, 1896. – 370 p.
9. Macdonell, J. Imperial Federation and Some Neglected Colonial Ties // *The Nineteenth Century*. – 1900. – №279. – P. 855 – 865.
10. Mill, J. S. A Few Words on Non-Intervention // *The Collected Works of J. S. Mill*. – ed. J. M. Robson. – London: Routledge and Kegan Paul, 1984. – Vol. XXI. – P. 111 – 125.

11. Mill, J. S. *Considerations on Representative Government.* / J. S. Mill. New York: Prometheus Books, 1991. – 363 p.

12. Raymond, E. T. *The Man of Promise* / E.T. Raymond. – London: T. Fisher Unwin, Ltd, 1923. – 264 p.

13. Singleton-Green, B. *The Victorian Prime Ministers* / B. Singleton-Green – London: Petts Wood, 2010. – 505 p.

UDC 94 (41/99)

Olga Ershova,
PhD, Associate Professor;
Belarusian State University
(Belarus)

SCHOOL REFORM IN BELARUS IN 1920-1930

The article examines the process of reforming secondary schools in Belarus after the October Revolution of 1917. The main factors determining the goals and course of school reform are revealed: the leading role of the Communist Party, the state monopoly in the field of public education, the entry of Belarus into the multinational state, the USSR. It is shown that the tasks of reforming the school were determined by the ideological and political attitudes of the party-state leadership and the practical needs of the country. The stages of reforming the secondary school in Belarus are considered: the destruction of the pre-revolutionary school, the creation of a unified labor school in the 1920s, the unification of secondary schools in all the Union republics of the USSR in the 1930s. The main aspects of the school reform in Belarus in the 1920s and 1930s are revealed: structural and organizational, substantive and methodological, class and ideological, as well as the most important results in the development of secondary schools in Belarus in the late 1930s.

Keywords: universal education; Soviet state; communist Party; constitution; Marxist-Leninist ideology; public education; educational policy; People's Commissariat of Education; educational reforms, comprehensive school, comprehensive programs, literacy.

1920-1930 年白俄罗斯的学校改革

本文考察了 1917 年 10 月革命后白俄罗斯中学改革的进程。同时，揭示了决定学校改革目标和进程的主要因素：共产党的主导作用、公共教育领域的国家垄断、白俄罗斯进入多民族国家、苏联。结果表明，学校改革的任务是由党和国家领导的思想政治态度和国家的实际需要所决定的。本文探讨了白俄罗斯中学改革的各个阶段：革命前学校的破坏；20 世纪 20 年代建立了一所统一的劳动学校；20 世纪 30 年代所有苏联共和国中学的统一。

关键词：普及教育；苏联国家；共产党；宪法；马列主义意识形态；公共教育；教育政策；人民教育委员会；教育改革，综合学校，综合项目，扫盲。

Ольга Ершова

РЕФОРМИРОВАНИЕ ШКОЛЫ В БЕЛАРУСИ В 1920-1930 ГОДАХ

В статье рассматривается процесс реформирования общеобразовательной школы в Беларуси после Октябрьской революции 1917 года. Раскрыты основные факторы, определявшие цели и ход реформирования школы: руководящая роль коммунистической партии, государственная монополия в сфере народного образования, вхождение Беларуси в состав многонационального государства – СССР. Показано, что задачи реформирования школы определялись идейными и политическими установками партийно-государственного руководства и практическими потребностями страны. Рассмотрены этапы реформирования общеобразовательной школы в Беларуси: разрушение дореволюционной школы, создание в 1920-х годах единой трудовой школы, унификация в 1930-х годах общеобразовательной школы во всех союзных республиках СССР. Раскрыты основные аспекты реформы школы в Беларуси в 1920–1930-х годах: структурно-организационный, содержательный и методический, классовый и идеологический, а также важнейшие результаты в развитии общеобразовательной школы в Беларуси в конце 1930-х годов.

Ключевые слова: всеобщее обучение; советское государство; коммунистическая партия; конституция; марксистско-ленинская идеология; народное образование; образовательная политика; народный комиссариат просвещения; образовательные реформы, общеобразовательная школа, комплексные программы, грамотность.

Важнейшим историческим событием для Беларуси, входившей в начале XX века в состав России, стала Октябрьская революция 1917 года. После установления власти трудящихся классов в форме советов (далее – советская власть) правящая коммунистическая партия (далее – компартия) планировала форсированный переход к социализму, что требовало радикальной трансформации всех сфер общественной жизни, в том числе и системы образования. В силу этого научный анализ развития школы в Беларуси возможен только в контексте особенностей развития политической и социально-экономической жизни советского государства и его образовательной политики. При изучении истории реформирования школы в Беларуси в 1920–1930-х годах следует учитывать ряд факторов.

Первый из них заключается в том, что Беларусь, ставшая национальным государственным образованием 1 января 1919 года, в декабре 1922 года вошла в состав многонационального государства – СССР – на правах союзной республики (Белорусская Советская Социалистическая республика – БССР). Вхождение в СССР способствовало формированию единой образовательной политики союзных республик. Второй фактор – роль компартии в формировании данной политики. Компартия, являвшаяся правящей в СССР, определяла принципы строительства и стратегию развития советской школы. При этом она руководствовалась леворадикальной версией марксистского учения – марксизмом-ленинизмом, который стал стержнем коммунистической идеологии. В программе, принятой в марте 1919 года на VIII съезде компартии, школе предписывалось стать «орудием коммунистического перерождения общества», «проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм» [19, с. 18-19]. Это означало, что образование рассматривалось партийным руководством как важнейший институт по массовому распространению коммунистических идей, как фундаментальная основа обновления на социалистических началах общества, государства, семейных и бытовых отношений. Конкретизация данной установки осуществлялась на партийных съездах, конференциях, совещаниях, пленумах центрального комитета (далее – ЦК) компартии и находила отражение в соответствующих постановлениях по вопросам образования. Третий фактор – приоритетная роль государства в развитии образования. После Октябрьской революции 1917

года все учебные заведения перешли в ведение государства, и в сфере образования установилась государственная монополия [19, с. 13-14]. В русле партийных установок государство создавало нормативно-правовую базу образования, осуществляло непосредственное руководство данной сферой с помощью отраслевых органов управления в центре и регионах. Оно обеспечивало на практике согласованность деятельности школы с общими задачами социалистического строительства и нуждами народного хозяйства.

Первым шагом на пути реформирования школы в октябре 1917–1918 годов стало разрушение старой сословно-классовой системы народного образования России. Советское государство приняло ряд законодательных актов, направленных на реализацию следующих основных принципов народного образования: всеобщее, обязательное и бесплатное образование детей школьного возраста; светскость школы; совместное обучение мальчиков и девочек; организация единой школы, обеспечивающей преемственность образования от общеобразовательной школы до высшего учебного заведения (далее – вуз). Новая советская школа провозглашалась общеобразовательной, политехнической, а основой школьной жизни – производительный труд. Планировалось развитие школьного самоуправления. Трактовка содержания и методов обучения предоставлялась специалистам на местах [19, с. 7-9]. В Конституции, принятой I Всебелорусским съездом Советов в феврале 1919 года, ставилась задача обеспечения трудящимся Беларуси «действительного доступа к знанию», предоставления рабочим и беднейшим крестьянам полного и всестороннего бесплатного образования [12, с. 188].

Однако военные действия, развернувшиеся на территории Беларуси в 1918–1920 годах в ходе Первой мировой и польско-советской войн, хозяйственная разруха помешали проведению в жизнь этих решений. Только после окончания польско-советской войны в 1921 году в БССР началась системная работа по реформированию школы. V съезд компартии Беларуси в октябре 1921 года принял постановление о задачах партии в сфере народного просвещения. С учётом необходимости восстановления экономики и потребности в быстрой массовой подготовке для неё специалистов технического профиля было решено создать семилетнюю единую трудовую школу, а для её выпускников организовать средние специальные учебные заведения – техникумы, расширить сеть низших профтехнических школ, школ фабрично-заводского ученичества (далее – ФЗУ) и

профессионально-технических курсов. В постановлении указывалось: «Государственная монополизация всех культурно-просветительских учреждений должна быть сохранена в полной мере» [14, с. 104-107].

Для руководства системой народного образования в республике создавались отраслевые государственные органы управления: Народный комиссариат просвещения (далее – Наркомпрос) БССР и местные органы в административно-территориальных единицах. Наркомпрос возглавлял народный комиссар (далее – нарком), являвшийся членом правительства республики. В задачи Наркомпроса входило проведение в жизнь законов и постановлений в области народного образования, изучение и обобщение опыта деятельности подчинённых ему местных органов управления, издание приказов, инструкций и циркуляров, рассмотрение жалоб трудящихся на действия подведомственных учреждений и лиц. Наркомпрос БССР нес ответственность за свою деятельность перед высшими органами государственной власти – ЦИК и Советом Народных Комиссаров (далее – СНК) БССР [37]. На местные органы власти – отделы образования в соответствующих административно-территориальных единицах – возлагалась работа по практической реализации школьной политики [38].

Все типы существовавших общеобразовательных школ в БССР были реорганизованы в единую трудовую школу: светскую, с совместным обучением мальчиков и девочек. Однако начатая в Беларуси реформа школьного образования не имела в своей основе достаточных материальных и кадровых условий. В 1921–1922 годах произошло резкое сокращение государственных ассигнований на нужды образования, финансирование школ переложили на местный бюджет [20, л. 17, 31]. В условиях послевоенной хозяйственной разрухи школа испытывала огромные материальные и кадровые трудности: не производился ремонт школьных зданий, не хватало учебников, письменных принадлежностей, учителя, не получавшие зарплату, увольнялись, разрушалась сложившаяся сеть учебных заведений. В 1921 году проведение ремонта требовалось в 68 % школ [26, л. 15]. Наиболее тяжёлым было материальное положение сельских школ, которые составляли 90,3 % от всех начальных учебных заведений [8, с. 38]. В 1922 году на содержание сельских школ выделялось только 55,5 % средств от уровня финансирования 1914 года [5, с. 3-4].

На определение конкретных задач школьной политики в Беларуси влияло состояние уровня грамотности населения. В 1920 году на 1000 человек приходилось 315 грамотных. В 1926 году лишь 40,7 % населения республики были грамотными. Самым низким уровень грамотности оказался среди титульной нации – белорусов – 36 %, тогда как среди евреев он составлял 70 %, поляков – 50 %, русских – 49 % [17, с. 192-194]. Поэтому важнейшей задачей руководство республики считало борьбу за грамотность населения, начиная с детского возраста, для чего требовалось сохранить сеть школ и изыскать средства на их содержание. Принятые правительством меры и постепенное восстановление хозяйства обеспечили выход школы из кризиса. В 1923/1924 учебном году (далее – уч. г.) количество учащихся в начальной школе увеличилось на 12,2 % к уровню предыдущего года [26, л. 19]. Если в 1914 году охват детей школой в возрасте 8-11 лет составлял 43,9 %, то в 1924/1925 уч. г. – 63,2 %, 1925/1926 уч. г. – 66,2 %, 1926/1927 уч. г. – 69,3 %. Значительно ниже был охват школой детей в возрасте 12-15 лет, которые обучались в старших группах семилетней школы, – лишь 8,8 % в 1926/1927 уч. г. [7, с. 405, 407]. Рост числа общеобразовательных школ и учащихся обеспечивался увеличением расходов государства на народное образование, которые в 1926/1927 уч. г. выросли в 3,5 раза к уровню 1923/1924 уч. г. [27, л. 28].

Главное внимание в 1920-х годах уделялось начальной школе, являвшейся первой ступенью системы массового образования. 7 апреля 1926 года ЦИК и СНК БССР приняли постановление «О введении всеобщего обязательного обучения», согласно которому к 1934/1935 уч. г. предполагалось охватить обязательным начальным обучением всех детей в возрасте 8–11 лет. Постановление предусматривало меры по увеличению количества выпускников педагогических техникумов и педагогических курсов, по наращиванию темпов строительства типовых школьных зданий в течение 15 лет. Планировался рост финансирования просвещения: в 1926/1927 уч. г. – на 31 %, 1927/1928 уч. г. – на 20 %, с 1928/1929 уч. г. по 1934/1935 уч. г. – на 10–11 % ежегодно [29]. Реализация программы всеобщего обучения (далее – всеобуч) способствовала росту количества учащихся начальной школы во второй половине 1920-х годов. В 1931/1932 уч. г. 608 693 – 98 % детей в возрасте 8–11 лет – обучались в начальной школе, которая во второй половине 1920-х – начале 1930-х годов стала основным звеном общеобразовательной школы в Беларуси. В 1931/1932 уч. г. из

6880 школ начальные составляли 5918 (85 %), в них обучалось 505 914 (64,1 %) всех учащихся [15, с. 11-12].

До полного осуществления всеобща формирование контингента учащихся школ происходило на основе классового принципа. В принятой в 1927 году Конституции БССР ставилась задача предоставить трудящимся «полное, всестороннее и бесплатное образование», право и реальную возможность обучения в школе на родном языке [12, с. 591]. Поэтому при отсутствии достаточного количества мест в школе приоритет отдавался детям рабочих и беднейших крестьян. Особенно это касалось второго концентратора семилетней школы (5–7 классов), окончание которой позволяло получить среднее профессиональное образование. Советское государство нуждалось в специалистах, преданных идеям коммунизма, а источником пополнения их рядов считались дети рабочих и беднейших крестьян. В 1929/1930 уч. г. удельный вес детей рабочих, беднейших и средних крестьян составлял 89,1 % в I (1–4 классы) и 65,3 % во II концентре (5–7 классы) семилетней школы. Детям рабочих и крестьян создавали условия для обучения: государство и общество помогали купить одежду и обувь, обеспечивали учебниками, письменными принадлежностями, горячим питанием, строили при школах общежития. Из государственного бюджета в 1930/1931 уч. г. для оказания материальной помощи детям бедных слоев населения, обучающимся в 1–4 классах семилетней школы, выделили 700 000 рублей, в 5–7 классах – 656 000 рублей [18, с. 184].

Таким образом, главными задачами школьной политики в БССР в 1920-х годах выступали обеспечение доступности школьного образования для трудящихся слоев населения и переход ко всеобщему обязательному начальному обучению детей школьного возраста. Доступность школьного образования обеспечивалась как его бесплатностью, так и возможностью обучения на родном языке. Согласно переписи населения, проведенной в 1926 году, в БССР большинство составляли белорусы (80,1 %). Основными группами национальных меньшинств были евреи (8,2 %), русские (7,7 %), поляки (1,96 %) [39, с. 20]. До Октябрьской революции 1917 года все общеобразовательные школы вели преподавание на русском языке, национальные школы запрещались. В 1921 году правительство БССР поставило задачу обеспечить всем национальностям возможность обучения в школе на родном языке. Наркомпрос составил план перевода преподавания в единой трудовой школе

на родной язык в той пропорции, которая соответствовала количеству населения данной нации. План начал осуществляться с 1922/1923 уч. г. В 1926/1927 уч. г. обучение на белорусском языке шло в 85,3 % четырехлетних школ и в 66,6 % семилетних, на русском языке соответственно в 8,4 % и 11,0 %, на еврейском – в 3,0 % и 18,2 %, польском языке – в 2,6 % и 3,8 % [39, с. 74].

В реформировании школы в Беларуси в 1920–1930-х годах следует выделить следующие аспекты: структурно-организационный, содержательный и методический, классовый и идеологический. Рассмотрение каждого из них в отдельности позволяет сформировать общую картину реформирования, его основные задачи и цели.

В 1925 году было принято Положение о единой трудовой школе БССР. Её целью провозглашалось воспитание из учащихся сознательных граждан, организаторов и строителей социалистического государства и быта путём социального воспитания молодого поколения на основе трудового метода. Существование частных учебных заведений не допускалось, школа была государственной. В ней обучались дети в возрасте 8–15 лет в течение семи лет (семилетняя школа). Она состояла из двух концентров: I концентр для детей в возрасте 8–12 лет (4 года обучения) и II концентр для детей в возрасте 13–15 лет (3 года обучения). I концентр мог существовать отдельно как четырехлетняя трудовая школа (начальная школа). Обучение в школе осуществлялось на родном языке. Доступ в школу был открыт для всех детей, но при отсутствии достаточного количества мест преимущество отдавалось детям трудящихся. Положение также предусматривало организацию учебно-воспитательного процесса, управление школой, самоуправление учащихся, права родителей [36].

Во второй половине 1920-х годов в БССР основными типами общеобразовательной школы стали: 1) четырёхлетняя трудовая школа, всеобщая и обязательная для детей в возрасте 8-11 лет; 2) семилетняя трудовая школа (первый концентр – 4 года, второй – 3 года) [44, с. 4-7]. Напротив, в РСФСР существовала девятилетняя школа, состоявшая из двух ступеней. I ступень – четырехлетняя (начальная) школа; II ступень (пять лет обучения) состояла из двух концентров: первый – 3 года обучения, второй – два года обучения [44, с. 38]. Руководство БССР отказалось от создания девятилетней общеобразовательной средней школы по причине ограниченности финансовых ресурсов, а также отсутствия острой

потребности в специалистах с высшим образованием (в Беларуси преобладало единоличное крестьянское хозяйство и мелкая промышленность). Для преодоления в БССР разрыва между общеобразовательной школой и системой высшего образования с 1926/1927 уч. г. на базе некоторых семилетних школ стали открывать специальные классы с двухгодичным обучением. В этих классах осуществлялась и общеобразовательная, и профессиональная подготовка счетоводов, конторщиков, земледельцев, сестёр милосердия, рабочих разных профессий и т. д. [41, с. 133, 135]. Дальнейшее развитие системы народного образования руководство Наркомпроса ставило в зависимость от изменения потребностей экономики республики [6, с. 6–8].

Содержательный аспект реформы школьного образования определялся на основании главных мировоззренческих идей марксизма-ленинизма. Система содержания, форм и методов обучения дореволюционной школы отвергалась. Формы, содержание и методы работы советской школы должны были обеспечивать воспитание детей в интересах социалистического общества. Содержание учебных программ ориентировалось на формирование у учащихся марксистского мировоззрения. Подбор материала и организация его изучения определялись основными положениям марксистско-ленинского учения. Советские педагоги начали развивать идеи трудовой школы – школы, в которой содержание образования предполагает обучение детей конкретным навыкам, полезным для трудовой деятельности [35, с. 95–100]. В I концентре (4 года обучения) школа должна была дать детям самые элементарные знания и навыки, необходимые для повседневной трудовой жизни, понимания явлений природы и общества. В основу учебных планов и программ, методов обучения легло изучение трудовой деятельности людей (в деревне – сельскохозяйственной, в городе – фабрично-заводской). Во II концентре (3 года обучения) ставилась задача, во-первых, «заложить фундамент политехнического образования», который позволит учащимся свободно пользоваться полученными знаниями и навыками в жизни и пополнять их путём самообразования, во-вторых, подготовить школьников к специализации в профессионально-технических учебных заведениях [44, с. 7-11]. Учебные занятия должны были быть тесно связаны с трудовой деятельностью учащихся. Основными формами общественно-полезного труда школьников в Беларуси являлись: перенесение в семью санитарных привычек и мероприятий по охране здоровья, укоренение в быт семьи

революционных праздников, участие в проведении общественных кампаний (сбор сельхозналога, пере выборы советов, посевная и др.), ликвидация неграмотности среди подростков и взрослых, распространение агрокультурных знаний на селе [4, с. 288].

Коренные изменения в содержание образования и его организацию были внесены в 1923 году, когда в практику школы стали вводиться «комплексные программы», разработанные Государственным учёным советом (далее – ГУС) Наркомпроса РСФСР. Научно-методологический комитет, действовавший при Наркомпросе БССР, дорабатывал эти программы с учётом особенностей системы образования и местных условий в республике. Для школ также составлялись примерные схемы учебных занятий по комплексам [28, л. 38]. Комплексные программы были нацелены на формирование основ марксистского мировоззрения учащихся, вовлечение их в общественно-полезную деятельность, усиление влияния школы на преобразование окружающей жизни. Содержание учебного материала в комплексных программах концентрировалось вокруг трёх тем: природа, труд, общество. Главное внимание уделялось трудовой деятельности человека, которая изучалась в связи с природой как объектом этой деятельности и общественной жизнью как следствием трудовой деятельности. Труд должен был стать стержнем учебных программ. Например, дети изучали почвы не по книге, а работая в школьном саду. При таком построении учебных программ предметная система обучения в школе практически ликвидировалась. Наиболее полно комплексный подход оказался реализован в учебных программах для начальной школы, где содержание традиционных учебных предметов объединялось вокруг той или иной комплексной темы: «Наш край (БССР)» «Наш город», «Наша деревня», «Октябрьская революция», «Человек», «Охрана здоровья» и т. д. Программы для начальной школы предусматривали определённый объём знаний по родному языку и математике, но они должны были усваиваться не на специальных уроках по предмету, а в процессе изучения комплексных тем. Главное внимание уделялось развитию устной и письменной речи детей, осознанного чтения. Математические знания и умения приобретались в ходе практических упражнений в счёте и измерении реальных предметов, решения математических задач, тесно связанных с окружающей жизнью [2].

Первый опыт реализации комплексных программ показал, что, хотя они и помогали устанавливать связь между школой и жизнью, привлекать учащихся к активной

общественно-полезной деятельности, но не обеспечивали овладение систематическими знаниями и формирование учебных навыков. Кроме этого, большинство учителей не владели методами и формами комплексных занятий. Из-за так называемого «кризиса комплексного метода» к 1927/1928 уч. г. программы усовершенствовались, комплексы превратили в особую программу из отдельных вопросов по обществознанию, географии, естествознанию и другим дисциплинам [43, с. 20]. Как показала практика, и эти программы не способствовали глубокому овладению учащимися основами наук [3].

Реформирование школы осуществлялось в русле жесткого классового и партийного подходов, что обусловило её чрезмерную идеологизированность и политизированность. Ведущее место в советской школе занимало коммунистическое воспитание учащихся, усвоение ими политических знаний как на уроках, так и в процессе внеклассной и внешкольной работы. В 1920-е годы учащимся давались элементарные знания о политическом устройстве СССР, революционном движении, истории компартии. Предполагалось, что это пробудит у детей интерес к строительству нового общества, основанного на коммунистической идеологии [2].

Создание советской школы предусматривало становление не только нового содержания общего образования, но и новых методов обучения. Основным методом дореволюционной школы – словесный – был отвергнут. Его заменили исследовательским и трудовым методами, которые нацеливали учащихся на самостоятельное добывание знаний и применение их в жизни [2; 35, с. 115]. Однако внедрение данных методов обучения осложнялось отсутствием у учителей соответствующей подготовки, учебных и методических пособий. Знания и умения, часто недостаточные и отрывочные по объёму, приобретаемые учащимися из окружающей жизни и природы в процессе общественно-полезного труда, экскурсий, наблюдений и исследований, не прорабатывались на основе книжного материала, который бы иллюстрировал, расширял и углублял их на основе теоретических выводов и обобщений. Не осуществлялось систематическое и последовательное развитие учебных умений по чтению, письму, математике, закреплению формальных знаний и практических умений учащихся [9].

В конце 1920-х – начале 1930-х годов в учебной работе школ наблюдалось увлечение инновационными методами обучения – бригадно-лабораторным, Дальтон-планом, методом

проектов, заимствованными из опыта работы западно-европейских и американских школ [16; 33; 42]. Все они в той или иной степени отрицали классно-урочную форму обучения, принижали роль учителя в учебном процессе, преувеличивали значение самообразования учащихся. Так, использование бригадно-лабораторного метода привел к обезличиванию процесса обучения, к снижению роли учителя, а также уровня знаний учащихся. Количество школьников, оставленных на повторный год обучения, составило в 1927/1928 уч. г. 10,4%, в 1931/1932 уч. г. – 14%. [21, л. 164] Особенно большой вред принесла попытка массового применения в школах метода проектов. Его приверженцы в СССР считали, что основы знаний учащиеся должны получать в ходе выполнения проектов-дел на фабриках и заводах, коллективных сельскохозяйственных предприятиях. Они ориентировали школу на замену классных групп бригадами и звеньями с непостоянным, подвижным составом школьников, на подчинение учебных задач утилитарным целям проектов, превращали учителя в пассивного консультанта. Через метод проектов был взят курс на ликвидацию стабильных учебных программ, превращение школы в цех завода или фабрики [34].

Таким образом, в 1920-х годах происходил поиск новых путей развития школы в соответствии с коммунистической идеологией. Этот период характеризуется процессом отрицания всего старого, созданием школы труда вместо школы учебы, предоставлением преимущественных прав в образовании рабочим и крестьянам, неоднозначностью различных нововведений. За основу советской системы образования была взята модель единой трудовой школы, главными принципами которой являлись политехническое образование и воспитание подрастающего поколения в духе коммунистической идеологии. К концу 1920-х годов в БССР сформировалась модель общеобразовательной школы со следующими отличительными чертами: единая для всех учащихся, трудовая, нацеленная на участие в общественной жизни и общественно-полезном труде, формирующая марксистское мировоззрение, обучающая детей самостоятельно добывать знания, жить и работать в коллективе [40]. В то же время реформы привели к дестабилизации школы в начале 1930-х годов. Возникла реальная угроза утраты школой как общественным институтом своих специфических задач: служить средством освоения опыта, накопленного предшествующими поколениями, обеспечивать воспроизводство основных научных, технических и социальных достижений.

В 1929 году руководство компартии приняло решение о форсировании темпов индустриализации и массовой коллективизации сельского хозяйства, что потребовало внесения корректив в планы развития школы. Началась унификации системы образования в СССР. В конце 1929 – начале 1930 годов в союзных республиках прошли партийные совещания по вопросам народного образования. 9 апреля 1930 года состоялось всебелорусское партийное совещание, на котором был поставлен вопрос о коренной перестройке всей культурно-просветительной работы в целях подчинения её задачам строительства социализма. Главной задачей признавалось обеспечение подготовки кадров специалистов для развивавшейся в республике промышленности и для коллективного сельского хозяйства [47]. Состоявшееся 30 апреля 1930 года второе всесоюзное партийное совещание по народному образованию констатировало невозможность дальнейшего существования различных систем народного образования в союзных республиках в условиях создания единой плановой народнохозяйственной системы СССР. Решения совещания предлагали создать в СССР единую систему народного образования, приспособленную к требованиям экономики и быта в союзных республиках [10, с. 156, 369–370].

25 декабря 1930 года ЦИК и СНК БССР приняли постановление «О реорганизации системы народного образования» в связи с потребностями социалистической реконструкции и политехнизации образования. Общеобразовательной школой стала массовая политехническая семилетняя школа трёх типов: фабрично-заводская семилетняя (ФЗС), школа колхозной молодёжи (ШКМ), коммунальная школа (в городах без крупных промышленных предприятий). Семилетняя школа состояла из двух концентров: I – 4 года обучения (дети в возрасте 8–12 лет), II – 3 года обучения (дети в возрасте 12–15 лет) [32].

Резко возросшие потребности народного хозяйства в квалифицированных кадрах обусловили ускорение реализации плана всеобуча. В 1930/1931 уч. г. в БССР ввели обязательное обучение детей в возрасте 8–10 лет в четырёхлетней школе и обязательное обучение в промышленных центрах и фабрично-заводских поселениях в пятых группах семилетней школы для всех детей, окончивших в этом году четырёхлетнюю школу [31, с. 10]. В 1930/1931 уч. г. в БССР число учащихся в возрасте 8–10 лет в I концентре семилетней школы составило 375 220 (97 % общего числа детей этого возраста), что означало завершение введения всеобщего обязательного начального обучения. Наряду с этим общее число школ

II центра семилетней школы и учащихся в них оставалось незначительным: 586 школ с 77 400 учащимися [45]. По инициативе СНК БССР в республике вводится всеобщее обязательное обучение на базе семилетней школы [30].

В первой половине 1930-х годов в СССР принимается ряд партийных и государственных постановлений по созданию единой системы образования детей и молодёжи, которые определили стратегию её дальнейшего развития [1]. 25 августа 1931 года ЦК Всесоюзной коммунистической партии большевиков (далее – ВКП(б)) принял постановление «О начальной и средней школе». В нём указывалось, что обучение в школе не даёт достаточного объёма общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и высшей школы грамотных людей, хорошо владеющих основами наук. Осуждалось насаждение в массовом масштабе методов обучения, предварительно не проверенных на практике. Постановление предлагало Наркомпросам союзных республик немедленно организовать научную разработку новых учебных программ, согласно которым знания подавались бы систематически [19, с. 570-572].

29 сентября 1931 года ЦК компартии Беларуси признал наличие в системе образования республики аналогичных проблем и поручил Наркомпросу БССР принять меры по их решению [22, л. 2-12]. Новое содержание образования в школе было изложено в составленных по поручению Наркомпроса БССР тезисах «Основные принципы построения программ для начальной и средней школы в свете постановления ЦК ВКП(б) и ЦК КП(б)Б от 5.09.1931 г.» [11]. Однако потребовалось внести ещё ряд изменений в работу школы, направленных на упорядочение учебного процесса и повышение его качества и результативности. 25 августа 1932 г. ЦК ВКП(б) принял постановление «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе». В нём Наркомпросу предлагалось переработать учебные программы к 1 января 1933 года с тем, «чтобы обеспечить действительное, прочное и систематическое усвоение детьми основ наук, знание фактов и навыки правильной речи, письма, математических упражнений» [19, с. 161-164]. В постановлении содержались указания относительно организации и методов учебной работы. Основной организационной формой учебной работы становился урок. Формировались классы с постоянным составом учащихся, занимавшиеся по расписанию занятий. В основу учёта школьной работы легли текущий систематический учёт знаний учащихся и

проверочные испытания в конце каждого года. Обращалось внимание на деятельность по контролю учебной работы, на повышение ответственности педагогических коллективов и укрепление трудовой дисциплины в школах. Так как сохранялся разрыв между общеобразовательной школой (семилетней) и высшими учебными заведениями, в постановлении предлагалось приступить с 1932/1933 уч. г. к реорганизации семилетней политехнической школы в десятилетнюю [19, с. 161-164].

Окончательно единая структура советской общеобразовательной школы была утверждена принятым 15 мая 1934 г. совместным постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О структуре начальной и средней школы в СССР». На всей территории СССР заработали единые типы общеобразовательных школ: начальная с четырёхлетним сроком обучения, неполная средняя (семилетняя, включавшая и начальную) и средняя с общим сроком обучения десять лет. ФЗС, ШКМ и коммунальные школы преобразовали в неполные средние школы [19, с. 167].

Реализация решений партийно-государственного руководства СССР находилась на постоянном контроле в ЦК компартии Беларуси, на заседаниях которого заслушивались отчёты Наркомпроса БССР и намечались конкретные мероприятия. Однако их выполнению в установленные сроки препятствовали нехватка материальных и финансовых ресурсов, квалифицированных научно-педагогических, методических работников и учителей, текучесть кадров в местных органах управления народным образованием [23, л. 32-37]. В 1935/1936 уч. г. из 9441 учителя 5–10 классов общеобразовательной школы имели законченное высшее педагогическое образование только 1734 (18,4 %), а из 17 455 учителей 1–4 классов имели законченное среднее педагогическое образование 4597 (26,3 %). Методическая подготовка большинства учителей была слабой, что вело к низкому уровню общеобразовательных знаний учащихся [24, л. 25, 116–121]. В 1931/1932 и 1932/1933 уч. г. проводилось обследование состояния и объёма общеобразовательных и политехнических знаний учащихся школ Беларуси. В ходе него определялся уровень знаний по отдельным предметам, школам, группам (классам); вскрывались причины высоких и низких показателей успеваемости по предметам (школам, группам); давались методические рекомендации учителям по освоению программного материала. Было установлено, что в целом уровень усвоения знаний школьниками остается неудовлетворительным. Это объяснялось рядом

причин: содержанием учебных программ по предметам, отсутствием стабильных учебников, слабой методической подготовкой учителей, низкой дисциплиной учащихся [46]. В 1934/1935 уч. г. на второй год обучения оставили 9,1 % учащихся начальной и 5,7 % учащихся неполной средней школы [25, л. 31].

Реакцией партийно-государственного руководства СССР на медлительность и непоследовательность союзных республик в работе по установлению единой организационной структуры школы, чёткой организации учебного процесса, укрепления в ней порядка и дисциплины и повышения уровня успеваемости учащихся стало принятие 3 сентября 1935 года постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе». В нём для всех школ устанавливались: единая продолжительность учебного года, зимних и весенних каникул; определённое количество ежедневных уроков в неделю; продолжительность одного урока (45 минут) и перемен между уроками. Определялся единый порядок приема детей в школу, проведения переводных и выпускных испытаний для учащихся, выставления отметок по изучаемым дисциплинам (отлично, хорошо, посредственно, плохо, очень плохо). Наркомпрос получил задание разработать новый устав общеобразовательной школы, в котором бы определялись цель и задачи школы каждого типа (начальной, неполной средней и средней), права и обязанности школьной администрации, педагогов и школьных организаций, учебный режим и основы внутреннего распорядка, правила поведения учащихся в школе и вне её [19, с. 170-172].

Фактически партийно-государственные постановления 1931–1935 годов привели к восстановлению некоторых черт дореволюционной школы. С 1937 года из учебных планов убрали трудовое обучение. В начале 1930-х годов установилась ведущая роль педагога в школьном образовании, введены новые программы обучения и строгая регламентация учебного процесса. В этот же период значительно повышается роль гуманитарных и общественно-политических наук, получивших статус «идеологических». Идеологически окрашенное образование способствовало формированию таких важных качеств, как социалистическое сознание, классовая сознательность, политическое чутьё у широких слоев трудящихся. Важнейшим инструментом школьного воспитания становилась борьба за усиление дисциплины. Во второй половине 1930-х годов общеобразовательная школа в БССР

стала органичной частью единой унифицированной государственной системы образования СССР. Её цели, задачи и структура определялись идейными и политическими установками партийно-государственного руководства и практическими потребностями страны.

В целом прогрессивное значение образовательных реформ 1920 – 1930-х годов состоит в том, что в БССР была создана единая, демократическая, бесплатная школа, доступная всему молодому поколению независимо от социального, имущественного положения и национальности. Все звенья системы народного образования были связаны между собой, поэтому молодые люди могли свободно, без каких-либо препятствий в виде тупиковых школ, существовавших в дореволюционной России, переходить от начальной ступени обучения к среднему специальному и высшему образованию. Школа стала светской, независимой от церкви. Установилось равенство мужчин и женщин в сфере образования. Было введено преподавание на родном языке для национальных меньшинств, проживавших в БССР. Конституция БССР 1937 года закрепила право граждан на образование, которое обеспечивалось всеобщим начальным образованием, бесплатностью образования, обучением в школах на родном языке [13]. В 1938/1939 уч. г. в БССР действовало 7108 общеобразовательных школ всех типов, в которых обучалось 1 069 786 учащихся [15, с. 11].

Список использованных источников

1. Аб культурным будаўніцтве БССР. – Мінск: Дзярж. выд. Беларусі, Партмассектар, 1932. – 15 с.
2. Аб працы па комплексных праграмах I–IV г.г. навучання ў школах БССР у 1926-27 навуч. годзе // Асвѣта. – 1926. – № 6. – С. 29–127.
3. Аб рэалізацыі пастановы УсеКП(б) аб пачатковай і сярэдняй школе: пастанова ЦК КП(б)Б // Камуністычнае выхаванне. – 1931. – № 10-11. – С. 9–13.
4. Ад з’езда да з’езда (красавік 1927 – май 1929). – Мінск: Сакратарыят ЦВК і Кіраўніцтва спраў СНК і эканамічнай нарады БССР, 1929. – 374 с.
5. Балицкий, А. Сельская школа Белоруссии и ее перспективы на 1922/23 уч. г. / А. Балицкий // Вестник Народного Комиссариата просвещения С.С.Р.Б. – 1922. – № 5–6. – С. 3–6.
6. Баліцкі, А. Народная асвета БССР / А. Баліцкі // Асвѣта. – 1926. – № 7. – С. 5–21.

7. Белорусская Советская Социалистическая Республика. – Минск: Изд. СНК БССР, 1927. – 528 с.
8. Войтенко, В. Народное образование в Белоруссии по статистическим данным за 1921 год / В. Войтенко // Вестник Народного Комиссариата просвещения С.С.Р.Б. – 1922. – № 5–6. – С. 38–42.
9. Даўгяла, П. Што патрэбна настаўніку школы чатырохгодкі / П. Даўгяла // Асьвета. – 1928. – № 5-6. – С. 227–229.
10. Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения / сост. А.Я. Подземский; под ред. И.Д. Давыдова и И.Г. Клабуновского / Наркомпрос РСФСР. – Л.: М.: Нар.ком.прос. РСФСР – ОГИЗ, 1931. – 496 с.
11. Зборнік дырэктыў па рэалізацыі пастановы ЦК УсеКП(б) і ЦК КП(б)Б аб школе. – Мінск: ДВБ, 1932. – 50 с.
12. История Советской Конституции. 1917–1956: (в документах) / сост. А. А. Липатов, Н.Т. Савенков. – М.: Госюриздат, 1957. – 1046 с.
13. Канстытуцыя (Асноўны Закон) Беларускай Савецкай Сацыялістычнай Рэспублікі. – Менск: Белпартвыдавецтва ЦК КП(б)Б, 1937. – 27 с.
14. Коммунистическая партия Белоруссии в резолюциях и решениях съездов и пленумов ЦК. – Т. 1. (1918–1927). – Минск: Беларусь, 1983. – 527 с.
15. Культурное строительство БССР. Статистический сборник. – Минск: Изд-во УНХУ БССР, 1940. – 112 с.
16. Лубоўскі, І. Праца віцебскіх гарадскіх школ / І. Лубоўскі // Асьвета. – 1926. – № 2. – С. 95–97.
17. Материалы к докладу Совета Народных Комиссаров БССР Совету Народных Комиссаров СССР. – Минск: Управление делами СНК БССР, 1928. – 240 с.
18. Матэрыялы да справаздачы Урада X з'езду Саветаў БССР. – Мінск: Кіраўніцтва спраў СНК і эканамічнай нарады БССР, 1931. – 249 с.
19. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
20. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 4п. – Опись 1. – Дело 492.
21. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 4п. – Опись 1. – Дело 5577.

22. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 4п. – Описание 1. – Дело 6129.
23. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 4п. – Описание 1. – Дело 6386.
24. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 15п. – Описание 4. – Дело 779.
25. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 15п. – Описание 4. – Дело 860.
26. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 30. – Описание 1. – Дело 3162.
27. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 42. – Описание 1. – Дело 316.
28. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 42. – Описание 1. – Дело 606.
29. О введении всеобщего обязательного обучения: постановление ЦИК и СНК БССР от 7 апреля 1926 г., № 69 // Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского правительства БССР. Отд. I. – 1926. – № 19. – С. 284–286.
30. 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.
31. 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.
32. 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.
33. Панкевіч, П. Метад проектаў у савецкай школе / П. Панкевіч // Камуністычнае выхаванне. – 1931. – № 5. – С. 17–24.
34. Першы ўсебеларускі з’езд па палітэхнічнай асвеце: (матэрыялы і рэзалюцыі). – Менск: БДВ, 1931. – 84 с.
35. Пинкевич, А.П. Советская педагогика за 10 лет (1917–1927) / А.П. Пинкевич. – М.: Работник просвещения, 1927. – 146 с.
36. Положение о единой трудовой школе БССР: постановление ЦИК и СНК БССР от 4 декабря 1925 г., № 50 // Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского правительства БССР. Отд. I. – 1926. – № 13. – С. 194–211.

37. Положение о Народном Комиссариате Просвещения БССР: постановление ЦИК БССР от 3 ноября 1924 г., № 232 // Собрание узаконений и распоряжений рабоче-крестьянского правительства БССР. – 1924. – № 25/26. – С. 49–53.

38. Положение об уездных отделах народного образования // Вестник Народного Комиссариата Просвещения. – 1921. – № 1. – С. 48–50.

39. Практическое разрешение национального вопроса в Белорусской Социалистической Советской Республике. – Ч. II. – Минск: Издание Нац. комиссии ЦИК БССР, 1928. – 159 с.

40. Рывес, С. Школа Кастрычніка / С. Рывес // Асьвета. – 1927. – № 7. – С. 28–33.

41. Рэзалюцыі II Усебеларускага настаўніцкага з'езду // Асьвета. – 1926. – № 4. – С. 130–140.

42. Самковіч, І. Стан Менскай цэнтральнай даследчай школы к 10-ай гадавіне Кастрычнікавай рэвалюцыі / І. Самковіч // Асьвета. – 1927. – № 7. – С. 93–102.

43. Самцэвіч, В. Рост і дасягненні нашай масавай школы к 10-годдзю БССР / В. Самцэвіч // Асьвета. – 1928. – № 8. – С. 11–22.

44. Сістэма народнай асветы Беларускай Савецкай Сацыялістычнай Рэспублікі. – Мінск: Кіраўніцтва спраў СНК: Экан. нарада БССР, 1928. – 40 с.

45. Сьцяпура, З. Вынікі ўсеабучы за 1930-31 год і задачы на 1931-32 г. / З. Сьцяпура // Камуністычнае выхаванне. – 1931. – № 7/8. – С. 38–46.

46. Шашкоў, Л. Што паказала абследванне стану агульнаадукацыйных ведаў у школах БССР / Л. Шашкоў // Камуністычнае выхаванне. – 1933. – № 5. – С. 37-45.

47. Шчарбакоў, В. Усебеларуская партнарада па народнай асьвеце / В. Шчарбакоў // Камуністычнае выхаванне. – 1930. – № 4. – С. 1–11.

References

1. Ab kul'turnym budawnictve BSSR. – Minsk: Dzarzh. vyd. Belarusi, Partmassektar, 1932. – 15 s.

2. Ab pracy pa kompleksnyh pragramah I–IV g.g. navuchannja w shkolah BSSR u 1926-27 navuch. godze // As'veta. – 1926. – № 6. – S. 29–127.

3. Ab rjealizacyi pastanovy UseKP(b) ab pachatkovaj i sjarjednjaj shkole: pastanova SK KP(b)B // Kamunistychnae vyhavanne. – 1931. – № 10-11. – S. 9–13.

4. Ad z'ezda da z'ezda (krasavik 1927 – maj 1929). – Minsk: Sakrataryjat CVK i Kiravnicтва sprav SNK i jekanamichnaj narady BSSR, 1929. – 374 s.
5. Balitskii, A. Sel'skaya shkola Belorussii i ee perspektivy na 1922/23 uch. g. / A. Balitskii // Vestnik Narodnogo Komissariata prosveshcheniya S.S.R.B. – 1922. – № 5–6. – S. 3–6.
6. Balicki, A. Narodnaja asveta BSSR / A. Balicki // As"veta. – 1926. – № 7. – S. 5–21.
7. Belorusskaya Sovetskaya Sotsialisticheskaya Respublika. – Minsk: Izd. SNK BSSR, 1927. – 528 s.
8. Voitenko, V. Narodnoe obrazovanie v Belorussii po statisticheskim dannym za 1921 god / V. Voitenko // Vestnik Narodnogo Komissariata prosveshcheniya S.S.R.B. – 1922. – № 5–6. – S. 38–42.
9. Dawgjala, P. Shto patrjebna nastawniku shkoly chatyrohgodki / P. Dawgjala // As'veta. – 1928. – № 5-6. – S. 227–229.
10. Direktivy VKP(b) po voprosam prosveshcheniya / sost. A.Ya. Podzemskii; pod red. I.D. Davydova i I.G. Klabunovskogo / Narkompros RSFSR. – L.: M.: Nar.kom.pros. RSFSR – OGIZ, 1931. – 496 s.
11. Zbornik dyrjektiv pa rjealizacyi pastanovy CK UseKP(b) i CK KP(b)B ab shkole. – Minsk: DVB, 1932. – 50 s.
12. Istoriya Sovetskoj Konstitutsii. 1917–1956: (v dokumentakh) / sost. A. A. Lipatov, N.T. Savenkov. – M.: Gosyurizdat, 1957. – 1046 s.
13. Kanstytucyja (Asnowny Zakon) Belaruskaj Saveckaj Sacyjalistychnaj Rjespubliki. – Minsk: Belpartvydavectva CK KP(b)B, 1937. – 27 s.
14. Kommunisticheskaya partiya Belorussii v rezolyutsiyakh i resheniyakh s'ezdov i plenumov TsK. – T. 1. (1918–1927). – Minsk: Belarus', 1983. – 527 s.
15. Kul'turnoe stroitel'stvo BSSR. Statisticheskii sbornik. – Minsk: Izd-vo UNKhU BSSR, 1940. – 112 s.
16. Lubowski, I. Praca vicebskih gradskih shkol / I. Lubowski // As'veta. – 1926. – № 2. – S. 95–97.
17. Materialy k dokladu Soveta Narodnykh Komissarov BSSR Sovetu Narodnykh Komissarov SSSR. – Minsk: Upravlenie delami SNK BSSR, 1928. – 240 s.

18. Matjeryjaly da spravazdachy Urada X z'ezdu Savetaw BSSR. – Minsk: Kirawnictwa spraw SNK i jekanamichnaj narady BSSR, 1931. – 249 s.
19. Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola. Sbornik dokumentov. 1917-1973. – M.: Pedagogika, 1974. – 560 s.
20. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 4p. – Opis' 1. – Delo 492.
21. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 4p. – Opis' 1. – Delo 5577.
22. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 4p. – Opis' 1. – Delo 6129.
23. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 4p. – Opis' 1. – Delo 6386.
24. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 15p. – Opis' 4. – Delo 779.
25. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 15p. – Opis' 4. – Delo 860.
26. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 30. – Opis' 1. – Delo 3162.
27. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 42. – Opis' 1. – Delo 316.
28. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Belarus'. – Fond 42. – Opis' 1. – Delo 606.
29. O vvedenii vseobshchego obyazatel'nogo obucheniya: postanovlenie TsIK i SNK BSSR ot 7 aprelya 1926 g., № 69 // Sobranie zakonov i rasporyazhenii Raboche-Krest'yanskogo pravitel'stva BSSR. Otd. I. – 1926. – № 19. – S. 284–286.
30. O vvedenii vseobshchego obyazatel'nogo obucheniya na baze semiletnei politekhnicheskoi shkoly: postanovlenie SNK BSSR ot 2 avgusta 1932 g., № 230 // Sobranie zakonov i rasporyazhenii Raboche-Krest'yanskogo pravitel'stva BSSR. – 1932. – № 50. – S. 10–12.
31. O rezul'tatakh vvedeniya v 1929/1930 g. obyazatel'nogo vseobshchego nachal'nogo obucheniya i meropriyatiya po vseobshchemu obuchenyu 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.
32. 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.
33. Pankevich, P. Metad proektaw u saveckaj shkole / P. Pankevich // Kamunistychnae vyhavanne. – 1931. – № 5. – S. 17–24.
34. Pershy vsebelaruski z'ezd pa palitjehnichnaj asvece: (matjeryjaly i rjezaljucyi). – Minsk: BDV, 1931. – 84 s.

35. Pinkevich, A.P. Sovetskaya pedagogika za 10 let (1917–1927) / A. P. Pinkevich. – M.: Rabotnik prosveshcheniya, 1927. – 146 s.
36. Polozhenie o edinoi trudovoi shkole BSSR: postanovlenie TsIK i SNK BSSR ot 4 dekabrya 1925 g., № 50 // Sobranie zakonov i rasporyazhenii Raboche-Krest'yanskogo pravitel'stva BSSR. Otd. I. – 1926. – № 13. – S. 194–211.
37. Polozhenie o Narodnom Komissariate Prosveshcheniya BSSR: postanovlenie TsIK BSSR ot 3 noyabrya 1924 g., № 232 // Sobranie uzakonenii i rasporyazhenii raboche-krest'yanskogo pravitel'stva BSSR. – 1924. – № 25/26. – S. 49–53.
38. Polozhenie ob uezdnykh otdelakh narodnogo obrazovaniya // Vestnik Narodnogo Komissariata Prosveshcheniya. – 1921. – № 1. – S. 48–50.
39. Prakticheskoe razreshenie natsional'nogo voprosa v Belorusskoi Sotsialisticheskoi Sovetskoi Respublike. – Ch. II. – Minsk: Izdanie Nats. komissii TsIK BSSR, 1928. – 159 s.
40. Ryves, S. Shkola Kastrychnika / S. Ryves // As'veta. – 1927. – № 7. – S. 28–33.
41. Rjezaljucyi II Usebelaruskaga nastawnickaga z'ezdu // As'veta. – 1926. – № 4. – S. 130–140.
42. Samkovich, I. Stan Menskaj cjentral'naj dasledchaj shkoly k 10-aj gadavine Kastrychnikavaj rjevaljucyi / I. Samkovich // As'veta. – 1927. – № 7. – S. 93–102.
43. Samcjevich, V. Rost i dasjagnenni nashaj masavaj shkoly k 10-goddzju BSSR / V. Samcjevich // As'veta. – 1928. – № 8. – S. 11–22.
44. Sistjema narodnaj asvety Belaruskaj Saveckaj Sacyjalistychnaj Rjespubliki. – Minsk: Kirawnictva spraw SNK: Jekan. narada BSSR, 1928. – 40 s.
45. S'cjapura, Z. Vyniki vseabuchu za 1930-31 god i zadachy na 1931-32 g. / Z. S'cjapura // Kamunistychnae vyhavanne. – 1931. – № 7/8. – S. 38–46.
46. Shashkow, L. Shto pakazala absledvanne stanu agul'naadukacyjnyh vedaw u shkolah BSSR / L. Shashkow // Kamunistychnae vyhavanne. – 1933. – № 5. – S. 37–45.
47. Shcharbakow, V. Usebelaruskaja partnerada pa narodnaj as'vece / V. Shcharbakow // Kamunistychnae vyhavanne. – 1930. – № 4. – S. 1–11.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

UDC 37.018.554+372.881.161.1

Asiv Abbas ogly Gadzhiyev,
Doctor of Sciences, Professor;
University «Azerbaijan»
(Azerbaijan)

**RUSSIAN SPEAKING AS COMPONENT OF MULTICULTURAL EDUCATION IN
REPUBLIC OF AZERBAIJAN**

The article deals with methodological principles and practical issues of education in the Russian language in Azerbaijan. Russian speaking is considered as an integral part of the public education system and a component of multicultural education. Socio-cultural factors of the wide spread of Russian education in the Republic and its functional aspects are generalized. Special attention is paid to the state support, status and methodological principles of education in the Russian language. The author emphasizes that the mass character of Russian speaking and education in Russian language in Azerbaijan is a clear indicator of the multicultural nature of Azerbaijani society. List of socio-cultural factors that led to the active functioning of the Russian language in the education system of the Republic of Azerbaijan is given. The author claims that Russian-language education in the Republic of Azerbaijan successfully contributes to formation of civic identity, tolerance, training of highly qualified personnel, characterized by openness to other cultures and civic responsibility, and, ultimately, to deepening understanding and cooperation between Russia and Azerbaijan.

Keywords: multicultural education; education in Russian language; Russian language; multiculturalism; tolerance.

哈吉耶夫·阿西夫·阿巴斯·奥格利

俄语作为阿塞拜疆共和国多元文化教育的组成部分

这篇文章讨论了阿塞拜疆俄语教育的方法原则和实际问题。俄语被认为是公共教育系统的不可分割的一部分，也是多元文化教育的组成部分。俄罗斯教育在共和国广泛传播的社会文化因素及其功能方面也得到了概括；特别关注到俄语教育的国家支持、地位和方法原则。

作者强调,阿塞拜疆讲俄语和用俄语教育的大众特点清楚地表明阿塞拜疆社会的多文化性质。本文列举了导致俄语在阿塞拜疆共和国教育系统中积极发挥作用的社会文化因素。作者表明,阿塞拜疆共和国的俄语教育成功地促进了公民身份的形成、宽容、以对其他文化和公民责任持开放态度为特点的高素质人才的培养,并最终促进了俄罗斯与阿塞拜疆之间的理解与合作。

关键词: 多元文化教育; 俄语教育; 俄罗斯语言; 多元文化论; 宽容。

Асиф Аббас оглы Гаджиев

РУССКОЯЗЫЧИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Статья посвящена методологическим принципам и практическим вопросам образования на русском языке в Азербайджанской Республике. Русскоязычие рассмотрено как составная часть государственной образовательной системы и компонент поликультурного образования. Обобщены социально-культурные факторы широкого распространения русскоязычного образования в республике и его функциональные аспекты. Особое внимание уделено государственной поддержке, статусу и научно-методическим принципам образования на русском языке. Автор подчёркивает, что массовый характер русскоязычия и образования на русском языке в Азербайджане является ярким показателем мультикультурного характера азербайджанского общества. Утверждается, что русскоязычное образование в Азербайджанской Республике успешно служит формированию общегражданской идентичности, воспитанию толерантности, подготовке высококвалифицированных кадров, отличающихся открытостью к иным культурам и гражданской ответственностью, и в конечном итоге – углублению взаимопонимания и сотрудничества между Россией и Азербайджаном.

Ключевые слова: поликультурное образование; образование на русском языке; русский язык; мультикультурализм; толерантность.

Глобальные социальные изменения, происходящие в современном обществе, отражаются и в системе образования, которая всё глубже адаптируется к динамично изменяющейся поликультурной среде, стремительному нарастанию интеграционных и миграционных процессов, интернационализации образа жизни. В современных условиях

становится очевидным, что учебные заведения всех уровней, помимо выполнения своих традиционных функций – предоставления качественных образовательных услуг, должны служить формированию личности с толерантным сознанием, чувством уважения к другим культурам и этническому плюрализму, умеющей ориентироваться в мультикультурной среде, а также в сообществах с иной субкультурой и общечеловеческой макрокультуре.

Поэтому в наши дни приоритетной проблемой философии образования и педагогики становятся понятия поликультурного образования, поликультурной педагогики и воспитания. Существует несколько определений поликультурного образования, которые можно свести к двум группам:

а) предоставление равных возможностей для получения качественного образования представителями разных этнических, социальных, культурных, конфессиональных и других слоев общества;

б) учёт в образовательной практике интересов и потребностей представителей указанных выше сообществ.

Для достижения этих целей используются следующие принципы и формы учебной и воспитательной работы:

✓ диверсификация образовательного процесса с учётом этнического сознания и культурных традиций обучающихся;

✓ отражение в содержании учебного материала этнических ценностей и культурного многообразия;

✓ применение специальных педагогических методов обучения и воспитания и т. д.

Отметим, что в западной философии и педагогике понятия поликультурализма и поликультурного образования изучаются с середины XX века. Параллельно используются также такие смежные и во многом синонимичные понятия, как мультикультурное образование, полилингвальное образование, глобальное образование и т. д. В становлении концепции поликультурализма важную роль сыграл отказ в антропологических школах и структурализме от европоцентристских идей и политики ассимиляции. Следует отметить также роль компаративистских исследований, которые ориентированы на нахождение общих элементов, позволяющих в той или иной степени совместить национальные образовательные традиции с западноевропейской философией и практикой образования. Однако не всегда все

удаётся совмещать, так как вопросы национальной самоидентификации, национальные интересы и общественно-историческая среда требуют трансформации и адаптации воспринятых из иной регионально-культурной традиции принципов и элементов образования к местным условиям.

В эпоху постмодернизма, выдвинувшего идеи демократичности и плюрализма образования, самоценности конкретных образовательных практик, призывающего к отказу от догматов и норм классической педагогики и политизации образования, формируется новая, близкая к поликультурализму, интеркультурная философия образования. Интеркультурная философия, оперирующая понятиями «интерконтекст», «интеркоммуникация» и т. п., рассматривается как методологическая основа для интеркультурного образования. Основные идеи этой методологии – это достижение солидарности и взаимной адаптации между сторонами интеграционного процесса в сфере образования, что может создать условия для сохранения поликультурного плюрализма в образовательном процессе и в конечном итоге – синтеза между образовательными традициями [8].

В педагогической мысли постсоветских республик теория поликультурного образования развивается в последние десятилетия. Изданы учебники, монографические труды и статьи российских ученых по поликультурализму в целом и поликультурному образованию, в частности. Однако многие теоретические, социокультурные, методические, дидактические и практические вопросы этого явления недостаточно исследованы, не выработаны и соответствующие историческим реалиям постсоветского пространства общепринятые педагогические концепции.

Думается, одним из специфических проявлений поликультурного образования на постсоветском пространстве можно считать такое историческое и массовое явление, как образование на русском языке. Поэтому, на наш взгляд, на этом этапе будет полезным изучение практического и учебно-методического опыта русскоязычного образования, накопленного в постсоветских республиках.

Азербайджанский контекст. Анализ и обобщение азербайджанского опыта русскоязычного образования могут способствовать прояснению многих аспектов рассматриваемого явления и созданию адекватных современным общественно-историческим

реалиям учебно-методических ресурсов поликультурного образования для евразийского региона в целом. Образование на русском языке в Азербайджане имеет богатые исторические традиции и массовый характер, в этой области накоплен положительный научный и методический опыт, который может быть полезен в изучении типологии этого явления и решении стоящих перед педагогическим сообществом вопросов поликультурного образования в целом. Массовый характер образования на русском языке в Азербайджане обусловлен тем, что русскоязычие – один из важнейших исторических компонентов национального мультикультурного образа жизни.

В Азербайджанской Республике русский язык и сегодня активно и полноценно функционирует в общественной и культурной жизни страны. По сведениям Министерства иностранных дел (МИД) России, общее количество владеющих русским языком в республике, по оценочным данным, составляет порядка 70 % населения, то есть более 5,5 млн человек» [2]. Издаются русскоязычные газеты и журналы, учебники, научная и художественная литература, транслируются телевизионные и радиопередачи на русском языке. Имеется широкая сеть дошкольных, средних и высших учебных заведений с русским языком обучения. Успешно функционируют Русский государственный драматический театр, Бакинский Славянский университет, Бакинский филиал Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, филиал Медицинского университета имени И. М. Сеченова, центры русского языка и культуры, «Дом русской книги», информационные агентства, развивается русскоязычное научное и художественное творчество и т. д.

Русскоязычное образование в Азербайджане – часть государственной образовательной системы, оно полностью финансируется из бюджета Республики. Созданы все условия для развития русской культуры Азербайджана, функционирования русского языка, реализации творческого потенциала русского и русскоязычного населения республики.

Отметим, что русские живут в Азербайджане более 200 лет, и сегодня русская община в Азербайджанской Республике – самая многочисленная на Южном Кавказе. Благодаря мудрой государственной политике общенационального лидера Гейдара Алиева и Президента Ильхама Алиева обеспечены все гражданские права русского населения республики. Представители русской диаспоры принимают активное участие в жизни страны, успешно

функционируют такие общественные организации, как Русская община Азербайджана, имеющая отделения почти во всех городах и районах республики, Ассоциация русской молодежи Азербайджана, Землячество казаков в Азербайджане, общество блокадников Ленинграда, Центр русской культуры, издаются десятки печатных органов на русском языке. В регионах сохранились сёла, где уже двести лет компактно проживают этнические русские, в основном молokane, сохранившие традиционный хозяйственно-этнографический уклад жизни, обычаи и фольклор. Отметим, что толерантность азербайджанского общества высоко оценивают и общественно-политические деятели России. Приведём слова председателя межпарламентской группы дружбы Россия – Азербайджан Дмитрия Савельева: «Здесь нет необходимости бороться за право говорить на родном языке, нет проблемы религиозной и бытовой нетерпимости. Поэтому наши соотечественники могут направлять свою энергию на то, чтобы достичь успеха в карьере, построить семью, вести нормальную полноценную жизнь» [10]. По словам руководителя представительства Россотрудничества в Азербайджане Валентина Денисова, «де-факто русский язык является вторым языком в Азербайджанской Республике. В стране ведется системная работа по изучению русского языка, которая складывалась многие годы» [9].

Мы помним частые встречи общенационального лидера Гейдара Алиева с представителями русской диаспоры, его заботу об образовании на русском языке и в целом русской культуре в республике. И сегодня Президент страны Ильхам Алиев оказывает всемерную поддержку учебным и культурным заведениям с русским языком обучения, сохранению и развитию традиций русской духовности в стране. По инициативе и при поддержке Президента страны осуществляется целый ряд просветительских, образовательных, культурных, социальных, спортивных программ, среди которых с точки зрения гражданского и поликультурного воспитания школьников хотели бы особо подчеркнуть проект «Узнаем нашу страну».

В рамках этого проекта для старшеклассников средних школ организуются культурно-познавательные туры в регионы Азербайджана, где они знакомятся с архитектурными памятниками, музеями, другими достопримечательностями, получают информацию о культуре и историческом наследии народов Азербайджана. Мультикультурализм в стране является одним из приоритетов государственной политики.

Создана Служба государственного советника по межнациональным вопросам, вопросам мультикультурализма и религии Администрации Президента Азербайджанской Республики. Указом Президента Республики 2016 год был объявлен годом мультикультурализма, и в рамках этого года в школах и вузах страны проводился целый ряд мероприятий по изучению многонациональной культуры и народных традиций Азербайджана, по формированию у молодежи чувств толерантности, общегражданской идентичности и социальной ответственности.

Сегодня государственные и общественные организации вносят существенный вклад в процесс формирования личности с толерантным сознанием и чувством этнического плюрализма, способной ориентироваться в поликультурной и поликонфессиональной среде.

Особо хотели бы отметить большую работу, проводимую в этом приоритетном направлении Фондом Гейдара Алиева, которым руководит посол Доброй воли UNESCO и ISESCO, депутат Милли Меджлиса Мехри-бан Алиева. Своей многогранной деятельностью Фонд вносит неоценимый вклад в процессы воспитания школьной и студенческой молодежи, формирования у молодого поколения чувств патриотизма и преданности национальным культурным ценностям, социальной активности и открытости к инонациональным ценностям. В рамках реализуемых Фондом Гейдара Алиева таких масштабных образовательных проектов, как «Развитие детских домов и интернатов», «Обновляющемуся Азербайджану – новую школу», «Поддержка образованию» и др. построены, реконструированы, капитально отремонтированы и оснащены новым оборудованием сотни детских и учебных учреждений республики.

При этих заведениях созданы библиотеки, пополненные соответствующими учебными пособиями и художественной литературой, установлена компьютерная техника, классные комнаты оборудованы для интерактивного обучения. Фондом проводятся просветительские и благотворительные мероприятия, фестивали, соревнования, оказывается поддержка коллективам самодеятельности, различным кружкам в этих учреждениях. Отметим, что образовательные, просветительские, культурные и благотворительные проекты Фонда не ограничиваются территорией Азербайджана и охватывают многие зарубежные страны, в том числе Россию.

Духовно-нравственное воспитание школьной молодежи на основе культурных ценностей и народных традиций, национальной и общегражданской идентичности и устойчивого развития является одной из основных задач средних учебных заведений республики. С этой целью Министерством образования Азербайджанской Республики определены приоритетные направления учебной и внеклассной воспитательной работы. Основными задачами, стоящими перед системой общего образования, являются переход от школы «памяти» к школе «мышления», обеспечение личностно-ориентированного обучения, подготовка молодого поколения к самостоятельной жизни и гражданское воспитание. Одним из интересных проектов является создание школьных общин. Девиз этих сообществ – «Вместе учимся, отдыхаем, развиваемся». Задачи школьных общин – это создание благоприятной атмосферы для взаимопонимания школьников, родителей и учителей, выявление потенциала и поддержка развития творческих и социальных навыков в учащиеся, подготовка учеников к участию в многонациональной социально-общественной жизни страны. Реализуется также проект по повышению мотивации учащихся школ к чтению, усилению у них интереса к мировой художественной литературе, что также позитивно влияет на духовно-нравственное воспитание школьников на основе национальных и общечеловеческих культурных ценностей.

В последние годы, особенно после первых Европейских игр (2015), особый размах в Азербайджане приобрело волонтерское движение, что способствует развитию организаторских навыков и умений функционирования в инонациональной среде, углублению чувства национальной идентичности и толерантности у молодёжи. Отметим, что к подготовке и проведению Европейских игр в Баку были привлечены около 20 тысяч волонтеров, абсолютное большинство которых составляла молодёжь.

Должны отметить большую работу в сфере молодежной политики, проводимую Министерством молодёжи и спорта Азербайджанской Республики. Только за последние пять лет министерство поддержало более 500 молодёжных проектов. Эти проекты нацелены на изучение истории и культуры народов Азербайджана, на воспитание толерантности и религиозной терпимости, приверженности к национальным и общечеловеческим ценностям и т. д. В 2014 году в Баку прошёл первый глобальный форум по молодёжной политике, в

котором приняли участие 700 человек из 155 стран, в 2016 году один из древних городов Азербайджана Гянджа был объявлен молодежной столицей Европы.

Всестороннюю просветительскую работу проводит Государственный Комитет по работе с религиозными организациями Азербайджанской Республики. Проекты Комитета нацелены на воспитание религиозной терпимости, взаимопонимания и толерантности между представителями разных религий. Отметим, что в республике функционируют 17 христианских, 7 еврейских, 1 кришнаитская, 2 бахаитских общин, 13 церквей, 7 синагог. Важную роль в общественной жизни республики, в сохранении национальной идентичности русского населения играет Русская православная церковь: «В Азербайджане в настоящее время действуют: в Баку – Кафедральный собор Святых Жён-мироносиц, Собор Рождества Пресвятой Богородицы, Михайло-Архангельский храм; в Гяндже – Александро-Невский храм, в Хачмасае – Свято-Никольский храм, в Сумгаите – Молитвенный дом в честь преподобного Серафима Саровского. В 2013 году на территории Кафедрального собора Святых Жён-Мироносиц в Баку был открыт Православный религиозно-культурный центр, построенный при содействии Правительства Азербайджана <...> есть три православные школы...» [9].

Воспитательная работа с молодежью занимает важное место и в деятельности Фонда «Знание» при Президенте Азербайджанской Республики. Этим Фондом реализован целый ряд проектов, направленных на поликультурное воспитание учащихся общеобразовательных школ и студентов. В рамках этих проектов организуются интеллектуальные и творческие конкурсы, поездки в регионы страны, художественные выставки рисунков и ручных изделий школьников и т. п.

Вопросы мультикультурализма – непосредственная сфера деятельности Бакинского международного центра мультикультурализма при Кабинете Министров Азербайджанской Республики. Центр поддерживает работу культурно-просветительских организаций народностей, населяющих республику, инициирует и проводит разносторонние научно-просветительские мероприятия. Во многих вузах республики и зарубежных стран центром организовано преподавание курсов «Азербайджанский мультикультурализм» и «Введение в мультикультурализм».

История образования на русском языке в Азербайджанской Республике. В реализации задач поликультурного воспитания школьной и студенческой молодежи особую роль играет учебно-образовательный процесс, в том числе в учебных заведениях с русским языком обучения, имеющих в Азербайджане богатую историю развития и учебно-методический опыт. История образования на русском языке в Азербайджане включает в себя несколько этапов.

Дореволюционный период. На данном этапе русскоязычное образование и книги были основными инструментами передачи государственной идеологии и средством просвещения населения регионов империи. Вместе с тем в этот период стали издаваться учебники, приспособленные к местным условиям, и часто в их написании принимали участие местные авторы. Школы с русским языком обучения появились в Азербайджане с 1830-х годов в городах Баку, Шуша, Гянджа, Шемаха, Нахичевань, Ордубад, Куба, Закатала и др. Азербайджанская интеллигенция относилась к русскому языку как к языку просвещения, науки и образования, как к средству приобщения к русской и европейской философской и научной мысли. С этого же периода стали издаваться русскоязычные печатные органы, появились первые переводные тексты, русскоязычные художественные, публицистические и научные произведения азербайджанских авторов. Отметим, что важную роль в развитии просвещения сыграли и представители русской общины Азербайджана. Уроженец Шемахи, известный просветитель и педагог А. Черняевский стал автором одного из первых учебников азербайджанского языка для светских школ «Ана дили» – «Родная речь», изданного в 1883 году.

Советский период. В учебных заведениях национальных республик в основном учили по единым для всей страны программам, или на основе адаптированных к местным условиям их вариантов. Вслед за учебными программами централизованно составлялись также школьные и вузовские учебники. В средних и высших учебных заведениях с национальными языками обучения часто использовались учебники, переведённые с русского языка. В этот период в Азербайджане школьное и вузовское обучение на русском языке приобрело массовый характер, с 1946 года начал функционировать Азербайджанский педагогический институт русского языка и литературы, который в 1972 году по инициативе и решением

общенационального лидера Гейдара Алиева был преобразован в Азербайджанский педагогический институт русского языка и литературы имени М. Ф. Ахундова.

Постсоветский период. В рамках СНГ единый и общепринятый концептуальный подход к вопросам русскоязычного образования в инонациональной аудитории отсутствует. В Азербайджанской Республике учебный процесс на русском языке ведется по республиканским стандартам и полностью обеспечен национальными программами, пособиями и учебниками. Также используются и российские учебно-научные материалы. В постсоветский период в Азербайджане сохранилась широкая сеть дошкольных, общеобразовательных и высших учебных заведений с русским языком обучения, значительно увеличилось количество печатных органов на русском языке. Однако и в современном Азербайджане русский язык функционирует в изменившихся за постсоветский период политических и социально-культурных условиях, которые требуют соответствующего подхода к вопросам методологии и преподавания русского языка и литературы, а также русскоязычного обучения в целом.

Статус русского языка в системе образования в Азербайджанской Республике. В Азербайджане статус русского языка в системе образования гораздо шире понятия русскоязычного образования. В современный период в образовательной системе Азербайджанской Республики русский язык функционирует в четырёх ракурсах: как язык обучения; как один из основных предметов в учебных заведениях с русским языком обучения; как один из иностранных языков в школах и вузах с азербайджанским языком обучения; как язык аудиторного и внеаудиторного общения.

Также отметим, что в учебных заведениях Азербайджана достаточно большое количество иностранных студентов также получают образование на русском языке. Как известно, в преподавании русской литературы в странах СНГ наблюдается несколько течений: преподавание русской литературы как адаптированного к местным условиям самостоятельного предмета, как части общего курса мировой литературы, в традиционной форме по российским программам и учебникам. В Азербайджане в отделениях средних школ с русским и азербайджанским языками обучения русская литература преподаётся как часть общего курса «Литература».

Социально-культурные факторы. Активному функционированию русского языка в системе образования Азербайджанской Республики способствуют следующие политические и социально-культурные факторы:

- ✓ конституция и законодательство, определяющие равноправный юридический статус языков всех народов, населяющих республику;
- ✓ традиционное толерантное отношение азербайджанского народа и политической элиты к русскому языку как языку великой культуры, литературы, научной и духовной традиции;
- ✓ потребности рынка в сохранении языка страны с огромным экономическим потенциалом и передовыми технологиями;
- ✓ осознание важности знания государственного языка страны, с которой Азербайджан активно сотрудничает и где имеется многочисленная азербайджанская диаспора;
- ✓ наличие исторически сложившейся русскоязычной образовательной инфраструктуры, научно-методической базы и кадрового потенциала.

Однако в период глобализации русский как язык образования функционирует в изменившихся условиях – национальные системы образования всё больше вовлекаются в интеграционные процессы, происходит интернационализация учебных ресурсов и принципов организации учебного процесса. Развитие международной корпорации в сфере производства, массовое распространение информационно-коммуникативных технологий, возникновение единого рынка труда постепенно приводят к унификации образовательных систем.

С другой стороны, образование в независимых государствах определяется национальной концепцией образования, господствующей в обществе идеологией и интересами государства. К сожалению, этот момент учитывается не в достаточной мере. Порой происходит ошибочное отождествление национальных учебных заведений с русским языком обучения с российскими вузами и школами. Это приводит к искажению представлений о цели и задачах образования с русским языком обучения в независимых государствах, имеющих традиционные научные, культурные, экономические связи с Россией, но и вместе с тем определившие собственные, обусловленные также другими региональными и международными связями, перспективы гуманитарного развития.

Наконец, появление транснациональных провайдеров, представляющих гибкие формы образовательных услуг, в частности дистанционные программы, значительно обостряет конкуренцию в сфере образования, в первую очередь высшего. Усиление интеграционных процессов особенно активно проявляется в росте уровня мобильности учащихся и расширении иноязычного образования. В постсоветских республиках, в том числе в России, наряду с традиционным русскоязычным образованием появляются школы и факультеты вузов с английским, французским, немецким и другими языками обучения.

Таким образом, возникает необходимость осмысления разнородных вызовов глобализации – прежде всего, дилеммы между национальными интересами, задачей формирования гражданина, с одной стороны, интернационализацией образа жизни, наднациональным характером содержания и средств передачи информации, а также универсальных методов воздействия на молодежь, с другой. Эти вызовы актуальны для образовательных систем как Азербайджана и России, так и других стран евразийского региона.

Масштабы этих процессов заставляют многих специалистов рассматривать образование как один из факторов национальной безопасности, экономической конкурентоспособности и политической значимости государства. Таким образом, система образования, и в том числе образование на русском языке, в условиях глобализации приобретает не только экономическое, но и политическое и социальное значение. Помимо своего экономического значения, образование, включая поликультурное, должно служить также общенациональной самоидентификации, формировать гражданина [3]. Следует отметить, что в развитии иноязычного образования важную роль играют собственно мотивационные факторы: политические и экономические связи между государствами, а также толерантность общества, открытость к инациональным культурам, а в случае с русскоязычным образованием также искренность отношения к России и русскому народу.

Современная ситуация. В современных условиях особую актуальность приобретают методологические и научно-методические основы русскоязычного образования (как важного элемента поликультурного образования), которое в эпоху глобализации приобрело новое содержание и новые формы. Изучение имеющегося опыта показывает, что в рамках СНГ пока ещё не выработались всесторонне апробированные и общепринятые принципы

обучения на русском языке в поликультурной аудитории в современных условиях. Отсутствие адаптированных к новым реалиям концепций и методологий приводит к нежелательным последствиям научного, педагогического и социального характера.

В Азербайджанской Республике процессы интеграции в сфере образования и иноязычное образование реализуются с учётом общенациональных интересов и интересов всех народов, населяющих республику, экономической целесообразности и современных социально-культурных реалий. Осуществляются соответствующие государственные программы и проекты, в том числе по развитию русскоязычного образования и преподавания русского языка. Прежде всего, в республике концептуальное отношение к русскоязычному образованию методологически гибкое и соответствует следующим социально-политическим и культурно-историческим реалиям и принципам:

✓ роль, которую играет система образования в укреплении международного и межнационального взаимопонимания и мира, интеграции народов, сплочении и демократизации общества;

✓ учёт нового юридического статуса иноязычного обучения как составной части национальной образовательной системы;

✓ толерантность образования в целом и иноязычного образования в частности к национальным культурам и ценностям, этническим, религиозным, психологическим особенностям народов;

✓ соответствие основного корпуса фактического учебного материала представлениям о национальной истории, исторических личностях и национальной самоидентификации.

Скажем, для большинства стран СНГ таким материалом могут быть ориентальные тексты русской литературы и факты исторического сотрудничества в евразийском ареале. Благодаря этим благоприятным факторам и условиям русский язык в Азербайджане остаётся одним из активно функционирующих в обществе, научной и образовательной сфере. Более того, в Азербайджане русский язык сохранил свою функциональную актуальность не только и не столько как инонациональное явление, а как один из органичных элементов национальной духовности, культуры и образования. Именно этим объясняется тот факт, что большую часть обучающихся на русском языке составляют представители русскоязычной части азербайджанцев и других народов республики [2].

Современную ситуацию с образованием на русском языке в Азербайджане характеризуют следующие факты.

Школьное образование. В дошкольных учебных и воспитательных заведениях и общеобразовательных школах Азербайджанской Республики обучение ведется на азербайджанском, русском, грузинском и других языках. Обеспечено обучение языкам малочисленных народов (лезгинский, талышский, аварский, цахурский, удинский, хыналыгский, курдский языки, иврит и др.). Утверждены программы, пособия, учебники для полилингвальных школ с двумя и тремя языками обучения. В 435 дошкольных воспитательных и 248 дошкольных учебных заведениях дети обучаются на русском языке. В 379 общеобразовательных школах ведётся преподавание на русском языке, в 16 школах – только на русском, во многих школах осуществляется проект по углублённому изучению русского языка [1]. В целом более 100 тысяч учащихся общеобразовательных школ Азербайджана получают образование на русском языке. В отделениях с азербайджанским языком обучения около 500 тысяч школьников изучают русский язык как иностранный. В последние годы в начальных классах наблюдается устойчивая тенденция к увеличению количества детей, обучающихся на русском языке [4].

Высшее образование. Во всех государственных вузах имеются отделения с русским языком обучения, а в азербайджанских секторах русский язык изучается в качестве иностранного языка. Помимо традиционных центров русистики – Бакинского Славянского университета и Бакинского государственного университета отделения русского языка и литературы открылись в период независимости также в Бакинском филиале Московского государственного университета, Азербайджанском университете языков, Нахичеванском государственном университете, Гянджинском государственном университете.

В целом русистика в Азербайджане имеет богатые традиции, в становлении и развитии которых особую роль сыграл и играет Бакинский Славянский университет (БСУ), созданный в 2000 году указом общенационального лидера Гейдара Алиева на базе функционировавшего с 1946 года Азербайджанского педагогического института русского языка и литературы имени М. Ф. Ахундова. Учитывая потребности рынка труда, БСУ значительно расширил профиль подготовки специалистов по русистике: помимо традиционной специальности «учитель русского языка и литературы» началась подготовка филологов-русистов,

страноведов, переводчиков с русским языковым компонентом, учителей начальных классов, психологов для школ с русским языком обучения, журналистов и т. д. При университете функционирует Центр русского языка и культуры, издаётся журнал «Русский язык и литература в Азербайджане» [11].

Важную роль в системе образования республики играет Бакинский филиал Московского государственного университета. Преимущество этого учебного заведения в том, что учебный процесс органично сочетает московские программы с национальным компонентом обучения. Основная часть занятий в филиале ведётся специалистами МГУ и обеспечивается новейшими учебными ресурсами, соответствующими международным стандартам. Подготовка специалистов по востребованным специальностям, высокое качество обучения, современное материально-техническое обеспечение ещё раз показывают, что иноязычное образование при системном подходе к управлению может стать одним из важных элементов национального образовательного пространства [10].

Учебно-методическое обеспечение учебного процесса на русском языке. В Азербайджанской Республике учебный процесс на русском и других языках организован по единым государственным образовательным стандартам, утверждённым Кабинетом Министров Республики. Средние школы с русским языком обучения полностью укомплектованы учебниками, утверждёнными Министерством образования. Проводятся, часто совместно с Российским информационно-культурным центром в Баку (РИКЦ), Ассоциацией преподавателей русскоязычных учебных заведений Азербайджана и с российскими коллегами, научно-методические и практические семинары, конференции, олимпиады, конкурсы, курсы повышения квалификации по русскому языку и методике его преподавания [5; 6; 7].

В целом образование на русском языке обеспечено учебно-методическими материалами, подготовленными специалистами республики. Однако, как и в других странах, в среднем и высшем образовании по определённым предметам используются также методические пособия и учебники, изданные за рубежом, а также электронные ресурсы. Как известно, интернационализация высшего образования особенно глубоко проявляется в содержании учебников. Это совершенно естественный и необходимый процесс, позволяющий национальным образовательным системам быть на уровне мировых научных

достижений. Вместе с тем в условиях глобализации порой ощущается активизация определённых транснациональных книгоиздательских корпораций, основная идеология которых часто сосредоточена на получении прибыли и передаче определённых мировоззренческих установок. Поэтому многие специалисты считают целесообразным максимально охватить учебный процесс, прежде всего по гуманитарным дисциплинам, основными учебниками, подготовленными специалистами республик. Думается, плодотворными могут быть также коллективные усилия местных и российских авторов по составлению дополнительных учебных пособий, которые включали бы также материалы по историческому сотрудничеству, культурным связям и дружбе двух народов – азербайджанцев и русских.

Должны отметить, что подготовка учебников и учебно-методических материалов для иноязычных отделений как высших, так и средних учебных заведений – чрезвычайно сложный процесс, требующий разработки соответствующих методологических и теоретических вопросов для достижения соответствия содержания учебных ресурсов национальным образовательным стандартам и особенностям иноязычного контекста. С этой точки зрения можно поделиться опытом по составлению образовательной программы (куррикулума) и учебников по литературе для V–XI классов отделений с русским языком обучения общеобразовательных школ Азербайджанской Республики [7].

Коллективом авторов этой базовой программы и учебников были выработаны следующие научно-методические принципы, которые с необходимой корректировкой могут быть применены к русскоязычным учебникам и по другим гуманитарным дисциплинам:

- ✓ использование принципов сравнительно-исторического и сравнительно-типологического толкования фактов;
- ✓ приоритетность страноведческого и культурологического подходов к подбору и комментированию текстов;
- ✓ включение в учебники ориентальных текстов русской литературы и материалов по культурным связям;
- ✓ сопоставление сходных явлений русской и азербайджанской литератур;
- ✓ раскрытие универсальных смыслов и общечеловеческих идей произведений русских писателей, их «всемирной отзывчивости»;

✓ обзор произведений русскоязычных писателей Азербайджана для нахождения объединяющих начал.

В необходимых случаях рассмотрены азербайджанские мотивы в произведениях русских авторов, а также затронута российская тематика в творчестве азербайджанских писателей. В результате в учебном процессе обеспечивается межкультурная коммуникация, у школьников формируется, с одной стороны, ясное осознание национальной и общегражданской идентичности, с другой стороны, открытость и восприимчивость к русской культуре и духовным ценностям.

Выводы и предложения. Во-первых, язык является не только средством передачи информации, но и носителем определённых ментальных особенностей, ценностей, концептов. Благодаря этому свойству языка при иноязычном образовании формируется не только двуязычие, но и бикультурность. Поэтому в процессе обучения в иноязычных секторах школ и вузов в содержании общественно-гуманитарных предметов определённое место должны занять материалы сравнительного характера по народоведению и этнокультурным традициям.

Во-вторых, любой выпускник школы и вуза для успешной карьеры на рынке труда вместе с неоспоримым и порой решающим значением знания иностранных языков должен в совершенстве владеть государственным языком. Отметим, что в Азербайджане государственный язык включён во все учебные планы иноязычных секторов вузов и школ как обязательный предмет. Расширение сферы применения государственного языка в связи с появлением совершенно новых направлений трудовой деятельности, на наш взгляд, обуславливает необходимость усиления преподавания национального языка в иноязычных отделениях учебных заведений и введения элементов сравнительной типологии языков и принципов билингвального и полилингвального типов обучения.

В-третьих, иноязычное образование реализуется в поликультурной среде и предполагает толерантность к ментально-психологическим особенностям учащихся. В Азербайджанской Республике этот принцип – один из приоритетов образовательной политики в целом. Вместе с тем представляется плодотворным создание совместных авторских (азербайджанских и российских) коллективов для написания дополнительных учебных пособий страноведческого характера, соответствующих национальным ценностям и

представлениям о национальной самоидентификации азербайджанской учебной аудитории (как и других национальных сообществ). Такие пособия, отражающие исторические факты сотрудничества и дружбы двух народов, могли бы более успешно служить взаимопониманию и интеграции народов, углублению диалога культур.

В-четвёртых, одной лишь идентичности или схожести содержания учебников для национальных и иноязычных отделений недостаточно. Необходимо учитывать иноязычный и бикультурный контекст учебного процесса и дополнять тексты учебников специальным культурологическим материалом, давать информацию и задания сравнительного характера, широко использовать лингвострановедческий и лингвокультурный комментарий.

В-пятых, содержание передаваемой информации в учебном процессе заключается не только в учебниках, но и в учебно-методических материалах – пособиях, методических разработках, хрестоматиях, словарях. А в наши дни – и в неисчерпаемых электронных источниках. Этот аспект также нуждается в разработке специальных методических принципов.

В-шестых, учитывая рост числа обучающихся в иноязычных отделениях национальных учебных заведений и за рубежом, целесообразно увеличить количество и информационный объём электронных ресурсов, содержащих необходимый страноведческий материал и материалы по межкультурным связям.

Перечисленные факторы, условия и принципы позволили максимально адаптировать русскоязычное обучение в Азербайджанской Республике к национальной концепции образования и создать учебные ресурсы, которые и в будущем могут успешно выполнять соответствующие новым реалиям мировоззренческие, педагогические, познавательные, информационные, эвристические, воспитательные и другие функции. Таким образом, в Азербайджане образование на русском языке является составной частью государственной системы образования и воспринимается общественностью как органическое явление национальной культуры, служит интеграции народов и сплочению общества, подготовке высококвалифицированных кадров, отличающихся открытостью к иным культурам и гражданской ответственностью, и в конечном итоге – углублению взаимопонимания и сотрудничества между нашими народами.

Список использованных источников

1. Государственная стратегия по развитию образования в Азербайджанской Республике от 24 октября 2013 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://azertag.az/ru/xeber/Gosudarstvennaya_strategiya_po_razvitiyu_obrazovaniya_v_Azerbaidzhanskoj_Respublike-109168. – Дата доступа: 22.11.2021.
2. Доклад МИД России. Русский язык в мире (Азербайджан) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Russian/_0.pBr.
3. Бессарабова И. С. Цели, задачи и принципы поликультурного образования в России и США / И. С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 8. – С. 97–99.
4. Об образовании в Азербайджанской Республике [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://edu.gov.az/ru/page/72/4297>. – Дата доступа: 22.11.2021.
5. Образовательная программа (куррикулум) по литературе (с русским языком обучения) для общеобразовательных школ Азербайджанской Республики (V–XI классы) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://82.194.5.14/images/kurikulumTam/edebiyatrus.pdf>. – Дата доступа: 22.11.2021.
6. Программа по литературе для V–XI классов общеобразовательных школ с русским языком обучения. Утверждено МО АР. – Баку, 2006.
7. Федеральная целевая программа «Русский язык» на 2011–2015 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fcr.economy.gov.ru>. – Дата доступа: 22.11.2021.
8. Колесников А. С. Интеркультурная философия в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obrazovanie-s-pozitsiy-komparativnoy-pedagogiki-i-interkulturnoy-filosofii>. – Дата доступа: 22.11.2021.
9. Нагиева Н. Русский язык в Азербайджане востребован [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.novoye-vremya.com/w61156>. – Дата доступа: 22.11.2021.
10. Алекперова Дж. Де-факто русский язык является вторым языком в Азербайджане [Электронный ресурс] // Эхо. Общественно-политическая газета: сайт. – 2016. – 1 октября. – Режим доступа: <http://www.echo.az/article.php?aid=97366>. – Дата доступа: 22.11.2021.
11. Русские в Азербайджане: «Нас никто не считает чужими». Мультикультурный Азербайджан стал родиной для тысяч этнических русских [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: <http://www.pravda.Ru>. – Дата доступа: 22.11.2021.

References

1. Gosudarstvennaya strategiya po razvitiyu obrazovaniya v Azerbaidzhanskoj Respublike ot 24 oktyabrya 2013 goda [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: http://azertag.az/ru/xeber/Gosudarstvennaya_strategiya_po_razvitiyu_obrazovaniya_v_Azerbaidzhanskoj_RespuYike-109168. – Data dostupa: 22.11.2021.
2. Doklad MID Rossii. Russkii yazyk v mire (Azerbaidzhan) [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Russian/_0.rYr.
3. Bessarabova I. S. Tseli, zadachi i printsipy polikul'turnogo obrazovaniya v Rossii i SShA / I. S. Bessarabova // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. – 2008. – № 8. – S. 97–99.
4. Ob obrazovanii v Azerbaidzhanskoj Respublike [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://edu.gov.az/ru/page/72/4297>. – Data dostupa: 22.11.2021.
5. Obrazovatel'naya programma (kurrikulum) po literature (s russkim yazykom obucheniya) dlya obshcheobrazovatel'nykh shkol Azerbaidzhanskoj Respubliki (V–XI klassy) [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://82.194.5.14/images/kurikulumTam/edebiyatrus.pdf>. – Data dostupa: 22.11.2021.
6. Programma po literature dlya V–XI klassov obshcheobrazovatel'nykh shkol s russkim yazykom obucheniya. Utverzhdeno MO AR. – Baku, 2006.
7. Federal'naya tselevaya programma «Russkii yazyk» na 2011–2015 gg. [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fcp.economy.gov.ru>. – Data dostupa: 22.11.2021.
8. Kolesnikov A. S. Interkul'turnaya filosofiya v obrazovanii [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obrazovanie-s-pozitsiy-komparativnoy-pedagogiki-i-interkulturnoy-filosofii>. – Data dostupa: 22.11.2021.
9. Nagieva N. Russkii yazyk v Azerbaidzhane vostrebovan [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.novoye-vremya.com/w61156>. – Data dostupa: 22.11.2021.
10. Alekperova Dzh. De-fakto russkii yazyk yavlyaetsya vtorym yazykom v Azerbaidzhane [Elektronnyi resurs] // *Ekho. Obshchestvenno-politicheskaya gazeta: sait*. – 2016. – 1 oktyabrya. – Rezhim dostupa: <http://www.echo.az/article.php?aid=97366>. – Data dostupa: 22.11.2021.

11. Russkie v Azerbaidzhane: «Nas nikto ne schitaet chuzhimi». Mul'tikul'turnyi Azerbaidzhan stal rodinoy dlya tysyach etnicheskikh russkikh [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.pravda.Ru>. – Data dostupa: 22.11.2021.

UDC 37.2

Andrey Nazarchuk,
Postgraduate student;
National Institute of Education
(Belarus)

THE QUALITY OF EDUCATION AS A TERMINOLOGICAL PROBLEM

The article is devoted to the review of the most significant approaches to the definition of the term «quality of education», its content and structural components for modern pedagogical discourse. The quality of education is considered in the unity of its essential properties, reflected in the results, process and conditions of education.

Keywords: quality of education; general secondary education; educational outcomes; educational process; resource provision.

安德烈·纳扎丘克

教育质量作为一个专门术语问题

文章致力于回顾“教育质量”一词定义的最重要的方法，它的内容和现代教学话语的结构组成部分。教育质量是教育本质属性的统一。它体现在教育的结果、过程和条件上。

关键词: 教育质量；一般中等教育；教育的结果；教育过程；资源供应。

Андрей Назарчук

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена обзору наиболее значимых для современного педагогического дискурса подходов к определению термина «качество образования», его содержания и структурных компонентов. Качество образования рассматривается в единстве его сущностных свойств, отраж`нных в результатах, процессе и условиях образования.

Ключевые слова: качество образования; общее среднее образование; результаты образования; образовательный процесс; ресурсное обеспечение.

В условиях информационного общества особую актуальность приобретает проблема обеспечения качества образования в учреждениях общего среднего образования (далее – УОСО). Ряд насущных вопросов психолого-педагогического характера, относящихся к обозначенной проблеме, проанализирован в работах отечественных и зарубежных авторов. Однако несмотря на важность и достаточно продолжительную историю термина «качество образования» не существует его однозначного определения. Многоаспектность категории качества позволяет трактовать его по-разному. Педагоги отождествляют его с полнотой знаний и их глубиной, способностью обучающегося воспроизводить признаки изучаемого содержания, необходимые и достаточные для понимания сущности учебной дисциплины. В других случаях под качеством образования понимается обобщенность знаний на основе анализа связи признаков, основных идей, ведущей концепции. Нередко качество образования связывают с системностью знаний, с умениями обучающегося выстроить в процессе усвоения знаний отношения познаваемых объектов, создавать их иерархию. Иногда при оценке качества на первый план ставят конкретность знаний, их осознанность или прочность, логичность изложения материала, рациональность способов и приёмов решения учебных задач. С этих позиций качество образования в основном определяется общеучебной подготовкой. Есть и другие трактовки, например, когда качество образования понимается как превышение некоторого порога обученности и определяется через достигнутый уровень учебных достижений как совокупности усвоенных знаний и умений. На практике чаще всего встречается ситуация, когда знания обучающегося относятся к категории «качественных», если он способен выполнить задания повышенной трудности. При этом трудность оценивается субъективно на основе педагогического опыта либо с опорой на известные методы оценки трудности тестовых заданий [1, с. 15].

Вместе с тем в настоящее время остаётся много дискуссионных вопросов, связанных с проблемой содержания и функционирования системы качества образования; успешное их решение и внедрение результатов теоретических исследований в массовую школьную практику требует обращения к фундаментальным философско-методологическим аспектам

проблемы, связанной с выделением сущностных характеристик понятия «качество образования».

Качество образования играет ведущую, доминирующую роль, так как, во-первых, образование взаимодействует с экономикой, культурой, другими сферами и областями общественной жизни и играет роль одного из важнейших факторов и резервов развития социума. Во-вторых, современные учреждения общего среднего образования непрерывно изменяются, в них преобладают процессы саморазвития. В силу этого возникает потребность в универсальных критериях оценки их состояний. Одним из таких критериев и является качество образования. Составляющие его более частные критерии (эффективность, оптимальность, адекватность, надежность, функциональность и т. п.) достаточно полно отражают происходящие в образовательной практике процессы, результаты, деятельность обучаемых, обучающихся, школ, органов управления. В-третьих, идея качества актуальна для всех без исключения компонентов и уровней системы образования, поскольку стратегия общего образования заключается в подготовке саморазвивающейся, самоорганизующейся личности. Это значит, что к знаниям, умениям и навыкам учащихся добавляется творческая деятельность и индивидуальные свойства [2].

В качестве образования комплексно отражаются:

- способности учреждений образований выполнять на определённом уровне свои функции и задачи;
- объём, структура и полнота реализации кадрового, научно-методического, материально-технического и иных потенциалов и ресурсов;
- динамика процессов развития учреждений образований, совершенствования всех структур как педагогической системы (целевой, нормативной, критериальной, организационной, информационной, содержательной, мотивационно-стимулирующей);
- позитивное восприятие учреждений образований обществом, участниками образовательного процесса.

Среди причин, с которыми связана сложность определения качества образования, необходимо указать на ряд его особенностей:

- многоаспектность качества образования (качество результатов; качество возможностей образовательных систем, обеспечивающих результат; качество образовательного процесса, качество субъектов образования);
- многосубъектность (оценка качества образования выполняется множеством субъектов – студенты, выпускники, родители (заказчики образовательных услуг в конкретном образовательном учреждении), общество в целом, государственные органы, работодатели; представители самой системы образования (педагоги, организаторы образования); исследователи системы образования, не включенные в неё непосредственно);
- многоуровневость результатов образования (качество подготовки выпускников различных уровней образовательной системы);
- многокритериальность (качество образования оценивается различными субъектами по многочисленным наборам критериев);
- неопределённость в оценке качества образования различными субъектами при высоком уровне субъективности; полихронность (сочетание тактических и стратегических аспектов качества образования, которые в разное время различными субъектами могут восприниматься по-разному – например, государство и общество периодически пересматривают приоритеты в содержании и формах образования, а значит и в трактовке его качества);
- инвариантность и вариативность (общие качества для всех учебных заведений или выпускников определённого уровня образования и специфичные для конкретного вуза или группы специальностей).

Педагогический словарь трактует качество образования как «определённый уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигают обучаемые на определённом этапе в соответствии с планируемыми целями; степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг» [3].

Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств – участников Содружества Независимых Государств даёт другое толкование: «Качество образования – это соответствие образования (как результата, как процесса, как социальной системы) многообразным потребностям, интересам личности, общества, государства;

системная совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров) образования (как социальной системы, как процесса, как результата)» [4, с. 88]. Соответствие потребностям определяет качество. Поскольку потребности многообразны у разных социальных групп, разных институтов общества и государства (семья, сфера труда, защита отечества и т. д.), то по такому определению качество образования не может определяться однозначно, оно всегда контекстно.

Рассмотрим различные трактовки «качество образования», актуальные для современного психолого-педагогического дискурса.

М. Л. Агранович и П. Е. Кондрашов предлагают рассматривать качество образования как «уровень решения комплекса образовательных задач, включающих: учебные результаты, социализацию выпускников, в том числе овладение навыками ориентации и функционирования в современном обществе, развитие гражданского самосознания при соблюдении нормативных требований к условиям обучения; освоение образовательного стандарта; соответствие образовательных услуг по составу, содержанию и качеству ожиданиям потребителя» [5, с. 9].

По мнению А. И. Адамского, «качество образования – это уровень успешности, социализации гражданина, а также уровень условий освоения им образовательной программы школы (образовательного учреждения). Результаты, обеспечивающие высокий уровень качества, – это академические знания, социальные и иные компетентности, плюс социальный опыт, приобретённый учащимся в ходе освоения образовательной программы школы (образовательного учреждения)» [6, с. 7].

М. М. Поташник определяет качество образования как «соотношение цели и результата..., при том, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника» [7, с. 33].

Согласно А. И. Субетто, качество образования – это «передача знаний, обучение (формирования навыков, умений, профессиональных компетенций, готовности к соответствующим видам деятельности) и воспитание» [8, с. 733]. То есть качество есть сложная философская, экономическая, социальная и одновременно общественная системная категория, полный смысл которой можно раскрыть через обобщающую систему суждений-определителей, характеризующих конкретные аспекты качества:

kat (Качество) = <А, Б, В, Г, Д, Е, Ж>,

где А отражает аспект свойства (качество есть совокупность свойств),

Б – аспект структурности (качество – иерархическая система свойств или качеств частей объекта или процесса);

В – аспект динамичности (качество есть динамическая система свойств);

Г – аспект определённости (качество – это сущностная определённость объекта (процесса), внутренний момент, выражающийся в закономерной связи составляющих частей и определяющий закономерности развития объекта);

Д – аспект внешне-внутренней обусловленности (качество – основа существования объекта; оно имеет двоякую обусловленность, раскрывающуюся через систему моментов качества – свойство, структуру, систему, границу, целостность, определённость, устойчивость, изменчивость, количество);

Е – аспект упорядоченности (качество обуславливает единичность объекта, его специфичность, упорядоченность);

Ж – аспект ценности (качество создаваемых человеком объектов ценно, иначе: нет мотивов и не будет создания) [9, с. 117-118].

М. Ю. Демидова под качеством учебной подготовки понимает «обобщённую характеристику, отражающую степень соответствия реальных учебных достижений обучающихся по... требованиям к результатам обучения, отражённым в нормативных документах» [10, с. 12]. Под оценкой учебных достижений, в свою очередь, понимается процесс, в результате которого выявляется степень соответствия учебных достижений обучающихся требованиям к результатам обучения в рамках предмета.

Согласно А. А. Красноборовой, для оценки качества образования применяется критериальное оценивание, организованное и реализуемое как формально-описательная метатехнология, включающая систему взаимосвязанных контрольно-оценочных действий всех участников образовательного процесса для достижения поставленных целей и задач обучения [11]. Т. М. Бенькович предлагает определять качество образования через систему оценок учебных достижений учащихся в мониторинге эффективности обучения: рейтинговую систему оценки результатов успеваемости и рейтинговую систему оценки результатов учебных достижений [12]. А. И. Моисеев под качеством образования понимает

«совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, позволяющих удовлетворить потребности самих обучающихся, общества и заказчиков на образование» [13].

В. А. Качалов рассматривает качество образования через призму образовательной услуги, выделяя три группы факторов, влияющих на качество:

- субъект получения образовательной услуги (обучающийся);
- объект (управление, структура и содержание программ, ресурсы: материально-технические, методические, кадровые, финансовые);
- процесс (технологии и взаимодействия, контроль процесса и результата).

Менеджмент качества требует управления всеми этапами жизненного цикла оказания услуги [14].

А. Е. Бахмутский считает, что качество школьного образования включает бесконечное множество составляющих. Критерии и показатели качества образования определяются содержанием понятия «образование» и требованиями к образованию в текущий момент. Содержание интегральной (многосторонней) оценки качества школьного образования зависит от уровня рассмотрения – ученик, класс, школа, регион и т. п., и потребителя оценки – учащиеся, родители, работодатели, общество, государство. В зависимости от уровня рассмотрения и потребителя оценки составляющие интегральной оценки и связи между ними меняются качественно и количественно. Основными объектами оценки качества образования сегодня являются содержание, условия и результаты образовательного процесса [15, с. 9].

А. А. Реан под качеством образования понимает:

- степень соответствия целей и результатов образования на уровне конкретной системы образования и на уровне конкретного образовательного учреждения;
- соответствие между различными параметрами в оценке результата образования конкретного человека (качеством знаний, степенью сформированности соответствующих умений и навыков, развитостью соответствующих творческих и индивидуальных способностей, качеств личности и ценностных ориентаций);

– степень соответствия теоретических знаний и умений их практическому использованию в жизни и профессиональной деятельности при развитии потребности человека в постоянном обновлении своих знаний и умений [16].

Интересной, хотя, и в некоторой степени спорной, представляется, на наш взгляд, классификация научных подходов, предложенная В. Воротиловым и Г. Шапоренковой. Исследователи, обобщив различные позиции, выделяют следующие подходы к пониманию «качества образования»:

- 1) соответствие достигнутого уровня качества образования потребностям личности и общества;
- 2) сформированность компетенций, социально значимых личностных качеств;
- 3) соответствие совокупности свойств образовательных отношений, достигнутых результатов требованиям стандартов, нормам общества;
- 4) соответствие результата целям образования, спрогнозированным на поле потенциального развития личности;
- 5) способность образовательной организации удовлетворять потребности социума [16].

Для сравнения, Министерство образования Сингапура приняло в 2010 году документ «Компетенции для XXI века» (www.moe.gov.sg). Он фиксирует следующие важнейшие компоненты результатов образования для жизни в современном обществе: базовые ценности; социальные и эмоциональные компетенции; компетенции для XXI века, которые включают:

- критическое мышление и изобретательность,
- гражданскую грамотность, глобальную информированность и кросс-культурную компетентность,
- информационно-коммуникационную компетентность.

Проведённый анализ упомянутых работ приводит нас к выводу о том, что понятие «качество образования» измеряется его соответствием образовательному стандарту. В анализируемых работах прослеживаются разноплановые подходы в выделении компонентов «качество образования». В большей части определений критерии качества образования связываются с полнотой овладения обучаемыми набором знаний и навыков, описанных в стандарте. Тем самым возможность оценки качества оказывается производной от конкретности описания в стандарте требований к знаниям, навыкам и процедурам проверки

полноты их освоения учащимися. В некоторых определениях встречается степень удовлетворённости различных участников процесса предоставляемыми образовательными услугами.

Поскольку единого определения качества образования пока не выработано, то характеристики и параметры качества образования требуют уточнения, так как обеспечивают критериальную основу построения системы оценки качества с целью управления развитием образования. Для построения сбалансированной и эффективной системы оценки качества образования отметим ряд актуальных задач, которые, необходимо решать на различных уровнях:

- учёт разнообразных образовательных достижений учащихся;
- сбалансированность оценочных процедур в национальной системе оценки качества образования;
- оценка достижений в динамике;
- корректное сопоставление результатов оценки;
- учёт дополнительных данных при принятии управленческих решений по итогам оценки;
- ориентация на информационные потребности групп пользователей результатов оценки.

Оценка качества образования требует в числе прочего рассмотрения совокупности его компонентов и факторов, определения основных критериев и показателей качества образования. Фактор качества образования рассматривается как ресурс образовательной деятельности, оказывающий влияние на результат, а компонентами выступают предметные, метапредметные, личностные результаты обучающихся, удовлетворённость потребителей качеством образовательных услуг. Основным индикатором качества результатов образования сегодня являются централизованные национальные экзамены. В качестве показателя чаще всего используется средний балл по предметам.

Базой для выработки системного определения качества образования могут служить факторы онтологического, гносеологического и аксиологического характера. Онтологические основания представляют совокупность достижений учащихся в учебной деятельности, определяемые содержанием учебных дисциплин. Гносеологические и

аксиологические основания фундируют персональные характеристики учащихся и дают в результате составные компоненты качества образования. Компоненты качества образования поддаются параметризации посредством оценки знаний, умений и навыков и психологического состояния учащихся.

Развитие систем оценки качества образования предполагает появление новых процедур оценивания, включая: мониторинг образовательных достижений обучающихся на разных уровнях образования; мониторинг готовности обучающихся основной школы к выбору дальнейшей профессиональной и образовательной траектории; мониторинг социализации 16-летних обучающихся. Вместе с ними расширится и спектр показателей качества результатов образования.

Список использованных источников

1. Болотов, В. А. Системы оценки качества образования: Учебное пособие для студ. вузов по педагогич. направ. / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова. – М.: Логос, 2007. – 190 с.
2. Булдык, Г. М. Деятельностно-компетентностный подход при изучении математики / Г. М. Булдык // Матэматыка. Праблемы выкладання. – 2012. – № 2. – С. 20–26.
3. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь // Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovo.yaxy.ru/87.html>. – Дата доступа: 11.12.2021.
4. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств – участников содружества независимых государств / М-во образования и науки Российской Федерации, Нац. исследовательский технологический ун-т «МИСиС», Ин-т качества высш. образования; [авт.-сост.: В. Ф. Пугач, О. Л. Ворожейкина, М. Э. Жуковская]; под науч. ред. Н. А. Селезнёвой. – М.: НИТУ «МИСиС»: МФГС, 2012. – 286 с.
5. Агранович, М. Л. Индикаторы оценки качества образования / М. Л. Агранович, П. Е. Кондрашов // Директор школы. – 2007. – № 5. – С. 6–16.
6. Адамский, А. И. Что такое качество образования? / Под ред. А. И. Адамского. – М.: Эврика, 2009. – 272 с.
7. Управление качеством образования: [практикоориентированная монография и методическое пособие / М. М. Поташник, Е. Я. Ямбург, Д. Ш. Матрос и др.]; под ред. акад.

Рос. акад. образования, д.п.н., проф. М.М. Поташника. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 443с.

8. Субетто, А. И. Государственная политика качества высшего образования: концепция, механизмы, перспективы / А. И. Субетто. – СПб. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, Смольный университет РАО, изд-во «Астерион», 2004. – 136 с.

9. Третьякова, Н. В. Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: понятийный аспект / Н. В. Третьякова, В. А. Фёдоров // Образование и наука. – 2013. – № 4 (103). – С. 112–132.

10. Демидова, М. Ю. Методическая система оценки учебных достижений учащихся по физике в условиях введения ФГОС (общее образование). Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Специальность: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (физика). – М.: МПГУ, 2014. – 438 с.

11. Красноборова, А. А. Критериальное оценивание как технология формирования учебно-познавательной компетентности учащихся: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / А. А. Красноборова. – Нижний Новгород, 2010. – 23 с.

12. Бенькович, Т. М. Инновационные системы оценки учебных достижений учащихся в мониторинге эффективности обучения. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.М. Бенькович. – СПб., 2002. – 143 с.

13. Внутришкольное управление: словарь-справочник / Под ред. А. М. Моисеева. – М., 1998. – 176 с.

14. Качалов, В. А. Стандарты ИСО 9000 и проблемы управления качеством в вузах: (Записки менеджера качества) / В. А. Качалов. – М.: ИздАТ, 2001. – 126 с.

15. Бахмутский, А. Е. Оценка качества школьного образования: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01; Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена / А. Е. Бахмутский. – СПб, 2004. – 47 с.

16. Чупрова, Л. В. Основные подходы к определению понятия «качество образования» в проблемном поле педагогики / Л. В. Чупрова, О. В. Ершова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2014. – № 3. – С. 336–339.

17. Ротова, В. Н. Научные подходы к управлению качеством образования / В. Н. Ротова // МАК-2015: «Математики – Алтайскому краю». – 2015. – С. 217–220.

References

1. Bolotov, V. A. Sistemy otsenki kachestva obrazovaniya: Uchebnoe posobie dlya stud. vuzov po pedagogich. naprav. / V. A. Bolotov, N. F. Efremova. – M.: Logos, 2007. – 190 s.
2. Buldyk, G. M. Deyatel'nostno-kompetentnostnyi podkhod pri izuchenii matematiki / G.M. Buldyk // Matematika. Problemy vykladannya. – 2012. – № 2. – S. 20–26.
3. Kodzhaspirova, G. M. Pedagogicheskii slovar' // G. M. Kodzhaspirova, A. Yu. Kodzhaspirov [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://slovo.yaxy.ru/87.html>. – Data dostupa: 11.12.2021.
4. Slovar' soglasovannykh terminov i opredelenii v oblasti obrazovaniya gosudarstv – uchastnikov sodruzhestva nezavisimyykh gosudarstv / M-vo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii, Nats. Issledovatel'skii tekhnologicheskii un-t «MISiS», In-t kachestva vyssh. obrazovaniya; [avt.-sost.: V. F. Pugach, O. L. Vorozheikina, M. E. Zhukovskaya]; pod nauch. red. N. A. Seleznevoi. – M.: NITU «MISiS»: MFGS, 2012. – 286 s.
5. Agranovich, M. L. Indikatory otsenki kachestva obrazovaniya / M. L. Agranovich, P. E. Kondrashov // Direktor shkoly. – 2007. – № 5. – S. 6–16.
6. Adamskii, A. I. Chto takoe kachestvo obrazovaniya? / Pod red. A. I. Adamskogo. – M.: Evrika, 2009. – 272 s.
7. Upravlenie kachestvom obrazovaniya: [praktikoorientirovannaya monografiya i metodicheskoe posobie / M. M. Potashnik, E. Ya. Yamburg, D. Sh. Matros i dr.]; pod red. akad. Ros. akad. obrazovaniya, d.p.n., prof. M. M. Potashnika. – Izd. 2-e, pererab. i dop. – M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2006. – 443s.
8. Subetto, A. I. Gosudarstvennaya politika kachestva vysshogo obrazovaniya: kontseptsiya, mekhanizmy, perspektivy / A. I. Subetto. – SPb. – Kostroma: KGU im. N. A. Nekrasova, Smol'nyi universitet RAO, izd-vo «Asterion», 2004. – 136 s.
9. Tret'yakova, N. V. Kachestvo zdorov'esberegayushchei deyatel'nosti obrazovatel'nykh uchrezhdenii: ponyatiinyi aspekt / N. V. Tret'yakova, V. A. Fedorov // Obrazovanie i nauka. – 2013. – № 4 (103). – S. 112–132.
10. Demidova, M. Yu. Metodicheskaya sistema otsenki uchebnykh dostizhenii uchashchikhsya po fizike v usloviyakh vvedeniya FGOS (obshchee obrazovanie). Dissertatsiya na

soiskanie uchenoi stepeni doktora pedagogicheskikh nauk. Spetsial'nost': 13.00.02 – Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (fizika). – M.: MPGU, 2014. – 438 s.

11. Krasnoborova, A. A. Kriteria'noe otsenivanie kak tekhnologiya formirovaniya uchebno-poznavatel'noi kompetentnosti uchashchikhsya: avtoreferat dis. ... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.01 / A. A Krasnoborova. – Nizhnii Novgorod, 2010. – 23 s.

12. Ben'kovich, T. M. Innovatsionnye sistemy otsenki uchebnykh dostizhenii uchashchikhsya v monitoringe effektivnosti obucheniya. Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / T. M. Ben'kovich. – SPb., 2002. – 143 s.

13. Vnutrishkol'noe upravlenie: slovar'-spravochnik / Pod red. A. M. Moiseeva. – M., 1998. – 176 s.

14. Kachalov, V. A. Standarty ISO 9000 i problemy upravleniya kachestvom v vuzakh: (Zapiski menedzhera kachestva) / V. A. Kachalov. – M.: IzdAT, 2001. – 126 s.

15. Bakhmutskii, A. E. Otsenka kachestva shkol'nogo obrazovaniya: avtoreferat dis. ... doktora pedagogicheskikh nauk: 13.00.01; Rossiiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni A. I. Gertsena / A. E. Bakhmutskii. – SPb, 2004. – 47 s.

16. Chuprova, L. V. Osnovnye podkhody k opredeleniyu ponyatiya «kachestvo obrazovaniya» v problemnom pole pedagogiki / L. V. Chuprova, O. V. Ershova // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 3. – S. 336–339.

17. Rotova, V. N. Nauchnye podkhody k upravleniyu kachestvom obrazovaniya / V. N. Rotova // MAK-2015: «Matematiki – Altaiskomu krayu». – 2015. – S. 217–220.

Larysa Smolinchuk,
PhD, Associate Professor;
Multicultural Research Center,
Huzhou University
(China)

Oleksandra Alpatova
PhD, Associate Professor;
National Aviation University
(Ukraine)

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL
TRAINING OF TEACHERS-INSTRUCTORS OF
AVIATION TRAINING INSTITUTIONS**

The article considers the conditions for designing the pedagogical technology of aviation training instructors. These conditions comprise future instructors' intellectual and creative development on the basis of modern technologies and teaching methods, attracting to creative learning activity within the independent work. The article highlights the fact that psychological pedagogical and communicative competence of teacher's trainers involved in the training process is one of the main indicators of the effectiveness of the educational process. A qualitative characteristic of the professional training necessary for solving professional problems is the pedagogical conditions aimed at increasing the level of teaching skills of teachers-instructors.

Keywords: professional training; preparedness; problem-based situations solving; pedagogical technology; the educational process; competence.

拉丽莎·斯莫林丘克

亚历山德拉·阿尔帕托娃

航空培训机构教师专业培训的心理和教学条件

本文探讨了航空训练教官教学设计条件。这些条件包括未来教师在现代技术和教学方法基础上的智力和创造性发展，同时在独立工作中吸引创造性的学习活动。本文强调，参与培训过程的教师培训师的心理教学能力和交际能力是衡量教育过程有效性的主要指标之一。解决专业问题所必需的专业培训的一个定性特征是旨在提高教师-指导员的教师技能水平的教学条件。

关键词: 专业培训; 准备; 具体问题具体分析的情况下解决; 教育技术; 教育过程; 能力。

Лариса Смолинчук,

Александра Алпатова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ИНСТРУКТОРОВ АВИАЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье рассмотрены психолого-педагогические условия подготовки педагогов-инструкторов авиационных учебных учреждений, которые предусматривают обеспечение интеллектуального и творческого развития будущих инструкторов на основе современных технологий и методик обучения, а также привлечение обучающихся к творческой учебной деятельности в рамках самостоятельной работы. Акцентируется внимание на том, что психолого-педагогическая и коммуникативная компетентности педагогов-инструкторов выступают одними из главных показателей эффективности образовательного процесса. Качественной характеристикой профессиональной подготовки, необходимой для решения профессиональных задач, являются педагогические условия, направленные на повышение уровня преподавательского мастерства педагогов-инструкторов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; готовность; педагогическая технология; образовательный процесс; компетентность.

В условиях глобализации мировой экономики гражданская авиация является важным элементом интеграции Украины в современную систему международных экономических связей, а также имеет особое значение для решения социально-экономических задач и повышения качества жизни населения страны. Авиационная отрасль является стратегически важным сектором экономики Украина.

Успешность функционирования авиационной отрасли определяется профессиональной деятельностью специалистов, которая, в свою очередь, детерминируется уровнем их профессиональной подготовки. Следует отметить, что авиационные специалисты принадлежат к группе профессий повышенного риска. Деятельность в экстремальных

условиях предусматривает высокие требования к специалистам, поскольку они выполняют важную миссию – создают условия для безопасного пребывания человека в воздушном пространстве. У таких специалистов на достаточном уровне должны быть развиты личностные и профессионально важные качества, которые позволят им постоянно контролировать своё состояние, быть готовыми к адекватному оцениванию ситуации и быстрому принятию решений.

Профессиональная подготовка специалистов авиационного профиля – это сложная организационная система, характеризующаяся большим количеством различных этапов подготовки и переподготовки, объединённых общей целью функционирования авиационной отрасли; она представляет собой совокупность специальных эффективных средств подготовки, интегративное влияние которых направлено на формирование надёжности авиационных специалистов как в обычном, так и в экстремальном режимах деятельности [5].

Подготовку квалифицированных специалистов по всем уровням высшего образования (докторов наук, докторов философии, магистров, бакалавров, младших бакалавров) в Украине обеспечивают высшие авиационные учебные заведения.

В соответствии с Воздушным кодексом Украины периодически в обязательном порядке должны осуществляться переподготовка и повышение квалификации авиационного персонала и персонала по наземному обслуживанию с выдачей соответствующего сертификата (свидетельства). Обучение проводится в авиационных учебных заведениях, центрах переподготовки и повышения квалификации авиационных специалистов и в других учреждениях, в том числе иностранных, которые сертифицированы или признаны уполномоченным органом по вопросам гражданской авиации для проведения соответствующей подготовки [4, статья 52].

Рассмотрим основные этапы методологии компетентностного подхода к подготовке авиационного персонала.

Этап предварительного анализа применяется в контексте деятельности авиакомпаний и направлен на выявление потребности в обучении, а также на формировании образовательной стратегии. В случае необходимости обучения проводится оценка требований к человеческим и финансовым ресурсам, необходимым для разработки учебного курса. Большое внимание уделяется оценке экономической эффективности образовательного

решения. Завершением этапа является план разработки курса и план оценки влияния эффекта обучения на профессиональную деятельность авиакомпании.

На следующем этапе проводится анализ должности в контексте её компонентов – функций, задач, подзадач и элементов задач, – каждый из которых имеет собственные чёткие характеристики. Каждая задача анализируется в контексте частоты использования, важности, сложности и приоритетности. Описание профессиональной задачи включает дескрипторы, сферы применения, области задачи, описание всех подзадач и элементов задачи в контексте их критериев, требования к знаниям, интеллектуальным и физическим навыкам, отношению к выполняемой работе в рамках каждой подзадачи, диапазон применения задачи и перечень доказательств эффективного выполнения задачи. Анализ и описание должности позволяют сформировать стандарт профессиональной деятельности, т. е. критерий или набор критериев, позволяющих определять различия между допустимой (компетентной) и недопустимой (некомпетентной) профессиональной деятельностью.

Следующим этапом модели является анализ контингента обучающихся, направленный на обеспечение того, чтобы все обучающиеся владели основными навыками, необходимыми для начала изучения курса. Цель этапа – сбор данных об обучающемся посредством изучения документов об образовании, получения информации из кадровой службы и т. д. В процессе проведения анализа важным является изучение предпочитаемых стилей и методов обучения, которые подходят большинству обучающихся. На основании результатов предыдущих этапов производится разработка учебной программы.

Дальше организовывается деятельность по планированию практико-ориентированного обучения, включающего теоретическую и практическую подготовку.

Процесс проектирования модулей связан с разработкой структуры каждого модуля, что включает определение цели усвоения модуля, основную часть (перечень учебных событий, каждое из которых направлено на достижение конкретной цели) и заключение (эффективность цели завершения модуля (тест по окончании модуля)), оценку достижений (обратная связь).

По завершении формирования структуры модулей проводится выбор образовательных методов, технологий и средств. На данном этапе в соответствии с

требованиями, установленными моделью ICAO, разрабатывается руководство для преподавателя, который будет задействован в процессе обучения [1].

Сложность обучения авиационного персонала, внедрение новых технологий и методов работы требуют постоянного решения проблем, связанных с совершенствованием подхода к подготовке. Среди них стоит отметить:

- обеспечение соответствия содержания подготовки обязанностям;
- достижение более эффективного соотношения между возможностями прохождения обучения и контролем / оценкой;
- обеспечение интеграции знаний, навыков и установок (KSA), необходимых для эффективной деятельности;
- обеспечение задействования всех доступных средств и методик обучения;
- поддержка непрерывного обучения и повышения эффективности работы на протяжении всей профессиональной деятельности авиационного специалиста;
- подготовка достаточного количества хорошо обученных и квалифицированных преподавателей-инструкторов [3].

Рассмотрим обучение (переподготовку) квалифицированных преподавателей-инструкторов в Национальном авиационном университете (НАУ).

Обучение преподавателей авиационных учебных заведений в НАУ осуществляется по программе «Инструктор (преподаватель) авиационного учебного заведения». Целью обучения выступает формирование в рамках имеющейся квалификации профессиональных компетенций, необходимых для профессиональной деятельности в качестве преподавателя (инструктора). Обучение преподавателя (инструктора) имеет свою специфику, которая заключается, прежде всего, в подготовке преподавателя специальных дисциплин, который проводит занятия в аудитории, представленной специалистами из группы профессий повышенного риска. Надёжность специалиста в экстремальных условиях зависит от сформированных в процессе профессиональной подготовки функциональных адаптационных систем, а также интеграции мотивационных, эмоциональных, интеллектуальных, физических и психофизических компонентов деятельности, направленных на эффективное обеспечение профессиональных функций в экстремальном режиме.

Другой особенностью деятельности преподавателя является то, что преподаватель (инструктор) должен быть готов обучать в одной группе слушателей с разным уровнем подготовки, статусом, опытом работы и разного возраста. Это объясняется тем, что обучение слушателей происходит один раз в два года и группы комплектуются по мере окончания срока после первоначального обучения или предыдущего повышения квалификации.

Результатами обучения по данной программе выступают:

- приобретение системных знаний по андрагогике и психологии обучения, методике педагогической деятельности, организации процесса обучения, системе контроля знаний и умений, о методике преподавания предмета, о новых технологиях обучения;
- умение подбирать учебный материал для формирования знаний и умений по предмету в соответствии с целью обучения;
- умение выбирать и оптимально использовать методы и средства обучения в зависимости от целей обучения и особенностей учебной группы;
- умение создавать благоприятную атмосферу для обучения, применять приемы психолого-педагогического общения с учащимися, оптимизировать учебный процесс в зависимости от сложившейся ситуации;
- умение планировать индивидуальную и самостоятельную работу обучаемых;
- владение методами и средствами педагогического контроля уровня знаний и умений обучающихся.

Программа подготовки включает пять основных блоков:

✓ Особенности организации обучения взрослых. Специфика и принципы работы со взрослой аудиторией. Сопротивление обучению и методы его преодоления с учетом возрастных особенностей обучаемых. Психологические особенности людей, выступающие предпосылками успешного обучения.

✓ Современные технологии обучения взрослых. Определение и выбор актуальных форм обучения для разных категорий обучающихся. Методологическая культура инструктора (преподавателя).

✓ Оценка эффективности обучения. Контроль и оценивание знаний обучающихся. Критерии оценки знаний, умений, навыков.

✓ Психологические особенности межличностного взаимодействия в учебных группах взрослых. Методы профилактики затруднений в педагогическом общении.

✓ Психологические особенности профессиональной деятельности инструктора (преподавателя). Зоны ответственности инструктора (преподавателя) и обучаемых. Способы самоконтроля и восстановления эмоционального равновесия инструктора (преподавателя).

Предложенная программа подготовки позволяет сформировать у преподавателей (инструкторов) компетентности, имеющие непосредственное отношение к профессионально-педагогической деятельности и направленные на организацию и проведение: профессионального обучения авиационного персонала в соответствии с установленными требованиями; теоретической подготовки по видам и формам профессиональной подготовки авиационного персонала; тренировки авиационного персонала на тренажёрах, воздушных судах и автоматизированных системах обслуживания воздушного движения; проверки знаний и навыков авиационного персонала при подтверждении и повышении квалификации; проверки соответствия выполняемых обязанностей и квалификации авиационного персонала требованиям квалификационных характеристик.

Выводы. Анализ авиационных происшествий подтверждает факты не снижающегося числа авиационных происшествий по причине человеческого фактора. Это подтверждает необходимость усиления научной и методической составляющей психолого-педагогической подготовки преподавателей (инструкторов). Отечественные авиационные учебные заведения используют методологические подходы к подготовке авиационного персонала на основе компетентностного подхода. В целях повышения качества профессиональной подготовки авиационного персонала и исполнения нормативных указаний и рекомендаций, изложенных в документах, регламентирующих деятельность в сфере авиации, профессиональная подготовка авиационных специалистов должна быть организована в соответствии с требованиями ICAO и на основе современных психолого-педагогических исследований

Список использованных источников

1. Kearns, S. Kearns. Elearning in aviation. Ashgate Publishing Company. USA, 2010. – 194 p.

2. Doc 10098. Руководство по компетентностно-ориентированной подготовке и оценке персонала по техническому обслуживанию воздушных судов. – Издание первое, 2021. – 118 с.
3. Doc 9868. Правила аэронавигационного обслуживания. Подготовка персонала. – Издание третье, 2020. – 230 с.
4. Воздушный кодекс Украины [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://urst.com.ua/ru/vozdushnyj_kodeks/st-52.
5. Гандер Д. В. Профессиональная психопедагогика. – М.: «ВОЕНТЕХИНИЗДАТ», 2007. – 336 с.

References

1. Kearns, S. Kearns. Elearning in aviation. Ashgate Publishing Company. USA, 2010. – 194 p.
2. Doc 10098. Rukovodstvo po kompetentnostno-orientirovannoi podgotovke i otsenke personala po tekhnicheskomu obsluzhivaniyu vozdushnykh sudov. – Izdanie pervoe, 2021. – 118 s.
3. Doc 9868. Pravila aeronavigatsionnogo obsluzhivaniya. Podgotovka personala. – Izdanie tret'e, 2020. – 230 s.
4. Vozdushnyi kodeks Ukrainy [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: https://urst.com.ua/ru/vozdushnyj_kodeks/st-52.
5. Gander D. V. Professional'naya psikhopedagogika. – M.: «VOENTEKhINIZDAT», 2007. – 336 s.

Igor Zaitsev,
PhD, Associate Professor;
Academy of Postgraduate Education,
(Belarus)

**FUNCTIONAL LITERACY OF PERSONS WITH PECULIARITIES OF
PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT IN THE SOCIAL AND PERSONAL SPHERE OF
LIFE IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATION**

At the present stage of the formation of the education system, significant attention is paid to the problem of functional literacy, which is the ability to be active in the most diverse conditions of society. The materials of the article submitted for consideration are devoted to the reflection of the issues of the formation of functional literacy in persons with psychophysical developmental disabilities in public life. The positions of different authors in understanding the problem of functional literacy in the social and personal sphere of life as an urgent task of the educational process focused on the personal development of a person are reflected. The following are outlined as the most significant components of functional literacy in the aforementioned sphere of life in conditions of psychophysical disorders: critical thinking, creativity, communication, cooperation, emotional intelligence, social intelligence, sustainable personality development.

Keywords: educational process; topical issues; personal qualities; universal qualities; inclusive education.

伊戈尔·扎伊采夫

现代教育条件下社会和个人生活领域中具有心理和生理发展特征的人的功能性读写能力

在目前教育体系形成的阶段，人们非常重视功能性读写能力问题，即在最多样化的社会条件下活动的的能力。提交审议的这篇文章的材料专门用于反映在公共生活中有心理-生理发育障碍的人的功能性读写能力的形成问题。本文反映了社会和个人生活领域中不同作者在理解功能性读写能力问题时的立场。功能性读写能力是教育过程中注重个人发展的一项紧迫任务。以下是上述生活领域中，在心理生理障碍的情况下，功能性读写能力最重要的组成部分。分别是：批判性思维、创造力、沟通、合作、情商、社会智力、可持续人格发展。

关键词：教育过程；热点话题；个人品质；普遍的品质；融合教育。

Игорь Зайцев

**ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЕ
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

На современном этапе становления системы образования существенное внимание уделено проблеме функциональной грамотности, представляющей собой способность активной деятельности в самых разнообразных условиях социума. Материалы представленной на рассмотрение статьи посвящены отражению вопросов формирования функциональной грамотности у лиц с особенностями психофизического развития в общественной жизни. Отражены позиции разных авторов в понимании проблемы функциональной грамотности в социально-личностной сфере жизнедеятельности как актуальной задачи образовательного процесса, ориентированного на личностное развитие человека. В качестве наиболее значимых составляющих функциональной грамотности в означенной выше сфере жизнедеятельности в условиях психофизических нарушений очерчены: критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация, эмоциональный интеллект, социальный интеллект, устойчивое развитие личности.

Ключевые слова: образовательный процесс; актуальные вопросы; личностные качества; универсальные качества; инклюзивное образование.

В ракурсе активного переформатирования современного образования со знаниевой ориентированности на личностно направленное развитие важное значение приобретает проблема подготовки подрастающего поколения к эффективному включению в процесс проживания в обществе в качестве полноценных реализаторов задач его (общества) совершенствования. В таком аспекте актуальность приобретает проблема формирования не просто носителей определенного общеобразовательного багажа, а личностей, готовых к оптимально эффективной реализации такового (багажа) в условиях постоянного стремления социума к совершенствованию. Решение очерченного вопроса связано с проблемой функциональной грамотности (далее – ФГ) всех участников перманентно совершенствующейся социальной структуры общества. Быть функционально грамотным

значит быть готовым к активному взаимодействию во всех сферах окружающей жизни. Такой подход позволяет трактовать ФГ как основной ориентир организации образовательного процесса на современном историческом этапе.

Существуют разные подходы к пониманию ФГ. Они отражены в работах М. А. Аристовой, Т. В. Вареновой и Н. С. Жлудовой, М. И. Губановой и Е. П. Лебедевой, Н. П. Кожемяка, С. А. Мацкевич, Н. И. Ожигановой, О. П. Чигишевой, Е. М. Солтовец, А. В. Бондаренко. Так, М. А. Аристова и её соавторы [1, с. 70], рассматривая ФГ как актуальную задачу образования в постиндустриальном обществе, соотнесли это понятие с жизненной позицией, способствующей личностному саморазвитию на протяжении всей жизни, помогающей адаптироваться, реализовать себя в современном мире. На формирование ФГ как уровня образованности человека указывают Т. В. Варенова и Н. С. Жлудова [2, с. 14]. По их мнению, этот уровень связан с улучшением условий жизни и качеством образования и включает такие разновидности, как юридическая грамотность, правовая, математическая, компьютерная, историческая, географическая, экологическая и др. Таким образом подчёркивается многомерность понятия «функциональная грамотность».

Под ФГ М. И. Губанова и Е. П. Лебедева [3, с. 66] понимают человеческую способность применять приобретенные во взаимодействии с социумом умения и навыки, жизненные знания для решения основных социальных задач в самых разных сферах общественных отношений и собственной деятельности. Человек, соответствующий указанным требованиям, – функционально грамотная личность, осознающая окружающую реальность и готовая действовать сообразно общественным ценностям и интересам. Уровнем представления результатов образования ФГ назвала Н. П. Кожемяка [4, с. 10], определив её в качестве способности индивида с опорой на свои знания, умения и навыки активно функционировать в системе общественных отношений и быстро адаптироваться в конкретной культурной среде.

На основе анализа состояния образования в Республике Беларусь С. А. Мацкевич [5, с. 7-8] представила взгляд на ФГ с выделением языковой и знаковой грамотности, гражданско-правовой, финансовой, бытовой и др., указав на особое место деятельностной грамотности как способности ставить цели и задачи собственной деятельности, осуществлять коммуникацию и реализовывать простейшую деятельность в «ситуации

неопределённости». В качестве метапредметного образовательного результата и уровня образованности ФГ представила Н. И. Ожиганова [6, с. 14–15]. По мнению автора этот уровень подразумевает использование полученных знаний для решения актуальных проблем социального и личностного взаимодействия. Развитие ФГ включает формирование многофункциональных и взаимосвязанных ключевых компетенций: критическое мышление, креативность, умение общаться, умение работать в команде. Согласно О. П. Чигишевой, Е. М. Солтовец и А. В. Бондаренко [7, с. 3-4] ФГ – не статичный показатель, а динамическое отражение специфики задач, требующих активизации различных навыков для их решения, детерминированное пониманием механизмов и особенностей социальной деятельности человека в её различных аспектах.

Имеет место подход трактования ФГ через понимание грамотности вообще как уровня образованности, характеризующегося способностью применять основные способы познавательной деятельности через восприятие и текстовую передачу информации. В ракурсе такого подхода результаты обучения – важнейшие условия формирования ФГ, понимаемой как реальный для достижения обучающимися уровень образованности. Он может быть достигнут за период школьного обучения и подразумевает способность индивида решать многочисленные задачи в разных жизнедеятельностных сферах на основе ранее приобретённых знаний. А такая способность есть социализация личности [8, с. 5-6].

Один из подходов к ФГ трактует данное понятие как выходящее за рамки простых умений-навыков «читать – писать – понимать – ориентироваться», включающее широкие области и общественной, и культурной сферы. Это – своеобразная переориентация в понимании ФГ с включением в нее сферы интеграции человека в общество, понимании его вклада в общественное развитие. Таким образом актуализирована идея проявления индивидуальности в деятельности на благо социума, что изменяет и подход к пониманию назначения ФГ, становящейся ценной и для индивида, и для социума [9, с. 15].

Сказанное позволяет рассматривать формирование ФГ в качестве актуальной задачи образовательного процесса, ориентированного на личностное саморазвитие человека. ФГ отражает уровень образованности индивида, характеризующийся способностью использовать приобретённые знания для решения социальных задач, что позволяет быть активным участником социума и адаптироваться в нём.

В структуре ФГ особое место занимает деятельностная грамотность, обеспечивающая вероятность реализации эффективной деятельности в ситуациях, требующих решения важных вопросов личностного и социального взаимодействия. Данная позиция подчёркивает значение развития социально-личностной сферы. Поскольку ФГ есть динамическое отражение специфики задач, которые направлены на активизацию различных навыков на основе понимания механизмов и особенностей социальной деятельности человека с учётом его личностных характеристик, то развитие социально-личностной сферы и становится одним из ключевых направлений становления ФГ. Анализ разных подходов к пониманию ФГ позволяет её рассматривать и как уровень образованности человека, и как особенность социальной деятельности, и как средство адаптации в обществе [2; 7], определяющие способность активно осуществлять коммуникацию и взаимодействовать с социумом в решении актуальных социальных и личностных проблем, проявляя собственную индивидуальность [1; 3–6; 8; 9]. Основой ФГ в социально-личностной сфере жизнедеятельности является полноценность речевого общения, поскольку именно в условиях такового и реальна действенность перечисленных выше подходов к ее пониманию.

На основе теории психического развития Л. С. Выготского [10], согласно которой в условиях и нормального, и отклоняющегося развития прослеживаются общие законы, следует предположить правомерность ориентира на единые составляющие при работе по формированию ФГ в социально-личностной сфере жизнедеятельности с нормально развивающимися детьми и сверстниками с особенностями психофизического развития (ОПФР): критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация, эмоциональный интеллект, социальный интеллект, устойчивое развитие личности. Выбор данных составляющих обоснован позицией их значимости для становления социально-личностной сферы в условиях ОПФР, поскольку их актуальное состояние определит ведущие направления специальной помощи в развитии лиц с ОПФР в ракурсе тенденций инклюзивного образования, что позволяет принять означенные качества за универсальные составляющие ФГ человека.

Критическое мышление занимает особое место в нынешних реалиях. К овладению таковым стараются подготовить, а затем и научить в образовательных структурах любого уровня. Это определяет настоятельность чёткого обозначения понятия «критическое

мышление» с последующим аналитическим рассмотрением. До настоящего момента отсутствует единое мнение в отношении понятия «критическое мышление», что приводит к появлению всё новых и новых определений. Однако появляющиеся определения не претендуют на роль дефиниций, поскольку с их (определений) количественным увеличением расширяется и круг характерных особенностей, придаваемых самому понятию. Сказанное свидетельствует о несостоятельности построения универсального определения понятия «критическое мышление» (А. С. Боброва [11]). Однако необходимо сформулировать тот список позиций, который позволит использовать многогранность указанного понятия для осмысления в ракурсе интересов понимания составляющих ФГ лиц с ОПФР в социально-личностной сфере жизнедеятельности в условиях инклюзивного образования.

Одной из таких позиций во взгляде на критическое мышление как оценку, содержащую конструктивное выражение «и позитивного, и негативного отношения» (Б. В. Сергеева, В. А. Оганесян [12, с. 98]) к оцениваемому явлению, является формирование суждения, то есть мысли высказывания, которая будет обоснованной исключительно при условии доказательности излагаемой точки зрения. Такой подход ориентирует на понимание основ для принятия решений, а именно очерчивание ценностей, эти решения предопределяющих.

В ракурсе социально-личностного развития лиц с ОПФР проблемой представляется восприятие себя как субъекта активной совместной деятельности. Это – осознание собственной индивидуальности не в ракурсе носителя психофизического нарушения, а с позиции равноправного участника всех достижений коллектива. Ситуация в образовании лиц с ОПФР долгие годы сводилась в основном к коррекции имеющегося нарушения. Эта линия значима и не утрачена в системе специального образования. Однако в связи с инклюзивными процессами происходит осознание коррекции как составной части полноценного развития индивида в социуме. Такой подход позволяет переосмыслить носителю ОПФР взгляд на себя не как на заказчика только коррекционной помощи, а, в первую очередь, как на активного, при условии такой помощи, участника социальных событий.

На осознании индивидуальности должно основываться понимание себя как части социума. Имеет место своеобразное абстрагирование от выраженных субъективных интересов в пользу осознания превалирования коллективных. Здесь актуализирован вопрос

комфортности своего положения как участника событий, в которых принимают участие и окружающие события. Чувствовать себя комфортно в общественных условиях возможно только при согласии окружающих прислушиваться к твоему мнению, то есть быть признанным в коллективе. Таким образом прослеживается цепь из взаимопроникающих звеньев: осознание своей индивидуальности – понимание себя как важной составляющей коллектива – комфортность в совместной деятельности – признание другими членами коллектива. Взаимопроникновение приведённых составляющих заключается в том, что они имеют значение лишь в роли конструкта, поскольку оправданы к существованию исключительно в единстве. Это – не иерархическое образование, т. к. каждое звено находится на позиции равноправного с другими по своей значимости, определяя вероятность разрушения всей цепи при сбое в любом из звеньев, которые и есть ценности такого универсального качества функциональной грамотности в социально-личностном развитии как критическое мышление.

Ценности, выступая основой для принятия решений, служат ориентиром для реализации целенаправленных действий по достижению заданного результата. Такие действия в социально-личностной сфере носят ежедневный характер, определяемый постоянным нахождением индивида в социуме, что превращает их в навыки. В первую очередь актуализируется вопрос о готовности видеть постоянные социальные изменения в окружающем мире и правильно их оценивать. Чтобы видеть, необходимо понимать тенденцию к изменчивости событий социума, продиктованной постоянной сменой ситуаций общения человека. Это требует от индивида понимания и конкретной ситуации, и своего места в этой ситуации, то есть проявления когнитивной мобильности. Осознание происходящего каждым членом социума носит индивидуальный характер, определяемый такими его личностными характеристиками, как способность к анализу, правильному выводу на основе этого анализа, способности верной оценки событий. Сказанное позволяет определить готовность к правильной оценке социальных изменений, способность их верного анализа и проявление когнитивной мобильности в качестве навыков критического мышления, подлежащих развитию у лиц с ОПФР в процессе формирования их функциональной грамотности в социально-личностной сфере жизнедеятельности.

Значимое место в социально-личностной сфере занимают именно личностные качества как особенности проявления характера человека, определяющие специфику поведения в различных ситуациях взаимодействия. Критичность мыслительной деятельности подразумевает чёткое понимание роли в социальной жизни и действий окружающих, и своих собственных. Это определяет необходимость проявления такого качества индивида, как способность к принятию собственных решений в ситуациях взаимодействия (планирование). Такое решение не должно противоречить интересам коллективной деятельности. Следовательно, важно правильно оценить текущую ситуацию и на основе такой оценки выработать намерения к действиям (социальные намерения), взвесив возможные результаты. Для этого необходимо иметь представления о вероятных последствиях, что определяет такое личностное качество, как критичность в анализе своих поступков (самокритичность).

Критическое мышление, будучи конструктивной оценкой, позволяет спроектировать перспективы её развития, а в случае необходимости посредством эффективного решения устранить или минимизировать возникающие жизненные проблемы. Это – актуализация креативного мышления как способности к нахождению результативного решения, готовности к творческой оценке событий для организации с их учётом собственных действий. Креативность есть готовность индивида создавать принципиально новый оригинальный продукт. Именно через креативность мыслительной деятельности человек самовыражается в окружающей действительности. Встает вопрос определения основ такого самовыражения, то есть – ценностей, на которые следует ориентироваться при формировании креативности как составляющей социально-личностного развития.

В первую очередь креативность подразумевает проявление со стороны индивида активности при оценке той или иной жизненной ситуации. Для этого таковую надо правильно понять, что опять же восходит к готовности к критическому мышлению. Однако креативность – не просто правильная оценка того, что есть, а готовность имеющееся улучшить. Исходя из сказанного представляется правомерным предложить именно те составляющие функциональной грамотности, которые отразят творческую готовность к самореализации человека в социально-личностной сфере. В первую очередь – способность показать себя активным участником социальных событий, то есть максимально продемонстрировать индивидуальную состоятельность как адекватность мироощущения, это

и есть осознание своей индивидуальности и готовность к её проявлению. Важно не просто понимать себя, но верно прогнозировать собственные возможные действия в различных ситуациях во избежание непредвиденных осложнений во взаимоотношениях, то есть обладать антиципационными способностями.

Формирование осознания собственной индивидуальности, развитие антиципационных способностей не может быть спонтанным продуктом, поскольку требует наличия определённых навыков. Ориентир на становление индивидуальности и антиципационных способностей подразумевает наличие у человека готовности отстаивать собственную точку зрения, не вступая в конфронтацию с коллективом, иначе – готовность к работе в команде, что предполагает способность правильно решать совместные проблемы. Следовательно, под навыками креативности целесообразно понимать наличие желания работать в коллективе и быть участником решения общих проблем.

Отмеченное выше подразумевает уважение к другим членам коллектива, ответственность в выполнении совместных дел и за процесс, и за результат, что и следует понимать в роли личностных качеств, необходимых для эффективного решения коллективных задач.

В основе становления любых социально-личностных качеств лежит готовность и способность индивида организовать процесс общения с окружающими. Именно этим обусловлено значение полноценной коммуникации, предполагающей обмен информацией между людьми. В первую очередь – это готовность к установлению вербального контакта в своём окружении. Уже в процессе речевого общения человек излагает свою личную позицию в области общей тематики. Для этого следует обладать умениями изложить так свою точку зрения, чтобы её поняли собеседники. Организация речевого общения со сверстниками основана на способности действовать в социуме как единая команда. Любая позиция, активируемая в общении и доносимая до собеседников, должна быть обоснована её носителем. Только в этом случае она (мысль) может быть принята другими. Сказанное позволяет принять в качестве ценностей коммуникации готовность к вербальному контакту, способность к коллективной деятельности, обоснованность личностной позиции участника общения.

Реализация коммуникации в совместной деятельности строится на способности использовать определённые навыки общения. Поскольку общая модель коммуникации – это передача сообщения от отправителя к получателю, то для её активации важно уметь сотрудничать. Это вполне реально при проявлении уважения к мнению собеседника. Данное не означает обязательность полного принятия такого мнения. Но это будет оправдано при наличии собственного взгляда, который в вербализированной форме должен быть понят реципиентом, что основано на умении выразить собственную позицию (выразить своё мнение). Это указывает на важность таких навыков социально-личностной сферы, характеризующих коммуникацию в аспекте универсального качества, как умение сотрудничать, уважение к мнению собеседника, способность выражать собственное мнение.

Ориентир на ценности личностного развития и возможность использования коммуникации подразумевает наличие коммуникабельности как способности найти общий язык с окружающими и уважение к участникам совместной социальной деятельности. Эти позиции и составят сферу личностных качеств структуры функциональной грамотности в социально-личностной сфере.

Эффективность коммуникативных отношений задана направленностью сотрудничества на основе реализации общих целей. Это – кооперация в её сущностном понимании. Социальная значимость взаимодействия в рамках коллектива реальна при адаптированности каждого его члена в конкретной ситуации взаимодействия, то есть в условиях перманентной деятельности, задаваемых интересами группы, что требует проявления ответственности перед коллективом за свои поступки. В связи со сказанным адаптированность во взаимодействии и чувство ответственности за собственные действия можно рассматривать с позиции ценностей кооперации как универсальных качеств. Указанное достижимо при условии проявления заинтересованности к мнению собеседника и уважения к высказанной им точке зрения, что в аспекте постоянства контактов с окружающими должно стать необходимыми для социально-личностной сферы навыками. Чувство ответственности за свои действия – составляющая готовности к взаимодействию, обоснованная верным пониманием позиции собеседника для организации собственного поведения, не идущего в разрез с социальными запросами других. Процесс воспитания таких навыков предусматривает проявление дружелюбия, доброжелательности в отношениях с

собеседником и отзывчивости, то есть готовности откликнуться на просьбу, демонстрируя тем самым уважительное отношение. И дружелюбие, и отзывчивость – те личностные качества, которые важны в области положительных социальных отношений.

Дружелюбие и отзывчивость, будучи качествами, определяющими готовность к взаимопониманию и безвозмездной помощи другим людям в различных ситуациях сотрудничества, предполагают понимание эмоций окружающих и причин, вызвавших их, а это есть показатель сформированного эмоционального интеллекта. Не менее важной представляется готовность индивида на основе «чтения» эмоций своего социального окружения выстраивать собственную линию действий. Здесь значимыми выступают такие характеристики, как сопереживание и ответственность, которые следует принять за ценности в становлении эмоционального интеллекта. Готовность к сопереживанию не имеет смыслового наполнения без проявления доброжелательности во взаимодействии и осознания своих поступков с позиции их приемлемости или неприемлемости по отношению к людям. Из этого следует необходимость понимания доброжелательности и способности осознания значения своих поступков в качестве важных навыков из области функциональной грамотности в социально-личностной сфере, формирование которых основано на таких личностных качествах, как умение сопереживать и проявлять заботу о других людях, то есть доброту.

Эмоциональный интеллект как понимание человеком эмоций людей, находящихся с ним во взаимодействии, является основой для построения своего поведения в ракурсе правильной оценки их поступков в конкретных ситуациях совместной деятельности. Это – проявление социального интеллекта, определяющего готовность к сотрудничеству. Социальный интеллект есть понимание действий людей, их речи и невербальных реакций в общении, что обеспечивает осознание многообразия отношений в окружающей среде. Социальный интеллект представляет оценку конкретной ситуации, сужая сферу его активного выражения до рамок этой ситуации. Адекватность такой оценки напрямую зависит от того опыта индивида, каковой он приобрёл, уже побывав в разнообразных условиях, требующих верного суждения об их роли в совместной деятельности с другими людьми. Значит, адекватная оценка и социальный опыт человека есть основные ценности такого универсального качества, как социальный интеллект. Адекватность оценки и

содержательность социального опыта могут быть гарантированы в том случае, если индивид готов не просто слушать, наблюдать за поведением кого-либо, а с пониманием отнестись к его различным поступкам. А это требует способности к эмпатии в качестве навыка структуры социального интеллекта как проявления функционального грамотного поведения в социально-личностной сфере. Описанные ценности и проявление эмпатии как навыка структуры социального интеллекта будут иметь форму активности лишь в условиях их правильной нравственной оценки и анализа, требующих наличия у человека справедливости и рассудительности как личностных качеств.

Рассмотренные универсальные качества, задающие функциональную грамотность в социально-личностной сфере, предполагают постоянное проявление отношения к жизни вообще на основе обогащения собственного опыта в области социального взаимодействия, что и определяет устойчивое развитие личности как форму существования в обществе в виде непрерывного общения с окружающими. Устойчивое развитие есть стабильное развитие, ориентированное на создание условий непрерывного прогресса социума, что определяет таковое как значимое универсальное качество. Следовательно, устойчивое развитие личности и гарантирует успешность воспитания всех рассмотренных универсальных качеств, и само есть важное универсальное качество, необходимое для функциональной грамотности в социально-личностной сфере. Такой подход к пониманию устойчивого развития подразумевает учёт имеющихся у человека знаний и опыта предшествующей жизнедеятельности как уровня его образованности, а также качественное выполнение деятельности в приобретённой профессии (необходимое условие эффективности социальной жизни), то есть профессионализм. Исходя из сказанного в качестве ценностей устойчивого личностного развития надо понимать уровень образованности и профессионализм.

Уровень образованности индивида очерчивает сферу его требований к окружающим в совместной деятельности, в том числе и профессиональной, предполагая умение заявить о собственных потребностях в коллективной среде, ориентированных на ощущение комфортности в структуре социального взаимодействия. Для этого требуется проявление инициативы, характеризующей человека с деятельной стороны в плане готовности к самостоятельности решений. Следовательно, умение заявить о своих потребностях и проявление инициативы – навыки, необходимые в социально-личностной области развития.

Реализация этих навыков обеспечена умением соблюдать коллективные требования как показатель дисциплинированности, а также уверенность в собственных способностях для принятия эффективных решений в рамках социальной сферы, что и позволяет говорить о необходимости формирования таких личностных качеств, как дисциплинированность и уверенность в себе.

Таким образом, всё описанное выше обуславливает понимание функциональной грамотности в социально-личностной сфере жизнедеятельности и как уровня образованности индивида, и как особенности его социальной деятельности, и как средства адаптации в социуме, определяющих готовность к коммуникации и взаимодействию с окружающими в решении социально-личностных вопросов на основе собственной индивидуальности.

Список использованных источников

1. Аристова, М. А. Литературная функциональная грамотность современного школьника: проблемы преемственности / М. А. Аристова, Ж. И. Стрижекурова, Н. А. Миронова, Н. П. Дутко, Н. А. Попова // *Pedagogical Journal*. – 2018. – Vol. 8. – Is. 5A. – С. 69–76.
2. Варенова, Т. В. Проблема функциональной грамотности в контексте специальной педагогики / Т. В. Варенова, Н. С. Жлудова // *Весці БДПУ*. – Сер.1. – 2015. – № 4. – С.14–18.
3. Губанова, М. И. Функциональная грамотность младших школьников: проблемы и перспективы формирования / М. И. Губанова, Е. П. Лебедева // *Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ*. – 2009. – № 12. – С. 65–68.
4. Кожемяка, Н. П. Условия формирования функциональной грамотности в образовательном учреждении: психолого-педагогические аспекты / Н. П. Кожемяка // *Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XLVII междунар. науч.-практ. конф.* – № 2(47). – М.: Изд. «МЦНО», 2021. – С. 8–16.
5. Мацкевич, С. А. Ключевые компетенции и функциональная грамотность как проблема высшего образования в Беларуси / С. А. Мацкевич // *Сборник работ 61-й научной конференции студентов и аспирантов Белгосуниверситета, 17–20 мая 2004 г., г. Минск : в 3 ч. / [редкол.: А. Г. Захаров (ответственный редактор) и др.]. – Минск, 2004. – Ч. 3. – С. 3–9.*

6. Ожиганова, Н. И. Модель оценивания функциональной грамотности обучающихся в старшей школе / Н. И. Ожиганова // Сборник методических материалов по итогам реализации инновационного проекта «Проектный кластер как сетевое образовательное пространство развития и оценки функциональной грамотности в рамках реализации ФГОС СОО». – Саров: Интерконтакт, 2020. – С.13–25.

7. Чигишева, О. П. Интерпретационное своеобразие концепта «функциональная грамотность» в российской и европейской теории образования / О. П. Чигишева, Е. М. Солтовец, А. В. Бондаренко // Мир науки. – 2017. – Том 5, номер 4. – С. 1–10.

8. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся старшей школы по предметам естественно-научного цикла. Методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 48 с.

9. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / [Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова и др.]; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.

10. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Л. С. Выготский; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.

11. Боброва, А. С. Критическое мышление. Проблема определения / А. С. Боброва // РАЦИО.ru – 2017. – Выпуск 18(1). – С. 26–36.

12. Сергеева, Б. В. Теоретические основы развития критического мышления младших школьников / Б. В. Сергеева, В. А. Оганесян // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 2. – С. 97–106.

References

1. Aristova, M. A. Literaturnaya funktsional'naya gramotnost' sovremennogo shkol'nika: problemu preemstvennosti / M. A. Aristova, Zh. I. Strizhekurova, N. A. Mironova, N. P. Dutko, N. A. Popova // Pedagogical Journal. – 2018. – Vol. 8. – Is. 5A. – S. 69–76.

2. Varenova, T. V. Problema funktsional'noi gramotnosti v kontekste spetsial'noi pedagogiki / T. V. Varenova, N. S. Zhudova // Vestsi BDPU. – Ser.1. – 2015. – № 4. – S.14–18.

3. Gubanova, M. I. Funktsional'naya gramotnost' mladshikh shkol'nikov: problemy i perspektivy formirovaniya / M. I. Gubanova, E. P. Lebedeva // Nachal'naya shkola plus DO i POSLE. – 2009. – № 12. – S. 65–68.
4. Kozhemyaka, N. P. Usloviya formirovaniya funktsional'noi gramotnosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii: psikhologo-pedagogicheskie aspekty / N. P. Kozhemyaka // Nauchnyi forum: Pedagogika i psikhologiya: sb. st. po materialam XLVII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – № 2(47). – M.: Izd. «MTsNO», 2021. – S. 8–16.
5. Matskevich, S. A. Klyuchevye kompetentsii i funktsional'naya gramotnost' kak problema vysshego obrazovaniya v Belarusi / S. A. Matskevich // Sbornik rabot 61-i nauchnoi konferentsii studentov i aspirantov Belgosuniversiteta, 17–20 maya 2004 g., g. Minsk : v 3 ch. / [redkol.: A. G. Zakharov (otvetstvennyi redaktor) i dr.]. – Minsk, 2004. – Ch. 3. – S. 3–9.
6. Ozhiganova, N. I. Model' otsenivaniya funktsional'noi gramotnosti obuchayushchikhsya v starshei shkole / N. I. Ozhiganova // Sbornik metodicheskikh materialov po itogam realizatsii innovatsionnogo proekta «Proektnyi klaster kak setevoe obrazovatel'noe prostranstvo razvitiya i otsenki funktsional'noi gramotnosti v ramkakh realizatsii FGOS SOO». – Sarov: Interkontakt, 2020. – S.13–25.
7. Chigisheva, O. P. Interpretatsionnoe svoeobrazie kontsepta «funktsional'naya gramotnost'» v rossiiskoi i evropeiskoi teorii obrazovaniya / O. P. Chigisheva, E. M. Soltovets, A. V. Bondarenko // Mir nauki. – 2017. – Tom 5, nomer 4. – S. 1–10.
8. Osobennosti formirovaniya funktsional'noi gramotnosti uchashchikhsya starshei shkoly po predmetam estestvenno-nauchnogo tsikla. Metodicheskoe posobie. – Astana: Natsional'naya akademiya obrazovaniya im. I. Altynsarina, 2013. – 48 s.
9. Funktsional'naya gramotnost' mladshogo shkol'nika: kniga dlya uchitelya / [N. F. Vinogradova, E. E. Kochurova, M. I. Kuznetsova i dr.]; pod red. N. F. Vinogradovoi. – M.: Rossiiskii uchebnik: Ventana-Graf, 2018. – 288 s.
10. Vygotskii, L. S. Sobranie sochinenii: V 6-ti t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psikhologii / L. S. Vygotskii; pod red. A. R. Luriya, M. G. Yaroshevskogo. – M.: Pedagogika, 1982. – 488 s.
11. Bobrova, A. S. Kriticheskoe myshlenie. Problema opredeleniya / A. S. Bobrova // RATsIO.ru – 2017. – Vypusk 18(1). – S. 26–36.

12. Sergeeva, B. V. Teoreticheskie osnovy razvitiya kriticheskogo myshleniya mladshikh shkol'nikov / B. V. Sergeeva, V. A. Oganessian // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. – 2017. – № 2. – S. 97–106.

ФИЛОЛОГИЯ

UDC 821.161.2

Svilana Lushchii,
Doctor of Sciences, Senior Researcher;
Taras Shevchenko Institute of Literature
of the National Academy of Sciences of Ukraine
(Ukraine)

**LITERATURE OF THE UKRAINIAN DIASPORA OF THE SECOND HALF OF THE
20th CENTURY: MAIN FIGURES, DIRECTIONS, TENDENCIES**

The article comprehends the achievements of the literature of the Ukrainian Diaspora in the second half of the 20th century. The main tendencies of the literary process in emigration and the key figures that created this process are considered. The development of Diaspora literature is analyzed through the prism of literary organizations and literary generations.

Keywords: literature; Diaspora; figures; directions; tendencies; emigration; generations.

斯维特兰娜·露西

20 世纪下半叶乌克兰侨民文学：主要人物、方向、倾向

本文对 20 世纪下半叶乌克兰侨民文学的成就进行了梳理。文章分析了移民文学过程的主要发展趋势，以及在这一过程中产生的主要人物。文章分析了移民文学的主要发展趋势，以及在这一过程中产生的主要人物。最后透过文学组织和文学世代的角度分析了移民文学的发展。

关键词：文学；移民；数据；方向；倾向；移民；世代。

Светлана Луций

**ЛИТЕРАТУРА УКРАИНСКОЙ ДИАСПОРЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА:
ОСНОВНЫЕ ФИГУРЫ, НАПРАВЛЕНИЯ, ТЕНДЕНЦИИ**

В статье осмысливаются достижения литературы украинской диаспоры второй половины XX века. Рассматриваются основные тенденции литературного процесса в эмиграции и ключевые фигуры, которые творили этот процесс. Проанализировано развитие литературы диаспоры сквозь призму литературных организаций и литературных поколений.

Ключевые слова: литература; диаспора; фигуры; направления; тенденции; эмиграция; поколения.

Одной из особенностей украинского политического и культурного процесса XX века стали вынужденные эмиграции, которые, несмотря на весь трагизм ситуации, по словам Г. Сиваченко, превратились «в явление национальной культуры» [13, с. 7]. Так, в послевоенной Германии в лагерях Ди-Пи (*англ.* – displaced persons) оказалось около 310 000 украинцев [6], которые в конце 1940-х годов переехали на постоянное место жительства в разные страны, рассеявшись по трём континентам (Европе, Америке и Австралии), где продолжали неумолимо творить украинскую культуру и вели активную общественно-политическую деятельность, приближая важное событие – провозглашение независимости Украины.

При изучении литературного процесса в эмиграции 1940-х годов, который, как правило, исследователи связывают с деятельностью МУРа (Художественного украинского движения, *укр.* Мистецький український рух, действовал в Германии, в городе Фюрт), нельзя обойти литературную жизнь украинцев в лагерях для перемещённых лиц на востоке Италии, ведь она (деятельность) также была чрезвычайно активной и продуктивной (в итальянских лагерях находилось около 15 000 украинцев).

Вспоминая о литературно-художественной жизни украинцев в немецких лагерях для перемещённых лиц, известный писатель Юрий Клен отмечал: «Мы люди без имени и государства, без общественной принадлежности. Тем не менее упрямо стоим на своём... пути и не хотим сойти с него... И в этих тяжёлых условиях жизни, отданные на милость чужих народов, став прохожими-гостями, мы дальше создаём свою культуру» [8, с. 7]. Литературовед Юрий Шерех так определил главную цель, которую поставили перед собой писатели МУРа: «Литературные, художественные произведения, которые возникнут в нашем объединении, будут будить души, свои и чужие. Обновлённое строительство Украины начнется с таких произведений» [15, с. 229].

Художественные произведения писателей диаспоры должны были представить украинскую нацию в культурно-цивилизационном пространстве и историческом времени. Украинская литература в условиях эмиграции становится одним из важных факторов национальной самопрезентации и коммуникации с другими культурами. Писатели,

переводчики, художники осознавали свою культурную, историотворческую и нациеобразующую миссию. В чрезвычайно страстном и эмоциональном выступлении на съезде МУРа писатель и политик Иван Багряный отметил: «Сорокамиллионная нация... может многое сказать всему человечеству» [11, с. 25].

Большинство писателей-эмигрантов были свидетелями трагических исторических событий в Украине: борьба за собственное государство в течение 1917–1919 годов, искусственный Голодомор 1933 года, непомерные потери украинства во времена Второй мировой войны. Поэты и прозаики хотели зафиксировать увиденное и пережитое. Такую задачу мог выполнить прежде всего роман. Вполне закономерно, что в течение второй половины XX века в диаспоре появилось более 100 романов. В итоговой статье «Украинская эмигрантская литература в Европе 1945–1949. Ретроспективы и перспективы» Юрий Шерех так прокомментировал проблематику прозы этого периода: «Центральной проблемой украинской прозы была тема украинского человека. Эта тема освещалась в трёх главных тематических аспектах: в аспекте историческом, в аспекте существования, действия и изменений этого человека в условиях советского бытия, и, наконец, в аспекте её существования и встречи с чужим миром в событиях последнего времени – войне и эмиграции» [14, с. 251].

Хочется отметить, что поэзия диаспоры развивалась не менее мощно. Об этом свидетельствует деятельность таких поэтических объединений, как «Пражская школа», «Нью-Йоркская группа».

«Пражская школа» – организация украинских писателей-эмигрантов, которая возникла в 1920-е годы в чешском городе Прага. Именно в Праге в это время сосредоточились лучшие интеллектуальные силы украинской эмиграции, которые, проиграв национально-освободительную борьбу за независимость Украины, не смогли принять большевицкую власть. Поэтому по идейным соображениям (да и с целью сберечь жизнь, потому что новая власть расправилась бы с ними в первую очередь) они навсегда покинули Родину. Самыми яркими представителями «Пражской школы» были поэты Елена Телига, Эвген Маланюк, Наталия Левицкая-Холодная, Оксана Лятуринская, Олег Ольжич, Олекса Стефанович, Юрий Клен, Юрий Дараган и др. Эти духовные аристократы, как и писатели МУРа, представили Европе нового украинца – гражданина, борца, интеллектуала, а также

рассказали о славных страницах украинской истории. Многие из членов «Пражской школы» стали участниками МУРа, а позже организации украинских писателей «Слово».

Во времена МУРа (1945–1948) были заложены основы дальнейшего развития литературы украинской диаспоры, ведь жанрово-стилевая стратегия, выработанная в этот период, продолжила своё существование в последующие десятилетия. На страницах многих украинских журналов, которым так и не суждено было стать периодическими изданиями, прежде всего, из-за финансовых трудностей («Арка», «Звено», «Литавры», «ХОРС», «Родное слово», «Рассвет»), в трёх сборниках МУРа литературно-художественные дискуссии о развитии отечественных традиций и целесообразность освоения зарубежного опыта нашли своё продолжение. Здесь активно обсуждались актуальные проблемы украинской и мировой культуры. В течение 1945–1949 годов в Германии, в лагерях Ди-Пи, вышло более 250 книг украинской художественной литературы – проза, поэзия и драма.

В этот период наметились магистральные пути развития литературы украинской диаспоры: традиционализм и модернизм. Условно украинских писателей можно разделить на три группы:

– традиционалисты, которые достаточно продуктивно отстаивали традиции отечественной литературы;

– модернизированные традиционалисты, то есть модернисты так называемых 1920 – 1930-х годов, которые начали свою творческую деятельность в Украине (восточной и западной), стремились, сочетая национальные и европейские традиции, приобщиться к достижениям мировой литературы;

– левые модернисты – те писатели-экспериментаторы, которые выводили украинскую литературу на мировые горизонты, новаторы, которые пытались радикально модернизировать отечественную культуру.

Старшее поколение писателей-эмигрантов, как правило, ревностно сохраняло лучшие традиции отечественной литературы, в частности литературы 1920 – 1930-х годов, названной литературой «расстрелянного возрождения». Молодое поколение очень активно интересовалось «чужой» культурой, настойчиво искало свой путь в литературе.

В 1950-х годах литературная жизнь украинских эмигрантов приобрела новый импульс. Из лагерей Ди-Пи, начиная с 1949 года, они разъехались на постоянное место жительства в

Европу, Америку и Австралию. По данным исследователей диаспоры, «в странах Северной Америки поселилось 150–175 тыс., Южной Америки – 35–40 тыс., Западной Европы – 65–75 тыс., Австралии – 25–30 тыс. человек» [5, с. 84].

В 1950-е годы начали выходить такие украинские эмиграционные издания, как журнал «Киев» (Филадельфия), студенческий журнал «Феникс» (Мюнхен), «Литературно-научный сборник» (Нью-Йорк), газеты «Свободная мысль» (Сидней), «Гомон Украины» (Торонто), «Украинское слово» (Париж) и др.

Для украинских писателей, бывших жителей Ди-Пи, интеграция в новую социально-политическую, экономическую и культурную среду была достаточно нелёгкой. Об этом свидетельствуют письма многих эмиграционных деятелей, написанные в начале 1950-х годов. О трудностях пребывания в Америке рассказывал критик Юрий Лавриненко в письмах к другому критику Юрию Шереху. В письме от 10 июня 1950 года Шерех высказал свои соображения о данной ситуации: «Я хорошо понимаю Ваши настроения. Вот Вы впервые оказались без иллюзий эмигрантом. Это последний этап, дальше – одно из двух: или враспи в новую страну, или превратиться в ничто» [12, лист 1].

1950-е годы – время «обживания» украинцев в новых условиях. Об этом периоде говорится во многих поэтических и прозаических произведениях, которые появились в это и в последующие десятилетия. Проблема нелегкой интеграции украинских эмигрантов в новую среду отображена в повестях Ивана Бондарчука «Поколения сойдутся», «Расцветшие созвездия», Марии Кейван «Плывёт-шумит река», романах Василя Барки «Спокутник и ключи земли», Уласа Самчука «На твёрдой земле» и др.

Магистральная тема прозы Романа Владимира – жизнь украинских эмигрантов на чужбине. Его повесть «Прощай, прошлое!» (1977) полна размышлений и переживаний главного героя – учителя-эмигранта Корнилы Сагайдака, чья семья оказалась вдали от Родины, за дальнейшую судьбу Украины. Об этом писатель ведёт речь и в повести «Окольными путями» (1989). Благодаря образу Радомира Пресного писателю удалось разносторонне отразить судьбу эмигрантской семьи и возможность сохранения национальной идентичности в условиях ассимиляции в чужой среде.

Письма многих писателей, культурных и общественных деятелей диаспоры в начале 1950-х годов рассказывают о настойчивых попытках возродить МУР. Хотя эта идея так и не

была осуществлена, она подготовила почву для создания новой литературной организации, которая объединила рассеянных по всему миру писателей. Эта организация украинских писателей (ОУП) называлась «Слово». Она стала самой многочисленной и активной писательской организацией в диаспоре. В 1970 году «Слово» насчитывало 150 членов, которые активно печатали свои произведения в периодике или отдельными изданиями, тогда как МУР насчитывал около 60 человек.

«Слово» было внепартийной организацией писателей, критиков, художников, в которой создавались равные возможности для всех участников, независимо от их политических идейных и эстетических убеждений. Первый съезд состоялся 6–7 декабря 1958 года (на съезде были украинские писатели из Австралии, Англии, Аргентины, Бразилии, Венесуэлы, Канады, Германии, Франции, США и др.). На нём было принято решение издавать сборники искусства, литературы, критики и документации также под названием «Слово» (первый номер появился в 1962 году).

Свобода и толерантность – главные принципы этого объединения – привлекли внимание поэтов «Нью-Йоркской группы» – молодого поколения литераторов. Такое название появилось потому, что большинство участников проживали в этом городе или недалеко от него. Члены этого творческого объединения в интервью различным изданиям постоянно подчёркивали: слово «группа» в названии должно было засвидетельствовать, что всех участников связывали только творческие отношения, они не брали на себя никаких гражданских и художественных обязательств. В Нью-Йоркскую группу входили и литераторы (Богдан Бойчук, Богдан Рубчак, Юрий Тарнавский, Вера Вовк, Женья Васильковская, Патриция Килина, Эмма Андиевская и др.), и художники (Богдан Певный, Любко Вороневич, Борис Пачовський, Аркадия Оленская, Ярослав Вижницкий, Зенко Онишкевич, Богдан Титла). 20 декабря 1958 года на собрании в кафе «The Peacock» Ю. Тарнавский с женой Патрицией Килиной и Б. Бойчук с женой Анной решили издавать журнал, которому дали название «Новые стихотворения». Первый номер журнала появился в 1959 году, последний – в 1971. Всего вышло 12 номеров.

Писатель и литературовед Б. Бойчук отмечал, что возникновение «Нью-Йоркской группы» имело несколько причин. Одну из них он сформулировал так: «Некоторое значение имел и тот факт, что мы были изолированы от литературных процессов в Украине и от

общественной жизни диаспоры. Поэтому и ютились вместе» [2, с. 267]. А ещё, по его мнению, объединяющим центром стало желание молодых людей модернизировать украинскую литературу, приобщив ее к мировому художественному контексту.

Участники «Нью-Йоркской группы» пытались быть в эпицентре новых литературных и философских веяний, которые утвердились в западноевропейских и американских литературах. Как вспоминал Б. Бойчук, участники её в большей или в меньшей степени находились под влиянием экзистенциализма, в частности взглядов Ж.-П. Сартра. Другой участник – Б. Рубчак – определил три аспекта деятельности группы: собрание друзей с общими и отличными взглядами на литературу и искусство, издательская корпорация, определенное «состояние сознания».

Влияние идей Ж.-П. Сартра просматривается в большой прозе таких молодых писателей, как Ю. Тарнавский и Э. Андиевская. Особенно это выявили романы Ю. Тарнавского «Пути» (1961) и «Три блондинки и смерть» (последний писался тремя фазами в течение 1970–1992 годов). Ю. Тарнавский не только филолог, но и кибернетик. Ему нравилось творить сложные взаимосвязанные схемы, максимально привлекая читателя к интеллектуальным упражнениям. Структура его произведений чрезвычайно математизирована. Так, роман «Три блондинки и смерть» состоит из четырёх частей, которые называются «Alphabette», «Bethlehem», «Chemnitz» и «Death» («Алфавита», «Бетлегема», «Хемница», «Смерть»). Первые три – имена трёх блондинок, а последняя блондинка – это смерть. Автор отмечает, что такая сложная композиция – это игра, прежде всего, игра с цифрами. Например, дочь главного героя зовут Тридцать три – это имя символизирует истории трёх его любовей.

Романы Э. Андиевской, как и Ю. Тарнавского, также экспериментальные. По замыслу писательницы, главный герой романа «Геростраты» – Антиквар – символизирует всё человечество, которое стремится получить вечность любой ценой. В поэзии и прозе Э. Андиевской часто речь идёт не только о вечных философских проблемах. Автор касается актуальных вопросов национального бытия украинцев. Рассказывая о писательских задачах, которые ставились перед написанием произведений «Роман о добром человеке» и «Роман о человеческом назначении», Э. Андиевская отмечала: «В этих романах мне особенно хотелось написать об украинском человеке» [1, с. 135]. В них речь идёт о судьбе Украины и украинцах,

которые вынужденно оказались в эмиграции. Это произведения с большим количеством персонажей. Так, в «Романе о человеческом назначении» 392 героя, которые, как ни удивительно, легко запоминаются благодаря своей неповторимости.

Обращают на себя внимание стилистические приемы писательницы: в произведениях преобладают очень сложные синтаксические конструкции. Одно предложение может занимать половину страницы. Глаголы в одном предложении употребляются в трёх временных формах – прошлой, настоящей и будущей. Такой приём помогает достичь эффекта одновременности действий, которые совершаются сейчас и ещё только будут совершаться.

Очень интересны поэтические и прозаические произведения ещё одной участницы «Нью-Йоркской группы» – Веры Вовк. Её повести «Духи и дервиши» (1956), «Витражи» (1961), «Старые барышни» (1994) поражают читателей прежде всего своей философской и психологической направленностью. Герои повестей, обычно это женщины, ищут смысл жизни, своё место в социуме, оказываясь перед непростым жизненным выбором (повести «Духи и дервиши», «Старые барышни»).

Творчество писателей «Нью-Йоркской группы» свидетельствует о том, что жанровый канон литературы диаспора расширился за счёт новых жанровых экспериментов и благодаря воздействиям литературы тех стран, где проживали писатели-эмигранты. На мировоззренческом уровне молодое поколение тяготело к философии экзистенциализма, а в сфере поэтики и эстетики – к сюрреализму, французскому символизму, театру абсурда и постмодернизму.

Коренная модернизация украинской литературы также связана с представителями старшего поколения диаспоры, в частности, Игорем Костецким и Юрием Косачем. Так, активную программу модернизации украинской литературы И. Костецкий начал уже в лагерях Ди-Пи в период МУРа. Его первый русскоязычный роман «На грани», подписанный настоящей фамилией – Игорь Мерзляков, был завершён прозаиком в 1930-х ещё в советской Украине, но не опубликован по идеологическим причинам. В 1940-е годы активно выходят прозаические и драматические произведения этого писателя: «Цена человеческой названия», «История монаха Генриха», «Божественная ложь», «Тебе принадлежит целый мир», «Близнецы ещё встретятся», «Искушения не святого Антона» и др. И. Костецкий – создатель

новой прозы и драматургии с модерными героями, конфликтами, деструкцией языка и жанрово-стилевыми экспериментами. Писатель интересовался процессами подсознания, поэтому с большим интересом знакомился с основными положениями учения Фрейда.

Незавершённые романы И. Костецкого «Трое смотрят в зеркало» и «Мёртвых больше нет» о национально-освободительном движении украинцев – отдельная страница в творческой биографии писателя. Роман «Трое смотрят в зеркало» И. Костецкий писал долго. В этом произведении он достаточно продуктивно использовал элементы фантастики: речь идёт о научном изобретении – машине, которая радикальным способом может изменить облик мира. В текст этого романа писатель включает объявления, отрывки газетной хроники. Это усиливает эффект правдивости и исторической достоверности. В последнем разделе «Либретто» автор не случайно кратко пересказывает сюжет. Он хотел убедиться, что среди многочисленных событийных хитросплетений читатель сумел уловить основную сюжетную нить. Произведение вмещает немало интеллектуальных философских диалогов, которые постоянно ведут герои. Романы И. Костецкого «Трое смотрят в зеркало» и «Мёртвых больше нет» напоминают интеллектуальную прозу 1920-х годов, в частности, произведения Валерьяна Пидмогильного. В романе «Мёртвых больше нет» звучат многочисленные размышления о жизни и смерти, о целесообразности и нецелесообразности борьбы, о благоразумии, о безоговорочном мужестве и жертвенности. В диалогах прозаик использует свои любимые приёмы: игру слов, словесные каламбуры, абсурдные ситуации.

Модернистская, с элементами импрессионизма и экспрессионизма, проза Юрия Косача отличалась своим философизмом и интеллектуализмом. Сам писатель в докладе «Свободная украинская литература» высказал мнение о том, что психологизм и философская углублённость – необходимые черты высокохудожественного произведения. Ю. Косач – автор интереснейших исторических романов, в которых он пытался представить исторический контекст изображаемой эпохи, широко использовал исторические документы, тщательно воспроизводя при этом эпоху на разных уровнях: бытовом, мировоззренческом, культурном, политическом. Использование газетных объявлений, статей, исторических справок, судебных дел, дневниковых записей героев придают его романам историческую достоверность. Авантюрный сюжет, элементы приключенчества и детектива, связь судьбы

личности с исторической ситуацией делают произведение интересным для читателей, чьи аналитические возможности Ю. Косач стремился активизировать.

Сюжеты для своих произведений Ю. Косач брал как из отечественной, так и из зарубежной истории. Свой первый исторический роман «Рубикон Хмельницкого» (Львов, 1992) прозаик писал в течение 1941–1942 годов; здесь он так определяет свою задачу: «Я хочу реконструировать эпоху и выслушать её людей, согласно документам, которые говорят всегда ярче, чем всякое воображение, или согласно законам вероятности». Готовясь к написанию своих романов, Ю. Косач тщательно изучал исторические документы, мемуары известных политиков и полководцев, европейскую дипломатическую переписку.

В исторические романы 1960–1980-х годов Ю. Косач вводит элементы приключенческой литературы. Так, «Обладательница Понтиды» – историко-авантюрный роман, что облегчало задачу автора: он не обязан был быть ответственным за историческую точность событий и фактов. Собственно, загадочная история княжны Таракановой, которая выдавала себя за дочь русской императрицы Елизаветы Петровны и Алексея Разумовского, так и остаётся до конца не выясненной. Княжна и сейчас одна из самых загадочных фигур в мировой истории.

Роман «Чёртова скала» – блестящее историческое произведение о подпольной борьбе украинских патриотов 1920 – 1940-х годов в Западной Украине, которая долгое время входила в состав Польши. Автор органично сочетает документы с газетными статьями, объявлениями, материалами судебных дел, эпистолярием и дневниковыми записями. В его романах большая роль отведена интеллектуальным диалогам на темы истории, культуры, искусства, политики. Бесспорно, интеллектуальная философская романистика Ю. Косача рассчитана прежде всего на образованного читателя.

Проигранная национально-освободительная борьба, вынужденная эмиграция – эти факторы закономерно активизировали развитие исторической прозы в диаспоре. Среди авторов исторических романов стоит упомянуть и Николая Лазорского. В его романах «Гетман Кирилл Разумовский» (1961), «Степной цветок» (1963) и «Патриот» (1969) главной стала проблема постепенной потери украинской элиты, которая перешла на службу к поработителям.

В прозе писателей диаспоры речь идёт о национальном пространстве, которое немислимо без трёх временных измерений: прошлого, настоящего, будущего. К прошлому обращены взоры многих художников, которые стремились не только осмыслить хорошо известные, но и малоизвестные страницы истории, а также сохранить свою национальную идентичность в инокультурной среде. Об этом свидетельствуют романы и повести Панаса Феденко «Несмертельная слава» и «Ветер из степи», «Гетманов кум», Леонида Полтавы «Тысяча семьсот девять», Юрия Радзикевича «Полковник Даниил Нечай», Святомира Фостуна «Над Галичем гремит», «Нас рассудит Бог», Докии Гуменной «Золотой плуг» «Небесный змей», Романа Владимира «Тиверская весна», «Андрей Первозванный» и др.

Большой интерес к украинской истории проявила Докия Гуменная. На протяжении всей жизни она старательно изучала научные исследования о древней истории, пытаясь понять источники национальной ментальности. Об этом свидетельствуют такие произведения, как «Жалоба будущему» (1964), «Золотой плуг» (1969), «Внуки столетнего запорожца» (1981), а также исследование «Семейный альбом» (1971). Во вступительном слове к «Семейному альбому» писательница сформулировала задачи, которые ставила перед собой: «Цель этого эссе – изыскать корни нашей самобытности, связав разрозненные до сих пор сферы, где уже немало наработали наши этнографы, фольклористы, языковеды, археологи, историки» [4, с. 5].

В литературе диаспоры на первый план выступает проза прежде всего с историософской и национальной проблематикой, о чём свидетельствуют такие произведения, как «Буйный ветер» Ивана Багряного, «Темнота» Уласа Самчука, «Крещатый яр» Докии Гуменной, «План ко двору», «Старший боярин» Тодося Осьмачки, «Под молотом войны», «Племя волков» Степана Любомирского и др. Социально-психологическая и экзистенциальная линия большой прозы была обусловлена многочисленными трагическими событиями, пережитыми украинцами. Литература диаспоры представляла миру Украину, утверждала украинский психотип. Одной из центральных проблем литературы украинской диаспоры стала проблема отсутствия государственности и способы её восстановления (произведения Ивана Багряного, Степан Любомирского), уничтожения тоталитарной системой крестьянской цивилизации (произведения Уласа Самчука, Докии Гуменной, Василия Барки, Тодося Осьмачки и др.). В «большой прозе» диаспоры второй половины XX

века значительное место занимают антитоталитарные произведения с мощной автобиографической направленностью, в которых упоминается и о Голодоморе 1933 года (О. Гай-Головко «Им колокола не звонили», «Поединок с дьяволом», М. Ковшун «Мстительница Мавра», О. Мак «Камни под косой» и другие).

Тема «человек и война» также разрабатывается многими писателями диаспоры, которые отражают трагедию украинцев, оказавшихся во время Второй мировой войны между большевиками и фашистами. Так, в главный герой дилогии И. Качуровского «Путь неизвестного», которая состоит из двух произведений: «Путь неизвестного» (1956), «Дом над обрывом» (1966), не хочет воевать на стороне ни одной армии. Он выбрал путь эмигранта. В 1979 в Австралии увидел свет английский перевод этого произведения. Уловив идейный замысел автора, переводчик Ю. Ткач опубликовал перевод под названием «Because deserters are immortal». Журналистка Кэролайн Эджертон, отмечая художественные достижения Качуровского-прозаика, писала: «Наконец Игорь Качуровский отвергает экзистенциалистскую философию отчуждения и отчаяния в пользу прежнего кредо – спасения через страдания» [7, с. 438].

В центре «большой прозы» И. Багряного – борьба личности с тоталитарной советской системой, сохранения рода, национальной памяти. В его романах и повестях на первом плане стоят такие экзистенциальные категории, как жизнь, вера в победу, свобода, которые остаются неистребимы. Герои И. Багряного (романы «Тигроловы», «Сад Гетсиманский», «Человек бежит над пропастью») достойно выдерживают экзамен на звание Человека. Произведения этого писателя были переведены на многие европейские языки, в том числе на немецкий, английский, французский. Они заинтересовали зарубежных читателей, особенно молодёжь. Режиссёры Голливуда даже планировали снять фильм по роману «Тигроловы».

Стоит отметить, что «роман о художнике» не занял одного из главных мест в литературе украинской диаспоры. Однако образы художников (писателей, певцов, музыкантов) встречаются в социально-психологической, социальной, исторической и философской прозе. Образы художников появились в повестях и романах прозаиков диаспоры не случайно. Речь идет прежде всего о «большой прозе» Э. Андиевской, И. Багряного, В. Барки, В. Вовк, Р. Владимира, Д. Гуменной, В. Домонтовича, Е. Звычайной, О. Изарского, О. Керчь, Ю. Косача, И. Костецкого, У. Самчука, Ю. Тарнавського,

М. Цукановой, Д. Ярославской. Среди этих писателей были и профессиональные художники (Е. Андиевская, И. Багряный, В. Вовк, М. Цуканова), и профессиональные музыканты (Р. Владимир, М. Цуканова). Проблемы украинской культуры и судьба личности были для них близкими и актуальными.

Важная роль в произведениях о художниках отводится изображению художественной среды. Так, главные герои романа Оксаны Керчь «Альбатросы» – художественная богема. Автор проводит параллели между художниками и альбатросами – грациозными птицами, которые прекрасно чувствуют себя в воздухе, но беспомощны на суше. В названии романа и его проблематике прочитывается намек на известную поэзию Ж. Бодлера «Альбатрос».

Проблема «писатель и социум» занимает важное место в романе воспитания Ю. Тарнавского «Пути» (1961). Молодой писатель Виктор Лысенко – главный герой семейной хроники Олексы Изарского (она состоит из 4 романов и 4 повестей). Поскольку Виктор Лысенко – профессиональный филолог и писатель, в произведении звучат размышления о роли художника в критических для народа ситуациях, о дальнейшем пути украинской литературы, который лежит в плоскости модернизации литературы.

О. Изарский отмечал, что и в художественных произведениях, и в своих дневниковых записях пытался зафиксировать основные события литературно-художественной жизни диаспоры. В роман «Лето над озером» он ввёл фигуры писателей в эмиграции. Семейная хроника О. Изарского свидетельствует о том, что Виктор Лысенко – в определённой степени сам писатель. Он воплощает типичный образ поколения, которое начинало творческий путь в период сталинщины, когда была фактически уничтожена украинская интеллигенция. Многие из тех художников, кто выжил, решили выбрать судьбу эмигранта.

Судьба писателя в тоталитарном обществе убедительно изображена в произведениях У. Самчука, Д. Гуменной, И. Багряного, Ю. Косача. В образе Андрея Мороза – героя трилогии У. Самчука «Ost» (роман «Темнота») – показана трагедия украинской интеллектуальной элиты, которая сотрудничала с тоталитарным режимом. Героиня социально-психологического романа Е. Звычайной «Страх» – артистка Мария Степановна Ромашко – была уничтожена из-за того, что отказалась служить режиму.

В повестях и романах диаспоры выписаны трагические судьбы не только писателей. Часто жертвами тоталитарного общества становятся актёры, музыканты, художники. Так,

первая книга незавершённой трилогии И. Багряного «Маруся Богуславка» продолжила главную тему его романистики – противостояние личности тоталитарной советской системе. Главная героиня романа, молодая талантливая актриса Ата Дахно, играет в спектакле роль непокорённой Маруси Богуславки. Именно Ата Дахно и театральное представление «Маруся Богуславка» становятся для жителей маленького городка Наше будителями усыпленного общественной идеологией национального сознания.

Мария Цуканова – писательница диаспоры, она профессиональный музыкант и художник. В её творчестве важную роль играет прежде всего художественная проблематика. Образы художников в повестях «Их тайна», «На грани двух миров» и романе «Проба» становятся центральными. Обе повести М. Цукановой, а также роман «Проба» свидетельствуют о том, что в центре неоромантического творчества писательницы – герои удивительные, духовно прекрасные.

Художницы и художники также изображены в «Романе о добром человеке» Э. Андиевской (художник-самородок Онысько) и романе У. Самчука «На твёрдой земле». Последний – это роман карьеры, в котором автор органично использовал элементы любовного романа. Проблема женщины-художника, её места и роли в современном мире воплощена в образе художницы Лены.

Анализируя развитие литературы украинской диаспоры второй половины XX века, надо отметить, что украинские писатели, не потеряв национального лица, творчески осваивали мировой художественный опыт, сумев избежать слепого подражания европейской и американской литературам.

В определённой степени можно наблюдать незначительное влияние театра абсурда и «нового романа» на творческую манеру И. Костецкого, писателей «Нью-Йоркской группы». Главная задача французских новороманистов – найти такие формы романа, которые позволяли бы наиболее точно передать ощущения личности, которой становилось всё неуютнее в чужом и безразличном мире. Если в мировом искусстве и философии послевоенного периода доминирующей становится мысль о кризисе антропоцентризма, гуманизма, то украинские писатели диаспоры обращаются именно к духовным ценностям личности, их проза, в отличие от европейской, оптимистичная, жизнеутверждающая.

Украинским прозаикам более близкими были традиции и достижения французского психологического романа с его интересом к проблеме личности, семьи, брака, которые разрушаются под воздействием общественных институтов. Украинский психологический роман сближается с французским в плоскости исследования неустроенной одинокой незащищенной личности. Авторы стремятся показать внутреннее состояние героев в напряжённых кризисных ситуациях. В этих романах часто используется прием внутреннего «прозрения» героя.

Поскольку из лагерей Ди-Пи в Канаду переехало больше всего украинцев (примерно 150–175 тысяч), то чрезвычайно важно проследить взаимодействие канадской и украинской прозы второй половины XX века. Одна из центральных проблем канадского романа – проблема поиска и сохранения идентичности. Украинский роман также обращался к проблеме сохранения идентичности в условиях эмиграции. В канадской и украинской прозе акцент делался на освещении взаимоотношений человека и земли, хотя в литературе украинской диаспоры эта тема не была первоочередной. Внимание украинских писателей было сосредоточено на формах борьбы личности с тоталитарной машиной.

Роман о земле в украинской литературе развился раньше, чем в канадской. Он был органической частью национального мировоззрения. Тема «человек – земля» распространена также и в американской литературе. Тема жизни украинских крестьян на канадской земле, «врастание» в новую среду прозвучала в историческом романе Ильи Кирияка «Сыновья земли» (1959). Это произведение было несколько раз переиздано на украинском языке и переведено на английский. В романе показана тяжёлая судьба украинца Григория Воркуна в Канаде. Повесть Глории Купченко-Фролик «Куриный дядя» (1989) рассказывает об одиноком фермере-украинце Джоне Бабиче и последние часы его жизни. О нелёгкой жизни в прериях, о поисках идентичности, родовых корней говорится в произведениях Дж. Риги «Голодные горы» (1968). В канадском романе большую роль играет символический образ Дома, характерный для романа прерий. Образ дома – один из ключевых в романе У. Самчука «На твёрдой земле».

Не менее важной для американских писателей стала проблема самоопределения личности в условиях мультикультурализма. Американская литература 1960 – 1970-х годов проявила небывалый интерес к мемуарам, научно-популярной продукции.

Фактографичность стала одной из ведущих тенденций, которая сохранилась и в 1980-х годах. Этот фактор сближает американскую и украинскую литературы. Многочисленные произведения украинских писателей-эмигрантов имели мощную автобиографическую струю, ведь прозаики хотели зафиксировать на бумаге увиденное и пережитое.

Эмиграция – особая, часто критическая ситуация для любой личности. Именно так обозначила это явление Вера Мороз, ребёнок украинских эмигрантов. Она родилась уже в Великобритании. По её мнению, для искусства, которое рассматривает проблему эмиграции в разных плоскостях – общественно-политической, психологической, философской, экономической, культурной – это «уникальная модель для исследования национального характера в критической ситуации» [10, с. 122]. Ментальная и психологическая корреляция личности в эмиграции неизбежна. И именно литература очень быстро её улавливает и изображает. Проблема личности, у которой уже нет прошлого, но ещё нет и настоящего, тем более будущего, была особенно актуальной в период МУРа. Она стала ключевой в произведениях многих писателей.

Проблема сохранения национальной идентичности и исторической памяти в инокультурных условиях – также одна из главных проблем прозы диаспоры. Так, в повести В. Вовк «Духи и дервиши» героиня размышляет над тем, будет ли помнить о своих национальных корнях рождённая за пределами Украины дочь её близкой подруги: «...“Кобзарь”, Евангелие моей юности, отрезал от нас океан и континент затирает всё сильнее наше лицо» [3, с. 151]. Творчество молодого поколения писателей диаспоры, прежде всего «Нью-Йоркской группы» свидетельствует об интересном процессе конструирования новой идентичности. Однако и литературная молодежь диаспоры, и писатели старшего поколения, находясь вдали от родного края, способствовали сохранению национальной идентичности, культурной памяти. Анализируя пути развития искусства диаспоры, литературовед Юрий Луцкий отмечал: «Лелеять украинскую культуру на чужбине можно и нужно разными способами, и нет сомнения, что диаспора это выполнила» [9, с. 73].

Начиная с 1980-х годов из литературного процесса постепенно уходят представители старшего поколения диаспор: умерли И. Костецкий, У. Самчук, Д. Гуменная, Ю. Косач, О. Изарский и др. Писатели младшего поколения диаспоры, которые родились в Украине, образование получили уже за границей, продолжали активно творить. Некоторые и сегодня

неутомимо работают на благо украинской культуры, как, например, Э. Андиевская, В. Вовк. Отдельную страницу в мировую литературу вписали дети украинских эмигрантов, которые родились вдали от Украины: Аскольд Мельничук, Ирена Забытко, Дзвина Орловская, Кристина Луценко, Елена Калитяк–Девис и др. В их поэтических и прозаических произведениях, написанных на английском языке, присутствует украинская тематика и национальный духовный код. И хотя их произведения стали явлением американской и канадской литературы, эти писатели не отрываются от культуры своих предков.

В многотомной академической «Истории украинской литературы» литературный процесс XX века абсолютно справедливо рассматривается как целостное взаимодействие обеих литератур – материковой и литературы диаспоры. Без основательного осмысления литературных достижений украинской диаспоры невозможно полно представить основные тенденции развития национальной литературы XX века.

Список использованных источников

1. Андиевська Э. «Вся моя жизнь – это хождение сквозь стены»// Тарнашинская Л. Б. Закон пирамиды: Диалоги о литературе и социокультурный климат вокруг неё. – Киев: Унив. изд-во «Пульсары», 2001. – 264 с.
2. Бойчук Б. Нью-Йоркская группа в перспективе времени // Курьер Кривбасса. – 2008. – Май–июнь. – № 222–223. – С. 266–275.
3. Вовк В. Проза. – Киев, 2001. – 447 с.
4. Гуменная Д. Семейный альбом. – Нью-Йорк: ОУП «Слово», 1971. – 352 с.
5. Заставной Ф. Украинская зарубежная диаспора // Колокол. – 1991. – № 8. – С. 83–88.
6. История украинской эмиграции: учеб. пособие / Под ред. Б. Д. Лановик. – Киев: Высшая школа, 1997. – 520 с.
7. Качуровский И. Путь неизвестного: проза. – Киев: ИД «Киево-Могилянская акад.», 2006. – 443 с.
8. Клен Ю. Мысли на досуге // Украинские вести. –1947. – Ч. 84.
9. Луцкий Ю. С двух миров: Публицистика. Эстетика. Историософия. – Киев: Геликон, 2002. – 273 с.

10. Мороз В. Кое-что о феномене украинства // Вселенная. – 1991. – № 11. – С. 122–125.
11. МУР. Сборники литературно-художественной проблематики. Сборник I. – Мюнхен-Карльсфельд, 1946. – 113 с.
12. Письмо Ю. Шереха к Ю. Лавриненко от 10 июня 1950 года // Отдел рукописей Института литературы им. Т. Г. Шевченко НАН Украины. – Ф. 215. – Ед. хр. 338. – Л 1.
13. Сиваченко Г. Пророк не своей отчизны: Экспатриантский «метароман» Владимира Винниченко: текст и контекст. – Киев: Альтернативы, 2003. – 280 с.
14. Шерех Ю. Не для детей. Литературно-критические статьи и эссе. – Нью-Йорк: Изд-во «Пролог», 1964. – 455 с.
15. Шерех Ю. Пороги и запорожья. Литература. Искусство. Идеологии. – Харьков: Фолио, 1998. – Т. 1. – 607 с.

References

1. Andievs'ka E. «Vsyа moja zhizn' – eto khozhdenie skvoz' steny»// Tarnashinskaya L. B. Zakon piramidy: Dialogi o literature i sotsiokul'turnyi klimat vokrug nee. – Kiev: Univ. izd-vo «Pul'sary», 2001. – 264 s.
2. Boichuk B. N'yu-Iorkskaya gruppa v perspektive vremeni // Kur'er Krivbassa. – 2008. – Mai-iyun'. – № 222-223. – S. 266-275.
3. Vovk V. Proza. – Kiev, 2001. – 447 s.
4. Gumennaya D. Semeinyi al'bom. – N'yu-Iork: OUP «Slovo», 1971. – 352 s.
5. Zastavnoi F. Ukrainskaya zarubezhnaya diaspora // Kolokol. – 1991. – № 8. – S. 83–88.
6. Istoriya ukrainskoi emigratsii: ucheb. posobie / Pod red. B. D. Lanovik. – Kiev: Vysshaya shkola, 1997. – 520 s.
7. Kachurovskii I. Put' neizvestnogo: proza. – Kiev: ID «Kievo-Mogilyanskaya akad.», 2006. – 443 s.
8. Klen Yu. Mysli na dosuge // Ukrainskie vesti. – 1947. – Ch. 84.
9. Lutskii Yu. S dvukh mirov: Publitsistika. Esetika. Istoriiosofiya. – Kiev: Gelikon, 2002. – 273 s.
10. Moroz V. Koe-chto o fenomene ukrainstva // Vselennaya. – 1991. – № 11. – S. 122–125.

11. MUR. Sborniki literaturno-khudozhestvennoi problematiki. Sbornik I. – Myunkhen-Karl'sfel'd, 1946. – 113 s.
12. Pis'mo Yu. Sherekha k Yu. Lavrinenko ot 10 iyunya 1950 goda // Otdel rukopisei Instituta literatury im. T. G. Shevchenko NAN Ukrainy. – F. 215. – Ed. khr. 338. – L 1.
13. Sivachenko G. Prorok ne svoei otchizny: Ekspatriantskii «metaroman» Vladimira Vinnichenko: tekst i kontekst. – Kiev: Al'ternativy, 2003. – 280 s.
14. Sherekh Yu. Ne dlya detei. Literaturno-kriticheskie stat'i i esse. – N'yu-Iork: Izd-vo «Prolog», 1964. – 455 s.
15. Sherekh Yu. Porogi i zaporozh'ya. Literatura. Iskustvo. Ideologii. – Khar'kov: Folio, 1998. – T. 1. – 607 s.

UDC 821.161.3-1/-3

Aliaksandr Dakukin,
Postgraduate student;
Francisk Skorina Gomel State University
(Belarus)

INTERPRETATION OF THE CONCEPT OF POETRY BY ALES RYAZANOV

The article analyzes the views of famous Belarusian poet Ales Razanau on the specifics of poetry and the role of the poet. According to the Belarusian author, poetry is a complex phenomenon, even sacred because the poems are in the highest, «nameless» sphere of reality and can reach us only through the poet. It is concluded that every poem is always a discovery and the opening is necessarily new at that imitation, repetition are inadmissible.

Keywords: poetry; poem; author; modernism; art; publicism.

亚历山大·多库金

艾利斯·梁赞诺夫对诗歌概念的解读

本文分析了著名白俄罗斯诗人艾利斯·梁赞诺夫关于诗歌的具体内容和诗人的角色的观点。这位白俄罗斯作家认为，诗歌是一种复杂的现象，甚至是神圣的，因为诗歌处在最高的、

“无名的”现实领域，只有通过诗人才能与我们产生联系。结论是，每首诗都必须是一种新的发现，而模仿、重复都是不可接受的。

关键词：诗歌；诗；作者；现代主义；艺术；公法学家。

Александр Докукин

ИНТЕРПЕРТАЦИЯ ПОНЯТИЯ ПОЭЗИИ АЛЕСЕМ РЯЗАНОВЫМ

В статье анализируются взгляды известного белорусского поэта Алеся Рязанова на специфику поэзии и роль поэта. По словам белорусского автора, поэзия – явление достаточно сложное, даже сакральное, поскольку стихи находятся в высшей, «безымянной» сфере реальности и могут дойти до нас только благодаря поэту. Делается вывод, что каждое стихотворение – это всегда открытие, причём открытие обязательно нового, а подражание, повторение, версификаторство являются недопустимыми.

Ключевые слова: поэзия; стихотворение; автор; модернизм; искусство; публицистика.

Алесь Степанович Рязанов (1947–2021) – классик белорусской литературы, чьё имя широко известно как на родине, так и за её пределами. Известно благодаря новаторству писателя в осмыслении действительности и места человека в ней, необычности созданных автором жанровых форм, а также вовлечённости А. Рязанова в контекст множества культур – от старобелорусского книжного эпоса и санскритских текстов до современной немецкоязычной лирики, балканского фольклора и философии дзен-буддизма. А. Рязанов, в первую очередь поэт, поэт-философ, хотя у него есть также рассказы, публицистические, литературоведческие тексты. Войдя в белорусскую литературу 1960-х годов (консервативную в отношении формы и содержания произведений, даже несколько «закоснелую»), А. Рязанов ярко выделялся на фоне «традиционных» авторов, во-первых, философско-медитативной глубиной произведений и, во-вторых, их жанровыми особенностями. Начав с рифмованных стихотворений (книга «Возрождение», 1970), со временем поэт переключается на верлибр, постепенно также «сжимая» объём текстов. В поисках лаконичной, но содержательной формы для своих произведений автор вводит в литературу ряд новых жанров. Это, например, пунктир, квантэма, злёса, вершаказ, версэт, зном, словатвор, «з» и другие. Они вошли в книги «Координаты бытия» (1976), «Путь – 360»

(1981), «Остриё стрелы» (1988), «Охота в райской долине» (1995), «Глина. Камень. Железо» (2000), «Лесная дорога» (2005), «Дождь: озеро в акупунктуре» (2007), «Переизбранное» (2017), «Молния жнёт, гром молотит» (2020) и др.

Следует также упомянуть и о Рязанове-переводчике. Его стараниями по-белорусски звучали тексты литовских (Ю. Марцинкявичус, К. Сая, А. Малдонис, С. Нерис, Э. Межелайтис, М. Чурлёнис и др.), латышских (У. Берзыньш), эстонских (К. Мерилас, Х. Тальвик, Д. Варанди, А. Калеп, Ю. Вийдинг и др.), грузинских (И. Минчхи, Т. Гранели, Ш. Чантладзе, З. Балквдзе, Б. Харанаули и др.), немецких (Э. Эрб, В. Тюмлер, Н. Гумельт, С. Кирш), английских (У. Шекспир, Т. Элиот, Р. Тагор), славянских (М. Ренджов, И. Давыдков, З. Кисёв, И. Андрич, В. Крневич, А. Пуслаич, С. Косавел, К. Свегоцкий, Ч. Милош, В. Хлебников и др.), японских (М. Басё) авторов. Поэт активно участвовал в переводческих семинарах, встречах писателей разных стран, презентациях новых изданий, книжных ярмарках и т. д.

А. Рязанов совершил творческие поездки в Германию, Австрию, Швейцарию, Финляндию, Швецию, Македонию, Словению, Польшу, Чехословакию. Работа с произведениями зарубежных авторов повлияла и на стихи самого переводчика, причём он стал писать не только по-белорусски, но и на литовском (книга «Lietuviški punktyrai», 2018), немецком (новаторский жанр *Worddichte*) и даже верхнелужицком языке (цикл «Serbske pamakanki»). Однако в центре внимания поэта всегда был белорус, его менталитет, язык, противоречивость национального характера и культурные архетипы. Литературная критика неоднократно отмечала, что произведения А. Рязанова остаются недоступными в полной мере восприятию современного читателя. Можно даже, вспомнив подобную элитарность текстов начала минувшего столетия, назвать этого поэта модернистом, которому пришлось творить в век постмодернистской иронии и хаоса.

К сожалению, на русском языке имеется очень мало работ, посвящённых творчеству писателя. В данной статье мы ставим целью охарактеризовать понимание А. Рязановым сущности поэзии, а также, по возможности, отразить мировоззрение поэта и особенности его творческой лаборатории.

О литературе в целом и поэзии в частности А. Рязанов много писал в публицистике, критических статьях, зномах – своеобразных мини-эссе или философемах, а также делился

своим мнением в многочисленных интервью. Собранные вместе, они стали основой книг «Из апокрифа в канон» (2010) [1], «Сумма невозможностей: зномы» (2009) [2], «Неизвестная величина» (2017) [3]. Обратимся к ним в поисках рязановского толкования сути поэзии. По словам автора, это понятие можно объяснить и интерпретировать двумя путями. Первый – традиционный, или «культурологический» – обращён к прошлому и опирается на уже известное, написанное, которое и отождествляется с поэзией. То есть поэзией будут, например, сонеты А. Мицкевича, стихи А. Пушкина, вершаказы А. Рязанова и т. д. – все тексты, которые уже написаны и заняли своё место в истории литературы. Второй путь предполагает, что стихи – это не поэзия, а попытка осмысления и воплощения поэзии. Соответственно, автор пишет стихи и этим не создаёт поэзию, а пытается познать её (то есть поэзия не возникает по воле человека, а уже где-то существует, независимо от него). Чем искреннее, правдивее будут стихи, тем ближе создатель подойдёт к желанной цели – лучше поймёт суть поэзии [1, с. 25].

Где же тогда существует поэзия? По словам А. Рязанова, в той сфере нашей реальности, которая «безымянна», «невыразима». Стихи находятся там, и, чтобы «назваться», воплотиться в словесной форме, им нужен поэт: «Подозреваю, что стихотворение, постучавшееся в душу поэта, пожелавшее появиться, уже существует в безымянных сферах его естества, написано на безымянном языке. Что поэту остаётся, так это прояснить его, озвучить, “перевести” на свой язык» [1, с. 21]. Реальность одинакова, но писателей множество, и каждый из них особенный, неповторимый, потому что в зависимости от конкретного автора реальность по-своему реагирует на него, отлично от других [1, с. 64]. Критик Т. Чабан в интервью с А. Рязановым задаёт вопрос, основанный на приведённой выше цитате: не похож ли тогда поэт на медиума? Однако писатель не соглашается с таким отождествлением, потому что медиум просто механически документирует, пишет, согласно А. Рязанову, диктант, в котором сам не участвует; поэт же «воплощает неизвестное в известное, безъязычное в словесное, и его роль в этом процессе не механическая, а преобразующая, творческая...» [1, с. 21]. Необходимо дать стихотворению возможность самому «откликнуться», прийти к поэту, поскольку творчество – это двусторонний процесс, в котором участвуют автор и произведение.

Соответственно, очень важная роль отводится персоне автора. Белорусский писатель согласен со словами, что поэт – это и раб, и царь [2, с. 43], слабый и сильный одновременно. Первая ипостась проявляется в том, что художник подобен природному месторождению, которое принадлежит всем, поэтому должен помнить: не растрачивай попусту, не разграбляй, не кради [2, с. 30]. Данные слова относятся как к нему самому, так и к его таланту. В душе писателя всегда происходит противостояние всеобщего и личного [2, с. 8], причём «я» у каждого творца своё, неповторимое [2, с. 12]. Настоящий поэт не пишет всё, что хочет, а идёт вслед за природой поэзии, и поэтому его «хотенье» совпадает с тем, чего хочет поэзия. Однако в то же время поэт обладает огромной властью, он – отправная точка бытия [2, с. 47], даже демиург: «И здесь раскрывается удивительная и даже необычная роль поэта: как он скажет – так и получится, как он сделает – так и будет, и нет на земле более высокой инстанции, которая оспорила бы его» [2, стр. 54]. Поэта всегда должен привлекать непройденный путь, слово, которое ещё не было произнесено и даже совсем невыразимое; более того, нужно помнить: проверку временем выдержит не всё, написанное на языке поэзии, а только самое существенное, истинное.

Из сказанного следует, что необходимо заботиться о качестве текстов, избегать механического увеличения их количества (путём версификаторства, имитации чьего-либо стиля, жанра и т. д.), так как «поэтическое произведение, по сути, проходит весь путь развития – от зерна до дерева, от клетки до организма. У имитации нет пути. Имитатор подключается и проходит только определённый участок дороги, делая вид, что шёл “всю дорогу”» [1, с. 24]. Безусловно, ориентироваться на известных авторов (что особенно характерно для начинающих поэтов), прежнее наследие, заимствовать оттуда образы и сюжеты не запрещено. Однако следует избегать обычного копирования, эпигонства, нужно всегда добавлять к ранее известному что-то новое. Уникальность и индивидуальность – вот самые важные характеристики стихотворения [1, с. 24]. Без них, конечно, можно создать красивый текст, используя рифму и ритм, тропы и синтаксические фигуры, но всё же это будет не настоящая поэзия, а её имитация, хотя и похожая на оригинал. Такой процесс увеличения количества стихов вместо их качества А. Рязанов интересно сравнивает с растением, которое «дичает» [2, с. 6]. Пример действительно точный, потому что такое растение быстро растёт, имеет огромный стебель и листья, а плоды очень маленькие или

вообще отсутствуют. Бывает и так, что стихотворения пишутся не по «приказу сердца», а под влиянием внешних факторов, что тоже не является истинной поэзией. А. Рязанов такие тексты уподобляет синим яблокам из одного научного эксперимента, когда в расщепленные ветви яблони подавали подкрашенную воду, в результате чего плоды становились синими [2, с. 43]. Внешне обычное яблоко, а цветом – что-то искусственное, формой стихотворение, а сущностью – имитация.

Истинная же поэзия напоминает речной поток, стремящийся преодолеть препятствие плотины [2, с. 14], то есть должна выходить за пределы привычного, обычного, чтобы прикоснуться к новому, неизвестному. И как вода течёт из подземного ключа, так и текст «заработает» [2, с. 15], если в него заложена потребность в движении, развитии. Поэзия, которая не самопревосходит обычную реальность, апеллирует к обычным (даже банальным) образам и способам выражения мыслей, трансформируется во фразеологию, которая «про всё может что-то сказать, но ничего не может выразить» [2, с. 12] (А. Рязанов так про неё и говорит: «фразеологическая» поэзия [2, с. 63]). Предостерегает писатель и от чрезмерной публицистичности, которая характерна для многих современных авторов, которые активно обращаются к социальным проблемам, злободневным вопросам. Конечно, всему этому должно быть место в литературе, однако очень часто поэзия таким образом превращается в публицистику, написанную с использованием рифмы и художественных средств. Следует помнить: публицистика решает прикладные задачи (и вполне успешно), а поэзия – «сверхприкладные» [1, с. 21]; к тому же публицистический ракурс не является универсальным, а некоторые вещи он может отображать в упрощённой, неточной форме [1, с. 16-17]. Соответственно, необходимо, чтобы поэтическое и публицистическое начала «совпали», трансформировались и дополнили друг друга. Именно благодаря такой трансформации, например, рождается гражданская лирика.

Несмотря на важную роль автора нельзя забывать и о читателе: «Среди других видов искусства словесное больше всего нуждается в соавторе – в читателе» [2, с. 114]. Обусловлено это диалогическим характером поэзии, поэтому в пространстве стихотворения читатель имеет не меньше прав, чем автор [1, с. 18]. Любое произведение связано со временем своего возникновения, соотносится с ним (по определению А. Рязанова, является «творным» – совершённым, осуществлённым), но также соотносится и с последующими

эпохами, актуально и современно для читателей-потомков, то есть оно само создаёт смыслы, не заложенные автором (является «творчим» – сотворяющим, созидающим) [1, с. 27-28].

Выше говорилось о близости взглядов белорусского писателя и эстетики модернизма. Для этого есть все основания. Критик Е. Леонова важными чертами произведений А. Рязанова называет личностность, метафизичность, эксклюзивность, медитативность. Исследователь также отмечает восприятие поэтом текста не как объекта для повторения, а как основы для создания чего-то нового. Как и постмодернисты, А. Рязанов обращается к предыдущему наследию, традиции, однако, опять же, это не просто материал для цитирования, а одно из средств обогащения и углубления новых произведений. Одним из основных в художественной системе писателя Е. Леонова называет игровой принцип. Если в постмодернизме игра сочетается с карнавализацией, пародированием (так называемый пастиш), парадоксальностью, иронией, поскольку мир хаотичен и бессмысленен, то А. Рязанов «играет» не оболочками и цитатами, а сутями; художник стремится не пародировать определённый культурный код, а глубже его осмысливать [4, с. 166-174]. Белорусский писатель не относится целиком отрицательно к популярному сегодня у молодых писателей явному заимствованию из чужих текстов и дальнейшей игре с цитатами, но предупреждает, что здесь следует придерживаться меры. Хотя такие произведения могут быть интересными, увлекательными, но с самого начала в них есть «первородный грех» [3, с. 161] – они лишены оригинальности, не открывают нового. Кроме того, в такой игре может участвовать только опытный читатель, знакомый с первоисточниками заимствованных фрагментов, иначе определённые части произведения останутся незамеченными [3, с. 162]. Соответственно, в рязановских текстах нет постмодернистской иронии, они характеризуются повышенной серьёзностью (подобное мы можем видеть у символистов). В одном из знаменитых писательских интервью Рязанов отмечает: «Нет, творчество не игра, это такой “серьёз”, по сравнению с которым сама повседневная жизнь представляется игрой» [2, с. 59]. Писатели-модернисты активно постигают собственный внутренний мир. Этой сферой интересуется и А. Рязанов: «Что там, в нас самих, в глубинах нашего сознания: какие мистерии происходят, какие реки текут, какие водовороты кружатся?.. Непонятная тайная связь между человеческой жизнью и теми глубинами, о которых иногда свидетельствуют сны. И, возможно, как раз в этом секрет самобытности художника – чтобы характер творчества соответствовал характеру твоих

снов» [2, с. 32]. Следовательно, можно действительно говорить о сходстве модернистской эстетики и эстетики поэта: тексты А. Рязанова небольшие, но очень содержательные, ассоциативные и суггестивные. Они изобилуют ссылками, прецедентными именами и т. д., но не имеют гибридно-цитатной природы. Элементы игры используются не для иронического высмеивания явлений предыдущей культуры, а для углубления содержания произведений. Писатель серьёзно и ответственно относится к Слову, подчёркивает важность искусства в нашей жизни. Приведённые черты наиболее характерны символистскому мироощущению. Для удобства изобразим его в виде схемы:

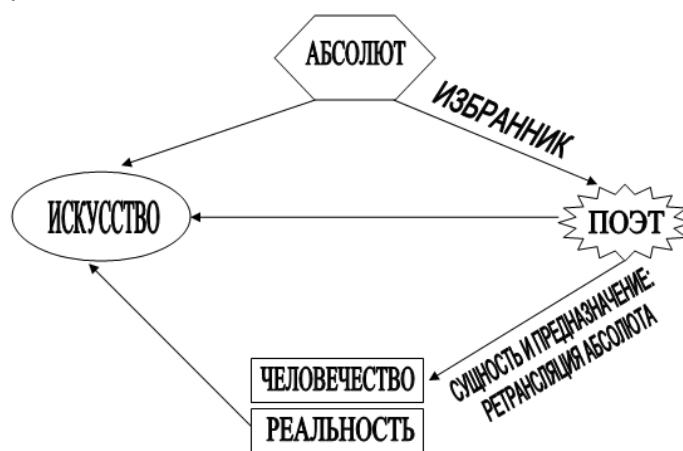


Рис. 1 – Символистская картина мира

Искусство как отражение идеального, «невыразимого» мира, поэт-волхв, борющийся с хаосом и т. д., – это типичные проявления именно модернистского (символистского) мировоззрения, близкого А. Рязанову. Также писатели начала XX века активно использовали понятие теургии. Подчёркивает её роль в творческом процессе и белорусский автор: «Теургическая особенность поэтического слова в том, что оно возникает из глубины свершения, а значит, содержит элемент действия» [1, с. 49], значит, если в стихотворении рассказывается о цветке, сама поэзия становится цветком, если описываются цвет, звук, запах, то поэзия пишет настоящими красками, звуком, запахом [1, с. 23].

Таким образом, поэзия – явление достаточно сложное, даже сакральное. По мнению А. Рязанова, единственная её цель – сам человек [1, с. 61], а единственная роль поэзии – быть поэзией – вытекает из самой её природы [1, с. 14]. Именно внутренняя природа делает поэзию разнообразной, позволяет ей становиться «как огонь, как вода, как железо, но не позволяет ей быть самым огнём, водой, железом» [1, с. 15]. А. Рязанов характеризует поэзию

как новое состояние вещества и действительности, языка и невыразимости, называет хлебом над-сущным, особым знанием, потому что она зиждется на истине и сотворяется из неизвестной материи. «Поэзия – в постижении поэзии...» [1, с. 25]; это не просто изящная словесность, а средство осмысления «невидимых измерений» [1, с. 61], которые нельзя объяснить при помощи естественных и технических наук. И в этом постижении «безымянного» важная роль отводится писателю. Следует помнить, что поэт не властелин над стихотворениями и не их производитель, но как раз благодаря художнику они «воплощаются», переходят в нашу действительность: «Поэт не творит сокровище, он его получает или объекает. Он объекает то, что уже каким-то образом есть, но есть не здесь, а чтобы быть здесь, имеет необходимость воплотиться, и воплотиться оно может лишь в том, в чём сочетаются даль и близь, – в слове. Стихотворение сотворяется, когда “чудо” одействительнивается, а “сон” сбывается» [1, с. 136]. Без желания автора, добровольности, его соучастия в процессе творчества поэзия невозможна. К стихотворению нужно прислушаться и понять, что оно хочет сказать и как оно хочет воплотиться, материализоваться, поскольку, как отмечает автор, каждое произведение – это открытие, причём открытие обязательно нового, ибо зачем повторять, имитировать определённые тексты, когда они уже существуют. А те явления безымянной реальности, которые не откликнулись нам, остаются неизвестными, их описать никто не в состоянии; остаётся только надеяться на появление художника, которому эти сферы наконец отзовутся.

Список использованных источников

1. Разанаў, А. С. Невядомая велічыня: гутаркі, артыкулы, згадкі / А. С. Разанаў. – Мінск: Логвінаў, 2017. – 254 с.
2. Разанаў, А. С. З апокрыфа ў канон: гутаркі, выступленні, нататкі / А. С. Разанаў. – Мінск: І. П. Логвінаў, 2010. – 138 с.
3. Разанаў, А. С. Сума немагчымасцяў: зномы / А. С. Разанаў. – Мінск: І. П. Логвінаў, 2009. – 122 с.
4. Лявонава, Е. А. Агульнае і адметнае: творы беларускіх пісьменнікаў XX стагоддзя ў кантэксте сусветнай літаратуры. / Е. А. Лявонава. – Мінск: Мастацкая літаратура, 2003. – 198 с.

References

1. Razanaw, A. S. Nevjadomaja velichynja: gutarki, artykuly, zgakki / A. S. Razanaw. – Minsk: Logvinaw, 2017. – 254 s.
2. Razanaw, A. S. Z apokryfa w kanon: gutarki, vystuplenni, natatki / A. S. Razanaw. – Minsk: I. P. Logvinaw, 2010. – 138 s.
3. Razanaw, A. S. Suma nemagchymascjaw: znomy / A. S. Razanaw. – Minsk: I. P. Logvinaw, 2009. – 122 s.
4. Ljavanja, E. A. Agul'nae i admetnae: tvory belaruskich pis'mennikaw XX stagoddzja w kantjeksce susvetnaj litaratury / E. A. Ljavanja. – Minsk: Mastackaja litaratura, 2003. – 198 s.

КУЛЬТУРА. ИСКУССТВО

UDC 72

Yuliya Zakharyna,
Doctor of Sciences, Associate Professor;
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
(Belarus)

**CONQUERING THE PEAKS: THE IMAGERY OF THE ARCHITECTURE OF
SKYSCRAPERS IN THE REALITIES OF TIME**

The article reveals the variability of the imagery of the architecture of skyscrapers through the prism of the realities of time. In historical retrospect, in comparison with the general cultural process, the artistic and aesthetic qualities of high-rise buildings are presented. The main aspects of the imagery of skyscrapers of the digital era are identified. It is emphasized that the skyscraper as an artistic phenomenon acts as a marker of the level of development of human civilization, fixing the cumulative transformations of the surrounding reality.

Keywords: imagery of architecture; skyscraper; the realities of time; the cultural life of society; urbanism.

朱莉娅·扎卡琳娜

征服高峰：时间现实中的摩天大楼建筑

本文通过时间现实的棱镜揭示了摩天大楼建筑意象的变化性。文章回顾历史，与一般的文化过程相比较，呈现出高层建筑的艺术和审美品质；鉴别出数字时代摩天大楼形象的主要方面；强调了摩天大楼作为一种艺术现象，作为人类文明发展水平的标志，记录了周围环境的总体转变。

关键词：图像架构；摩天大楼；时间现实；社会的文化生活；城市化。

Юлия Захарина

**ПОКОРЯЯ ВЕРШИНЫ: ОБРАЗНОСТЬ АРХИТЕКТУРЫ НЕБОСКРЕБОВ В
РЕАЛИЯХ ВРЕМЕНИ**

В статье сквозь призму реалий времени раскрывается вариативность образности архитектуры небоскребов. В исторической ретроспективе в сопоставлении с общим

культурным процессом презентуются художественно-эстетические качества высотных зданий. Вычленяются основные аспекты образности небоскребов цифровой эпохи. Акцентируется, что небоскреб как явление художественное выступает маркером уровня развития человеческой цивилизации, фиксирующем совокупные преобразования окружающей действительности.

Ключевые слова: образность архитектуры; небоскреб; реалии времени; культурная жизнь общества; урбанизм.

Введение

Высотное строительство, охватившее мегаполисы и крупные города как реакция на дефицит территориального ресурса в XX веке, обозначило один из перспективных векторов архитектуры будущего. Увеличение высотности зданий, расположенных в среде плотной застройки отдельных городских районов, во многом решило урбанистические задачи и кардинально изменило облик городов. Они стали насыщены новыми выразительными акцентами, доминирующими в пространстве и определяющими символы культуры зарождающейся постиндустриальной эпохи.

Миграция сельского населения в города, строительство городов нового поколения на свободных территориях в индустриальную эпоху рефлекторно отразились на зодчестве. Не менее значимым фактором преобразования урбанистических территорий явилось перераспределение сфер производства и увеличения доли заводов и фабрик в городской черте, осуществляющих выпуск продукции с использованием машин и автоматизированных систем. Это потребовало организации новых рабочих мест (в том числе офисов) и значительного приумножения жилого фонда, особенно в крупных городах.

Но сформированная столетиями урбанистическая ткань не принимала радикальных вмешательств. Уплотнение застройки в исторически апробированных традиционных схемах, подходах не решало обозначенных задач. Модернизация и реновация отдельных зданий с повышением их этажности и пристройками блоков-корпусов лишь замедлили бы исторически предопределённые культурные процессы. Города ждали новых концептуальных идей зодчих.

В новых реалиях высотное строительство было единственно верным путём развития крупных городов. Но и оно, в свое время, имело множество вариантов художественно-образной трансформации городских пространств. От принятия основной концептуальной схемы градостроительной реорганизации среды, конструктивно-технических решений, визуализации и воплощения архитектурных замыслов зависело будущее жизни городов.

В условиях индустриального города роль глобального преобразователя среды жизнедеятельности человека взяли на себя небоскрёбы. Они ворвались в урбанистический контекст как машины, определяющие качественно новый уровень мышления, в котором техницистские идеи главенствовали над изысканностью, элегантностью и эмоциональностью, свойственными самому процессу и продуктам художественного творчества. Как справедливо подчёркивает в исследовании новаторских форм архитектурного творчества русский зодчий-конструктивист и теоретик архитектуры М. Я. Гинзбург, «машина появилась в нашей жизни уже давно, как результат изобретательности человеческого гения в борьбе за своё материальное благополучие, в деле удовлетворения чисто утилитарных потребностей, и так как она появилась и начала распространяться именно в то время, когда понятие “утилитарности” постигалось как полярное и даже враждебное “эстетическому”, то совершенно естественна та роль, которую она и вытекающие из неё формы жизни заняли в нашем художественном мировоззрении» [2, с. 85].

При том, что небоскрёбы уже более столетия покоряют города, изменяя не только эстетику среды обитания человека, но и саму её трактовку, в научной литературе вопросы художественности и образности архитектуры высотных зданий анализируются недостаточно широко и целостно. Наибольшее внимание исследователей архитектуры концентрируется на вопросах конструктивных и функциональных особенностей высотных зданий [1], типах и моделях высотного здания [4], материалах и инженерных решениях [5], технологиях возведения и формах [3], уникальности структуры и инновационности инженерной мысли [6]. Между тем, технические и технологические характеристики высотных зданий не позволяют осмыслить эстетические качества построек этого типа и проследить эволюционные процессы их позиционирования в урбанистической среде. Контекстуальность образности архитектуры небоскрёбов раскрывается в компаративном и ретроспективном анализе явлений и процессов

культурной жизни на разных временных отрезках. Здесь имеют место мировоззренческие особенности, специфика быта и эстетических приоритетов общества, ценностные установки и социальные ориентиры, задающие импульс креативной мысли зодчих и преломляющиеся посредством символизации в образах искусства, в целом, и архитектуры, в частности.

Основная часть

Появление высотных зданий в конце XIX века, безусловно, стало возможным благодаря развитию инженерной мысли. Подготовившие почву экспериментальные и выставочные проекты европейских инженеров-новаторов – Дж. Пакстона, Г. Эйфеля – дали толчок в освоении новых технологий, позволяющих реализовывать грандиозные замыслы. Вначале в мостостроении (мост Марии Пии через реку Дору в Португалии, архитектор Г. Эйфель, 1877) и постройках промышленного назначения (Великая оранжерея в Чатсуорте, Англия, архитектор Дж. Пакстон, 1836–1841), а затем в архитектуре жилых и общественных зданий (особняк «Железный дом» в Икитосе, Перу, архитектор Г. Эйфель, 1889) стали использоваться металлоконструкции (чугунные опоры, стальной каркас), позволяющие варьировать архитектурную форму. Благодаря международным и всемирным выставкам, демонстрирующим возможности современной индустрии, металлоконструкции быстро вошли в практику архитектурно-строительной деятельности, определяя конструктивную логику.

Металлические опорные элементы не были единственной формой выражения инновационных архитектурных решений. Металл завоевывал как сферу архитектуры, так и дизайн интерьеров. Чугун, железо и сталь преображали архитектурную среду, причём как завуалировано (в скрытых за оболочками конструктивных схемах), так и демонстративно (выставляя напоказ смоделированные из металла формы).

В конце XIX века увлечённость художников новыми материалами наиболее ярко выразилась в целостном художественно-образном решении построек стиля модерн. Оформление фасадов зданий точно соответствовало дизайну их интерьеров, отражая единство художественной мысли мастеров. Архитектурное пространство словно перетекало изнутри наружу. Созданные из металла тонкие колонки в форме деревьев в интерьере, ограждения лестниц, напоминающие заросли кустарников, светильники на опорах в виде

стебля цветка повторялись в наружном декоративном оформлении. Гармоничность усматривалась в целостности и единстве как декоративных мотивов, так и средств их воплощения (Народный дом в Брюсселе, Бельгия, архитектор В. Орта, 1899).

Если в конце XIX века в европейских государствах осмысление металлоконструкций осуществлялось последовательно и тактично, замещая в известных типах сооружений и зданий отдельные элементы (несущие, декоративные), то в США внедрение инновационных конструкций имело революционный характер. Здесь стальной каркас зданий изначально начал приниматься в архитектурной мысли как новаторское средство воплощения идей урбанизма. В сложившейся городской ткани возведение с использованием стального каркаса «высоток» (свыше шести этажей) открыло перспективы рационального переустройства города на основе уплотнения застройки.

Преодоление шестиэтажного рубежа высотности осуществляли пионеры и лидеры прогрессивных архитектурно-художественных школ, в числе которых была Чикагская архитектурная школа в США и Баухауз в Германии. Здесь, в среде мастеров архитектуры и дизайна рождались и реализовывались смелые концепции и замыслы, ориентированные на утверждение господства функционального подхода к проектированию объектов и предметов искусства. Конечно, акцентуация утилитарности в деятельности зодчих и дизайнеров, преследовавших новое толкование комфорта, спровоцировало волну минимализма в декоративной отделке зданий и предметов интерьера. Та система целостного декоративного оформления фасадов и внутреннего убранства, которая сложилась в среде представителей стиля модерн в Европе и закономерно вытекала из эволюционного развития архитектурно-художественной мысли, у рационалистов не получила поддержки по объективным причинам. Ведь, например, высотные здания, вкраплённые в городской организм с плотной застройкой, не давали возможности восприятия элементов декора. Такие здания требовали обновления лексики художественного языка архитектуры.

При всём противоборстве рационалистов с историческими традициями архитектурной пластики всё же декоративное убранство имело место на ранней стадии строительства небоскрёбов – прототипов современных высотных построек. Так, первые небоскрёбы, построенные в США – Хоум-иншуренс-билдинг в Чикаго (архитектор У. Ле Барон Дженни, 1885), Уэйнрайт-билдинг в Сент-Луисе (архитектор Л. Салливан, Д. Адлер, 1890–1891), –

получили сдержанный наряд. В первом случае его образовывала рустовка первых двух этажей, вычленение портала, обрамлённого колоннами на высоком цоколе, стилизованные капители пилястр и арочные обрамления оконных проёмов, отсылающие к традициям ренессансной европейской архитектуры. Во втором случае декоративная пластика венчала постройку в виде орнаментального пояса из закрученных и переплетённых линий, сложенных во флористическую композицию (в аттиковой части), и разграничивала этажи выше второго уровня посредством художественно оформленных фрагментов фасада, в основе которых лежал растительный мотив. Здесь мастера следовали европейским приёмам модерна.

Модерн в Европе был столь мощным стилевым течением, что на рубеже XIX – XX веков его художественные приёмы удивляли и увлекали зодчих разных архитектурных школ и воззрений. В начале XX века черты и мотивы архитектуры модерна прослеживались не только в зодчестве европейских стран, но и далеко за пределами континента. Так, треугольное в плане высотное здание на Манхэттене в Нью-Йорке, возведённое по проекту архитекторов Д. Бернем, Ф. Динкелберг и прозванное за свою необычную форму местными жителями «утюгом» (Флэтайрон-билдинг, 1902), получило сложный декор фасадов, соответствующий по своим эстетическим характеристикам системе отделки зданий европейского модерна. Здесь также, как и в рижском модерне (в частности, в проектах М. Эйзенштейна), декоративное убранство фасадов отразило воспевание мифологических образов и орнаментальных мотивов Древнего Египта и Древней Греции. Стилизованные изображения антропоморфных лиц – маскароны, львиные головы с открытыми пастьми, пальметты и розетки, венки и украшения арочных дуг меандром, стилизованные коринфские колонны, скрепленные картушем, увенчали 22-этажный небоскреб. Символика декоративных мотивов, присущих зданиям модерна, прозвучала в высотном здании как триумф покорения архитектурой новых вершин. Здание необычной формы в своём ретроспективном наряде словно ликовало.

Открывая всё новые горизонты в проектировании и строительстве высотных зданий, зодчие XX века утверждали ранее не принимаемые социумом эстетические критерии красоты и совершенства. С развитием технологий и расширением индустрии увлечённость украшательством постепенно утрачивала силу, уступая дорогу логике и рассудительности,

выражаемым в образах архитектуры. Ускорение темпов жизнедеятельности общества, распространение автотранспорта и разрастание городов в масштабе сместило акценты с декоративной пластики как одного из доминирующих средств выразительности на форму, силуэт и конструктивно-технические особенности зданий, раскрывающие суть эстетики техногенной цивилизации. В образах небоскрёбов получила воплощение идея дематериализации среды, реализуемая посредством внедрения облегчённых конструкций и стеклянных «оболочек».

Теоретическое осмысление путей преобразования городских пространств в реалиях культурной жизни общества индустриальной эпохи дал один из лидеров немецкой школы Баухауз Л. Мис ван дер Роэ. Его идея создания безбарьерной среды, выражающейся в концепции перетекания пространства за счёт остекления фасадов, нашла воплощение как в проектах малоэтажных построек (жилых домов, павильонов), так и в строительстве высотных зданий. Возведённый по его проекту небоскрёб Сигрем-билдинг в Нью-Йорке (США, совместно с архитектором Ф. Джонсом, 1956–1958) с целостным остеклением фасадов обозначил точку отсчёта нового этапа в архитектурной мысли. В нём впервые в высотной архитектуре открыто прозвучал отказ от декоративности, достигаемой посредством инструментария монументального искусства, в пользу рациональной взвешенности, открытости и конструктивности. Новая эстетика усматривалась в отсутствии деталей, не воспринимаемых в движении на автотранспорте. Отныне особенности кинетического восприятия архитектуры определяли образы зданий и сооружений.

Остекленные фасады небоскрёбов порождали разные оттенки образности в зависимости от применяемых материалов и конфигураций построек. В деловых кварталах мегаполисов вырастали всё новые архитектурные гиганты, окутанные стеклом и сияющие блеском техногенного мира. В стёклах высоток, словно в зазеркалье, отражалась окружающая среда, непрерывно меняющаяся, удивляющая и шокирующая. Казалось, что сами небеса опустились на землю и стали частью созданного руками человека мира.

Стекло постепенно стало основным, но не единственным средством моделирования архитектурного пространства. Его использование в архитектуре (наиболее ярко в конструктивно-техническом решении небоскрёбов) во второй половине XX века продемонстрировало возможности иллюзорно исказить, видоизменить реальную

действительность. Именно здесь наглядно и откровенно презентовались разные физические свойства стекла – проницаемость, отражение, преломление (районы Дефанс в Париже, Манхэттен в Нью-Йорке, Москва-Сити в Москве, застройка г. Дубай в ОАЭ). Прочная материя визуально растворялась в воздушных потоках, навесные ограждающие стеклянные панели стирали границы реального и виртуального (мнимого). Прозрачное стекло обеспечило эффект сквозного проникновения, зеркальные поверхности зрительно расширили пространство, а цветное стекло (синее, оранжевое, голубое и др.) создало многогранные образные характеристики высоток, изменяющие своё прочтение в зависимости от времени суток, поры года, иных средств выразительности (декоративной подсветки, медиа).

Небоскрёб предстал тем экспериментальным объектом творчества архитекторов, в котором синтезировались научно-технические достижения социума и креативные идеи зодчих по преобразованию среды обитания человека. В конце XX – начале XXI века небоскрёб стал трактоваться как микромир, отражающий все процессы и явления культурной жизни общества в своей образности.

Небоскрёбы поэтизировали исторические архитектурные формы, прозвучавшие как дань прошлому (небоскрёб в форме пирамиды «Трансамерика» в г. Сан-Франциско, архитектор У. Перейра, 1969–1972). В их образности посредством иконического изображения кораблей, машин и механизмов (отель Бурж-эль-Араб в Дубае, ОАЭ, архитектурное бюро «Atkins», 1994–1999), а также конструкторских решений (небоскрёб Turning Torso в г. Мальмё, Швеция, архитектор С. Калатрава, 2005) отразился «дух культуры» индустриального и постиндустриального общества. Высотки XXI века начали интерпретироваться как озеленённые территории (Namba Parks в Осаке, Япония, дизайн «Jerde Partnership», 2009; Park Royal Tower в Сингапуре, арх. бюро «WOHO», 2013), выступающие частью ландшафта крупного города.

Отдельным аспектом образности небоскрёбов цифровой эпохи стала тенденция к природоподобию архитектурных форм. Небоскрёбы отразили в своих образах явления природного мира – вибрацию воздуха, движение воды (небоскрёб Aqua в Чикаго, США, архитектурное бюро «Studio Gang Architects», 2006–2009), имитировали органические формы – раковины моллюсков, коконы, осиные и птичьи гнёзда и др. (небоскрёбы «Mode Gakuen

Сосооп» в Токио, архитектурное бюро «Tange Associates», 2008; Aldar HQ в Абу-Даби, архитектурное бюро «MZ Architects», 2007–2010). Они начали презентоваться как биоморфные структуры, раскрывающие особенности и суть функционирования живых организмов и биологических систем. Так, например, закрученные в спираль небоскрёбы приняли в качестве прообраза структуру ДНК (башня Революции в Панаме, архитектурное бюро «Pinzón Lozano & Asociados», 2011; небоскрёб Diamond Tower в Джидда, Саудовская Аравия, дизайн студии «Al-Masarat For Counstruction», проект 2011).

Заключение

Трансформация образности небоскрёбов в эволюции продемонстрировала движение архитектурной мысли в целом, технологий, эстетики, образности архитектуры на разных этапах исторического развития. Запечатлевая и отражая изменения в культурной жизни общества, небоскрёб стал своеобразным маркером уровня развития человеческой цивилизации. В образах небоскрёбов абсорбировались как достижения человечества в науке и технике, так и глобальные проблемы современности, прозвучавшие как призыв общества к переоценке социокультурных ценностей и корректировке отношений к окружающему миру.

Список использованных источников

1. Астафьева, Н. С. Перспективы строительства и эксплуатации небоскрёбов в 21 веке / Н. С. Астафьева, Е. С. Канищева, И. О. Никонова // Региональное развитие: электронный научно-практический журнал. – 2015. – № 1(5) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://regrazvitie.ru/perspektivy-stroitelstva-i-ekspluatatsii-neboskrebov-v-21-veke>. – Дата доступа: 02.09.2021.
2. Гинзбург, М. Я. Стиль и эпоха. Проблемы современной архитектуры / М. Я. Гинзбург. – М.: Государственное издательство, 1924. – 248 с.
3. Маколи, Д. Как это построено: от мостов до небоскрёбов. Иллюстрированная энциклопедия / Д. Маколи ; пер. с англ. М. Гескиной. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 192 с.

4. Хилл, Д. Как построен небоскрёб / Д. Хилл ; пер. с англ. А. Коробейникова. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 194 с.

5. Ульянова, Е. В. Концептуальные модели формирования структуры высотного здания / Е. В. Ульянова // Инновации и инвестиции. – 2019. – № 5. – С. 212–218.

6. Terranova, A. New Urban Giants: The Ultimate Skyscrapers Hardcover / A. Terranova, G. Spirito. – Vercelli : White Star, 2008. – 216 p.

References

1. Astaf'eva, N. S. Perspektivy stroitel'stva i ekspluatatsii neboskrebov v 21 veke / N. S. Astaf'eva, E. S. Kanishcheva, I. O. Nikonova // Regional'noe razvitie: elektronnyi nauchno-prakticheskii zhurnal. – 2015. – № 1(5) [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa : <http://regrazvitie.ru/perspektivy-stroitelstva-i-ekspluatatsii-neboskrebov-v-21-veke>. – Data dostupa : 02.09.2021.

2. Ginzburg, M. Ya. Stil' i epokha. Problemy sovremennoi arkhitektury / M. Ya. Ginzburg. – М.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1924. – 248 s.

3. Makoli, D. Kak eto postroeno: ot mostov do neboskrebov. Ilyustrirovannaya entsiklopediya / D. Makoli ; per. s angl. M. Geskinoi. – М.: Mann, Ivanov i Ferber, 2015. – 192 s.

4. Khill, D. Kak postroen neboskreb / D. Khill ; per. s angl. A. Korobeinikova. – М.: Mann, Ivanov i Ferber, 2020. – 194 s.

5. Ul'yanova, E. V. Kontseptual'nye modeli formirovaniya struktury vysotnogo zdaniya / E. V. Ul'yanova // Innovatsii i investitsii. – 2019. – № 5. – С. 212–218.

6. Terranova, A. New Urban Giants: The Ultimate Skyscrapers Hardcover / A. Terranova, G. Spirito. – Vercelli : White Star, 2008. – 216 p.

Gleb Vysheslavskiy,
Research Scientist;
Institute of Contemporary Art
(Ukraine)

**UKRAINIAN LAND-ART OF THE «NEW WAVE» PERIOD:
ITS BEGINNINGS AND DEVELOPMENT TRENDS**

This article deals with the problem of formation and development of the Ukrainian land art period which is called «new wave»; works of some representatives of this trend are studied; two main tendencies are analyzed; chronological periods of Land Art movement are marked.

Keywords: land art; environment; festival; exhibition.

格莱布·维舍斯拉夫斯基

乌克兰土地艺术的“新浪潮”时期：开端和发展趋势

本文论述了被称为“新浪潮”的乌克兰土地艺术时期的形成与发展问题；对该趋势的一些代表作品进行了研究；分析了两种主要趋势；标记出土地艺术运动的年代。

关键词：土地艺术；环境；节日；展览。

Глеб Вышеславский

**УКРАИНСКИЙ ЛЕНД-АРТ ПЕРИОД «НОВОЙ ВОЛНЫ»:
ИСТОКИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ**

В данной статье рассматривается проблема становления и развития украинского ленд-арт периода, обозначенного как «новая волна»; рассмотрено творчество отдельных представителей данного направления, дан анализ двум главным тенденциям; обозначены хронологические вехи развития ленд-арт движения.

Ключевые слова: ленд-арт; энвайронмент; фестиваль; выставка.

Украинский ленд-арт – яркая страница в современном искусстве последних десятилетий. Становление этого направления на территории Украины происходило постепенно, но любой этап являет собой определённую ступень, каждая из которых является

многогранной и не до конца исследованной. В данной статье представлена попытка анализа этого направления через выявление истоков и анализ ряда тенденций.

Начиная со второй половины 1990-х годов, ленд-арт как творческий метод привлекал многих художников Киева, Ужгорода, Ивано-Франковска и других городов. Массовое увлечение ленд-артом началось с фестиваля «Весенний ветер» в Киеве, с мастерских В. Бахтова в Ольвии, с пленэров в Закарпатье. Позднее, к концу 1990-х, география была расширена, благодаря чему возникли многочисленные ленд-арт симпозиумы в Могрице, Шишорах, Виннице, Херсоне, Гурзуфе и на Хортице.

Однако современному периоду существования ленд-арта предшествовали времена, когда композиции художников в окружающей среде ещё не воспринимались как нечто самостоятельное. Ленд-арт в 1960-е – 2000-е годы не воспринимался художниками и зрителями в качестве самостоятельного явления. Он возникал как параллельные проявления сценографии. К примеру, лендартовские композиции режиссёра и художника Сергея Параджанова создавались во время съёмок фильма «Цветок на камне» (1962), «Тени забытых предков» (1964) и др.

Но существовали исключения. Так, по рассказам современников, в 1972 году художник и искусствовед Борис Лобановский (1926–2002) демонстрировал знакомым на территории археологического раскопа в Киеве ленд-арт композицию «Вагон» (1972). На огромной площади автор прокопал рвы, которые изображали древние постройки. Из железнодорожной цистерны через систему шлангов рвы заполнялись водой и красной краской – древним символом наполнения вещей жизнью-«кровью». Композицию следовало смотреть с вечера, с расчётом отражения захода солнца и первой зари в животворящей «воде-крови». Очевидно, что автор произведения широко использовал обрядово-ритуальные и этнические аллюзии. Заинтересованность художника архаикой материалов подтверждается и тем, что незадолго до этого им была издана монография под названием «На скалах и в глубине пещер» (Киев, 1971).

Таким образом, взаимосвязь праисторического искусства и новейших проявлений украинского ленд-арта, благодаря Б. Лобановскому, имеет достаточно выразительные очертания. Кроме ритуальной составляющей, которая, безусловно, доминировала, произведение содержало и социально-политическую подоплёку. Со временем, в 1970 –

1980-х годах в украинском ленд-арте можно проследить обе тенденции: архаично-ритуальную и социально-политическую. Обе возникали спонтанно, поскольку авторы по известным причинам ограниченного обмена информацией не знали о достижениях своих коллег. Чаще всего художники объединяли ленд-арт с акционизмом, однако в большинстве случаев природная среда или элемент стихий были центральной и неотъемлемой частью произведения, равноправным субъектом композиции. Интересно и то, что подобные эксперименты очень созвучны с идеями так называемой «украинской проповеднической традиции», в частности, с идеями Пантелеймона Кулиша и с его резким противопоставлением периферии и центра. Игорь Юдкин обобщает эту идею более конкретно: «Осуждение Вавилона и его башни предполагает своеобразную морфологию культурного ландшафта, в основу которой положено сопоставление центра и периферии. <...> только периферия обеспечивает перманентность культуругенеза, притяжение, наследие развития культуры» [10, с. 79].

Социально-политическая тематика с элементами абсурда привлекала круг художников одесского АПТАРТА. Это сказалось и на их работе в природной среде. Ими были спроектированы несколько произведений на границе ленд-арта и перформанса, которые можно охарактеризовать как живую ленд-арт скульптуру. К примеру, Леонид Войцехов разработал «концептуальный лендпроект» (определение автора) под названием «Ниагарский фонтан» (1976–1977). В 1982 году в Одессе Юрий Лейдерман и Игорь Чайкин сделали перформанс с элементами ленд-арта под названием «Русская идиллия».

В следующем 1983 году был создан ленд-арт проект Л. Войцехова и В. Хруща «Зельечко». Название и действия участников порождали ассоциации, связанные с проблемой распространения наркомании в СССР. В 1984–1985 годах Людмила Скрипкина и Олег Петренко фотографировали композиции из собственных тел в природной среде предместья Одессы. В композициях прослеживался отход от социальной тематики в сторону архаики, а также в сторону игры с культурными архетипами. В 1983 году художники объединения одесского АПТАРТА принимали участие в выставках нонконформистского искусства на подмосковной даче художника Мироненко «АПТАРТ в природе» и «АПТАРТ за забором». Именно тогда они создали несколько ленд-арт объектов: «Концептуализм АПТАРТА был

ярким проявлением периода постмодернизма, которое обусловило уникальность опыта одесского нонконформизма в контексте других городов Украины» [2, с. 43].

Искусство ленд-арта в 1980-х годах развивали и другие украинские художники, которые жили на тот момент в Москве: Петлюра (Александр Ляшенко), Константин Победин, Глеб Вышеславский, Людмила Ковальчук. В конце 1970-х годов художник Федор Тетяныч (1942–2007) выработал собственно «учение» (в смысле соединения мироощущения, художественной практики и способа жизни) под названием «Фрипуля». Его произведения – живопись, графику – сложно отнести к ленд-арту, однако общие ориентиры творчества Ф. Тетяныча, которое утверждает единение каждого человека и вселенной, соотносятся с идеалами многих ленд-артистов, и их можно обобщить как действенное созерцание. В его хепенингах и «Биотехносферах» (первые были созданы в 1979 году) прослеживаются общие с ленд-артистами приёмы работы с материалом – включение в композиции природных стихий, необработанных или минимально изменённых объектов, то есть экофактов в пространственном и временном измерениях.

Такие проявления в искусстве были связаны с изменениями в мироощущении художников данного периода. Надежда Маньковская в своём исследовании «Эстетика постмодернизма» отмечает: «Два полюса постмодернистской культуры – экологическая и алгоритмическая эстетика – свидетельствуют о стремлении создать целостную духовную среду, воссоединяющую природу, культуру и технику» [5, с. 237]. Отдельные объекты и инсталляции, которые по некоторым приёмам работы можно было причислить к ленд-арту, создавались во время работы молодёжных пленэров в доме творчества «Седнев». В 1988 году это были объекты Александра Полоника, Игоря Броуна, Сергея Береженко и др.

В 1992 году во время пленэра «Снов» ленд-арт композиции создавали Анна Сидоренко и Сергей Якунин. Их работы, пожалуй, впервые продемонстрировали «чистый» от примесей акционизма ленд-арт. Это были масштабные композиции из поваленных деревьев над узким и глубоким яром (с учётом утонченной композиционной ритмики) и орнаменты из снега на ледяной поверхности реки Снов.

В развитии украинского ленд-арта середины 1990-х годов можно проследить несколько тенденций. Появляются существенные отличия от практик художников иностранного ленд-арта. Так, например, характерная для ленд-артистов западных стран сосредоточенность

на социальной тематике, феминизм, минимализм, протест против распространённых в обществе норм и правил арт-рынка остались в украинском ленд-арте в качестве одиночных случаев. То есть социально-протестные проявления искусства отошли под категорию *contemporary art* – энвайронмента и акционизма.

Для художников восточно-украинского ленд-арта стала более характерной созерцательная, экологическая, вневременная или ритуально-фольклорная семантика произведений (украинская обрядовая аутентика, мифология трипольцев или античных времен, квази-буддистское мироощущение). Исключения составляют ленд-арт 1990-х годов за западе Украины – во Львове (П. Старух, В. Кауфман), Ивано-Франковске (Р. Котерлин, А. Звижинский, Я. Яновский и др.), Ужгороде (группа «Поп-Транс»), а также произведения художников киевских групп «FGE» и «Комбинат революций». В их среде продолжал развитие социальный ленд-арт в соединении с провокативными формами акционизма. По своей эстетике восточно-украинский ленд-арт тяготеет к модернизму, в то время как социальный ленд-арт (западноукраинский) – к неоавангардизму и постмодернизму.

Рассмотрим подробнее обе тенденции. Среди огромного количества вариантов восприятия оппозиционной пары «природа – цивилизация» более близким для большинства художников Украины (особенно на востоке) оказалась трактовка «природность – искусственность». То есть «природность» как квинтэссенция настоящего, непосредственного, ясность, к которой обращаются как к панацее от политической демагогии, искусственности или извращений техногенной среды. Вместо активной творческой позиции в социальных процессах художники востока Украины выбрали созерцательность и «вневременность». Ситуация несколько изменилась только в конце 1990-х годов с появлением новых инициатив социально-ориентированного ленд-арта.

Среди примеров социально-ритуального ленд-арта нужно вспомнить произведение Петра Старуха (Львов) «Derwinterkaput» (1993, село Оброшин Львовской области). Он использовал механизм природных стихий в качестве «исполнителей»: снег был расписан красками, он таял, а изображения попадали в круговорот воды в природе. По словам автора, именно тогда состоялась «межконтинентальная выставка». Стихии будто преодолевали искусственность границ, выступали в единении с художником за настоящую нераздельную вселенную человеческих добродетелей. В Киеве путь к восточным созерцательным

практикам и пантеистическому растворению в стихиях одним из первых декларировал Валентин Раевский. Члены его объединения «Новый круг» занимались выявлением «сакральных мест силы» и энергетических линий «восток-запад».

В 1994 году по инициативе Анатолия Федирко возле Запорожья состоялся международный пленэр «Хортица». В нем принимали участие Владимир Яковец (Черкасы), Владимир Гулич (Запорожье), Виктория Минайлова-Мурашко (Запорожье), Анатолий Федирко, Уте Кильтер (Одесса) и др. После двухнедельной работы на острове художники представили масштабный энвайронмент с элементами ленд-арта в галерее «Киев»: из 24 тонн песка был построен искусственный остров, на котором установили палатки. Картины и инсталляции художников были подвешены к потолку или погружены в песок. Симпозиум «Могрица» был основан в 1997 году, однако неофициально он появился гораздо раньше. В 1994 году в селе Охтырка периодически проводился симпозиум «Раку-керамика» по инициативе Григория Протасова, Анны Гидоры, Валерия Шкарупы и галереи «АРТ'С». После 1997 года симпозиум постепенно превратился в ленд-арт фестиваль «Раку-керамика Land-art», а далее в международный фестиваль «Могрица» (по названию села в Сумской области). С самого начала симпозиум был ориентирован на творческое переосмысление древних традиций, выявление связи творчества с космическими и природными циклами [4].

В 1996 году в Киеве, по инициативе художников Андрея Блудова и Виталия Сердюкова, был основан ежегодный фестиваль «Весенний ветер». Первые фестивали проводились на склонах центра Киева – Детинце, в последующие годы – на одном из островков Днепра. «Весенний ветер» стал самым масштабным и запоминающимся из всех украинских ленд-арт фестивалей. Именно с «Весенним ветром» стал в первую очередь ассоциироваться украинский ленд-арт, а увлечение ленд-артом как направлением достигло кульминационной точки. Искусствовед Виктория Мироненко так характеризует феномен фестиваля: «Свобода высказывания явилась для “Весеннего ветра” фундаментом, а субъективизм и личностное начало – основным стержнем. Если западный ленд-арт, сознавая то, что мир абсурден и враждебен, протестует, то адепты “Ветра”, прекрасно сознавая то же самое, моделируют новые реальности. <...> Перманентные попытки протеста, гиперсоциальный характер художественного высказывания, юродствующий феминизм – всё это чуждо “Ветру”. Его

интересует глубина межчувственных ассоциаций, синестезия, когда одно ощущение влечёт за собой другое» [6, с. 17].

Параллельно с созерцательно-медитативной «восточной» тенденцией развития ленд-арта складывалось его социальное направление, условно названное «западным». Социальная направленность присутствует почти во всех проектах Владимира Кауфмана (Львов). Его акция «Зеркальный карп» (1994) иллюстрировала состояние христианской духовности в развращённом мире. По принципу работы с материалом акция сочетала элементы акционизма и ленд-арта. В 1994–1997 годах элементы ленд-арта присутствовали в концептуальных акциях киевской группы «Комбинат революций», в которую входили Пётр Мамчич, Владимир Задирака, Игорь Ищенко, Павел Шидловский, Сергей Лукашов и др.

Как пример их творчества можно вспомнить символическое засеивание урочища Гончары гречкой (1994). Концепция предшествовала эстетике также в проектах киевской группы «FGE», хотя представители последней не брезговали spektakлярностью. Группа существует с 1994 года, в неё входят Игорь Коновалов, Анатолий Варваров, Владимир Заиченко, Сергей Корниевский, Константин Милитинский. В 1996 году Павел Ковач, Пётр Пензель, Вадим Харабарук, Иштван Коштура, Роберт Саллер создали в Ужгороде группу «Поп-транс». В их проектах, которые были реализованы в природной среде – «Проба одухотворения праздника» (1996), «Серебряная земля» (1996), «Китайское небо» (1997), – они соединили социальную тематику с восточной созерцательностью. В 1996–1997 годах традицию социально направленного ленд-арта продолжили художники Ивано-Франковска. Ими были созданы проекты «Малая стена» (принимали участие писатель Юрий Андрухович, художники Ростислав Котерлин, Назар Кардаш, Александр Чулков, Ярослав Яновский и др.), «Река» Ростислава Котерлина и Ярослава Яновского, проект-каталог «Ландшафт» Ярослава Яновского совместно с Юрием Андруховичем, Тарасом Прохасько, Ярославом Довганем, Веселой Найденовой, Владимиром Ешкилевым, Виктором Мельником и др.

В тексте Яновского, сопровождающем проект, значилось: «Искусство есть освобождение ландшафта. Вне ландшафта нет ничего. Ландшафт есть бытием-тут». Таким образом, проанализировав историю становления и развития украинского ленд-арта, можно сделать следующие выводы.

Українському лендарту предшествовав етап, який заложив прочную, прежде всего, духовную основу для последующих поколений художников. В 1980-х годах ленд-арт не воспринимается как самостоятельное явление. Однако уже в 1990-х годах с появлением крупных ленд-арт фестивалей это направление приобретает иной статус. В начале 2000-х годов украинский ленд-арт достигает нового этапа развития. Он окончательно осознаётся авторами как самостоятельная и самодостаточная творческая практика и, как говорилось выше, уже имеет несколько сложившихся направлений, отличающихся по семантике и приёмам работы с материалом. Явление ленд-арт пользуется массовым вниманием в творческой среде, число симпозиумов и фестивалей растёт.

Список использованных источников

1. Бевза П. Довкілля – концепція, що надає міри речам // Метроном. – 2002. – № 4. – С. 14–20.
2. Вишеславський Г.А., Сидор-Гібелінда О.В. Термінологія сучасного мистецтва. Означення, неологізми, жаргонізми сучасного візуального мистецтва України. – Париж; К.: Terraincognita, 2010. – 416 с.
3. Гуренко А. Візія можливостей // Метроном. – 2001. – № 3. – С. 21–25.
4. Кохан Н. Могриця – 2008 // Галерея. – 2008. – № 3–4 (35–36). – С. 25–29.
5. Маньковська Н. Б. Естетика постмодернізму. – Спб.: Алетейя, 2000. – 347 с.
6. Мироненко В. Синестезія вітра // Галерея. – 2008. – № 3-4 (35-36). – С. 16–19.
7. Мистецтво доквілля. Україна 1989–2010. Альбом./ Упор. П. Бевза, А. Гідора. – К., 2010.
8. Никитюк О. Багатоголосся Шешорського фестивалю // Галерея. – 2008. – № 3-4 (35-36) – С. 29–32.
9. Никитюк О. Трансміфічні проєкції // Галерея. – 2009. – № 1-2 (37-38). – С. 29–32.
10. Юдкін І.М. Формування визначників української культури. – К.: Інститут культурології академії мистецтв України, 2008. – 182 с.

References

1. Bevza P. Dovkillja – koncepcija, shho nadaje miry recham // *Metronom*. – 2002. – № 4. – S. 14–20.
2. Vysheslavs'kyj G.A., Sydor-Gibelynda O.V. Terminologija suchasnogo mystectva. Oznachennja, neologizmy, zhargonizmy suchasnogo vizual'nogo mystectva Ukrai'ny. – Paryzh; K.: Terraincognita, 2010. – 416 s.
3. Gurenko A. Vizija mozhlyvostej // *Metronom*. – 2001. – № 3. – S. 21–25.
4. Kohan N. Mogrycja – 2008 // *Galereja*. – 2008. – № 3–4 (35–36). – C. 25–29.
5. Man'kovs'kaya N. B. Estetika postmodernizma. – Spb.: Aleteiya, 2000. – 347 s.
6. Mironenko V. Sinesteziya vetra // *Galereya*. – 2008. – № 3-4 (35-36). – C. 16–19.
7. *Mystectvo dovkillja. Ukrai'na 1989–2010. Al'bom./ Upor. P. Bevza, A. Gidora*. – K., 2010.
8. Nykytjuk O. Bagatogolossja Sheshors'kogo festyvalju // *Galereja*. – 2008. – № 3-4 (35-36) – S. 29–32.
9. Nykytjuk O. Transmifichni proekcii' // *Galereja*. – 2009. – № 1-2 (37-38). – S. 29–32.
10. Judkin I.M. Formuvannja vyznachnykiv ukrai'ns'koi' kul'tury. – K.: Instytut kul'turologii' akademii' mystectv Ukrai'ny, 2008. – 182 s.

Zhu Jing,

*PhD; Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank
(Belarus)*

Elena Poliakova,

*Doctor of Sciences, Professor;
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
(Belarus)*

THE ESSENCE OF THE PRINCIPLES OF THE RUSSIAN PIANO SCHOOL AND THEIR CLASSIFICATION

Based on the leading functions of the Russian piano school, the article has developed three groups of methods that ensure its successful and effective formation and development, as well as a practice-oriented orientation for a long period from the end of the 18th century to the present. The rational use of the principles of the Russian piano school allows you to form the personality of the student at a faster pace and with a guaranteed highly artistic result.

Keywords: Russian piano school; functions; principles; performing activities; student's personal development.

朱静，

波利亚科·娃埃琳娜

俄罗斯钢琴学校的本质原则及其分类

本文从俄罗斯钢琴学校的主导作用出发，提出了保证其成功、有效形成和发展的三组方法，以及从 18 世纪末至今的长期实践导向。合理运用俄罗斯钢琴学校的原则，让你以更快的速度形成学生的个性，并保证高度的艺术效果。

关键词: 俄罗斯钢琴学校；功能；原则；表演活动；学生的个人发展。

СУЩНОСТЬ ПРИНЦИПОВ РУССКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ

В статье на основе ведущих функций русской фортепианной школы разработаны три группы методов, обеспечивающих её успешное и эффективное становление и развитие, а также практикоориентированную направленность на протяжении длительного периода с конца XVIII века по настоящее время. Рациональное использование принципов русской фортепианной школы позволяет формировать личность обучающегося более быстрыми темпами и с гарантированным высокохудожественным результатом.

Ключевые слова: русская фортепианная школа; функции; принципы; исполнительская деятельность; личностное развитие обучающегося.

Русская фортепианная школа является одной из ведущих мировых фортепианных школ. Её принято рассматривать как научную категорию, представляющую собой конкретный вид культурной традиции, а последние исследования определяют её сущность через специфические функции: всестороннее личностное развитие обучающегося, продуктивность музыкально-образовательного процесса, эффективность полисубъектного лично ориентированного взаимодействия педагога с обучающимся [2; 3; 7; 11].

Система принципов русской фортепианной школы складывалась в XVIII – начале XIX веков на основе консолидации принципов европейских школ – итальянской, немецкой и английской, которые были в это время уже вполне сложившимися. Русская фортепианная школа привнесла в фортепианное исполнительство православные певческие традиции (требование певучести инструмента, глубины звучания, жизненной правдивости, тонкости тембрального туше). Сущностными позициями русского пианизма являются: соответствие творческих задач исполнителя его духовному миру, внутренней культуре и индивидуальности; верность реалистическим традициям; повышенная требовательность к образности исполнения и качеству звукоизвлечения [1; 4; 5; 11; 12].

Основанием для классификации принципов РФШ являются перечисленные выше специфические функции, отражающие её сущностные характеристики, обеспечивающие эффективность и выявляющие уникальность на фоне других школ.

В первую группу вошли *принципы, обуславливающие всестороннее личностное развитие исполнителя* или педагога-пианиста.

Принцип самостоятельности учащегося-пианиста в учебно-музыкальной деятельности. Основа этого принципа в русской фортепианной школе была заложена ещё в XIX века. Особое внимание на реализацию этого принципа в реальном процессе обучения игре на фортепиано обращали Ф. М. Blumenfeld, А. Гензельт, С. И. Зверев, К. Н. Игумнов, Г. Г. Нейгауз, Л. В. Николаев, А. Г. Рубинштейн, И. Н. Цветаева (ученица Л. Н. Оборина, представитель белорусской фортепианной школы), А. А. Шмидт-Шкловская и др. [1; 5; 10; 11; 12].

Сущность принципа выражается в стремлении преподавателя передоверить функции обучения ученику-пианисту, сформировать самостоятельность мышления, воли, проявления инициативы. По меткому высказыванию Г. Г. Нейгауза, стать как можно скорее ненужным своему ученику. Конкретизация этого принципа такова: преподаватель должен, прежде всего, развить в обучающихся любовь к серьёзной вдумчивой работе; воспитать самостоятельность музыкально-исполнительского мышления ученика; стимулировать самостоятельные творческие поиски молодых пианистов в исполнительской деятельности; поощрять творческую активность и самостоятельность студентов. Большую пользу ученикам-пианистам может принести «сочинительский подход» к музыкальному материалу (Л. В. Николаев), предполагающий опору на выработку собственного умения и навыков оперирования музыкальным материалом. Представители русской фортепианной школы развивали самостоятельность мышления учащихся и формирование их индивидуальности на прочном фундаменте музыкального знания, на осмыслении связей и зависимостей в искусстве, на развитии общей и музыкальной эрудиции. Культивируя индивидуальность молодых музыкантов, развивая их творческую инициативу и осознанное отношение к работе, К. Н. Игумнов, например, предоставлял обучающемуся самостоятельно «доделывать» программу, доводя её до совершенства.

Этот принцип важен также в процессе осуществления домашних занятий; индивидуализация обучения и самостоятельность ученика развивают умение грамотно работать с нотным текстом и содержанием произведения, рационально организовывать домашние занятия.

Принцип интеллектуализации процесса обучения пианиста разрабатывался Ф. О. Лешетицким, К. Н. Игумновым, Г. Г. Нейгаузом, Л. В. Николаевым, Н. Г. Рубинштейном, С. И. Танеевым и др. Главную задачу педагога они видели не в обучении игре на инструменте, а в воспитании широко образованных музыкантов с передовым мировоззрением [1; 4; 5; 11].

Развитие интеллекта обучающегося, критического осмысления им собственного исполнения ставилась педагогами-музыкантами во главу угла фортепианного обучения. Первостепенное значение придавалось теоретической подготовке учеников, их умению анализировать исполняемое сочинение. Реализация принципа интеллектуализации процесса обучения осуществлялась на основе познания композиторской логики и целостного охвата формы музыкального произведения. Этот метод «композиторского анализа» заключался в следующем: привлекалось внимание ученика, студента к стилистическим особенностям произведения, его форме, гармоническому языку, развитию тематического материала и т. д. Много внимания уделялось детализированному освоению текста, когда исполнитель становится как бы «соавтором» произведения (представив себя композитором).

Принцип свободы пианистического аппарата как основы адекватного воплощения музыкального образа. А. Н. Есипова, С. И. Зверев, Ф. О. Лешетицкий, Н. Г. Рубинштейн, В. И. Сафонов, В. И. Семашко (ученица В. И. Сафонова, профессиональная деятельность которой связана с РБ), С. И. Танеев, С. Е. Фейнберг и др. обращали особое внимание на реализацию этого принципа в процессе занятий с учениками [1; 3; 4; 9; 10; 12].

При этом ими подчёркивались следующие позиции инструментального обучения: использование двигательных приёмов, соответствующих характеру исполняемой музыки; требование прививать незаторможенные свободные двигательные навыки (свобода исполнения); игровые движения пианиста определяются звуковой целью и отражают художественную образность музыкального произведения; требование изменения постановки руки в зависимости от механики инструмента и глубины клавиатуры; позиционная игра, при которой рука занимает новую позицию не в последний момент, а заранее, чтобы иметь

возможность наилучшим образом подготовить её; указание, что путь к преодолению технических трудностей лежит через их художественное постижение; сочетание «пальцевой техники» с новейшими достижениями «натуральной школы»; тренировка не столько пальцев, сколько ума обучающихся.

Принцип ассоциативных связей как способ расширения общего кругозора обучающегося и достижения точности воплощения авторского замысла. Представители русской фортепианной школы Л. А. Баренбойм, Ф. М. Blumenфельд, К. Н. Игумнов, Г. Г. Нейгауз, Л. В. Николаев, С. В. Рахманинов и др. одной из главных задач исполнителя считали разгадку интонационного содержания музыкального произведения, в которой воплощается авторский замысел [1; 5; 8; 11].

Сущность этого принципа можно конкретизировать в следующих позициях: развитие самостоятельности мышления учащихся и формирование индивидуальности должно базироваться на прочном фундаменте музыкального знания, на осмыслении связей и зависимостей в искусстве, на развитии общей и музыкальной эрудиции; проникновение в замысел автора может осуществляться посредством обращения к другим видам искусства (использование ассоциативных связей, установление их между изучаемыми произведениями и широким кругом явлений искусства); признание зависимости исполнительских достижений от круга интересов, содержательности и богатства общей культуры музыканта; тесная связь остроты музыкального мышления, прекрасной пианистической подготовки, глубины и дисциплинированности научного мышления, всеобъемлющей эрудиции.

Принцип репертуарного отбора как способ раскрытия индивидуальных особенностей обучающихся и развития их исполнительских навыков. Этот принцип отстаивали Г. Г. Нейгауз, В. И. Семашко, С. И. Танеев, С. Е. Фейнберг, И. Н. Цветаева и др. педагоги-музыканты [5; 9; 10; 11; 12].

Сущность принципа репертуарного отбора конкретизируется в вытеснении малохудожественных пьес крупными произведениями композиторов-классиков, полифоническими сочинениям, современной высокохудожественной фортепианной литературой. Большое значение в развитии пианиста придаётся обширному репертуару: прохождению большого количества произведений для обретения музыкально-исполнительского кругозора и укрепления памяти. Особую роль играет подбор фортепианного репертуара для решения задач пианистического и общемузыкального развития и формирования высокого уровня эрудиции. Обновлению репертуара, например,

белорусские педагоги-пианисты В. И. Семашко, И. Н. Цветаева уделяли большое внимание, так как насыщение учебного и концертного репертуара произведениями белорусских композиторов обеспечивало воспитание патриотизма и любви к белорусской музыке [10].

Принцип точной и адекватной передачи замысла композитора (Ф. М. Блуменфельд, К. Н. Игумнов, Л. В. Николаев, С. В. Рахманинов, А. Г. Рубинштейн, В. И. Сафонов, А. Шмид-Шкловская и др.) [1; 6; 8].

Многие представители русского пианизма большое значение придавали разгадке интонационного содержания музыкального произведения, конкретизированного в требовании понимания того, что исполняет ученик (смысла исполняемого). Для этого необходима тщательность прочтения авторского текста для точного осмысления, как содержания, так и идеи произведения. Сформированное у ученика-пианиста уважительное отношение к авторским указаниям позволяет точнее решить художественные и пианистические задачи для адекватного воплощения композиторского замысла. Необходимо искать значение и художественное воплощение каждого авторского знака для раскрытия содержания музыкального произведения, видения подтекста авторского замысла, понимания композиторской логики и достижения целостного охвата формы музыкального произведения.

Принцип стилевого подхода к воплощению авторского замысла. Особое внимание этому принципу уделяли Л. В. Николаев, С. И. Танеев и др. Основным требованием выступает изучение стиля автора, рассматриваемого как система выразительных средств, характерных черт творческого проявления, включая и психику автора как элемент стиля. Современное музыковедение придерживается концепции, определяющей стиль носителем содержания, проникновение в которое необходимо исполнителю для адекватного воплощения авторской мысли. Отсюда нормативное требование обращать внимание на стилистические особенности музыкального произведения, необходимость изучения стилей различных композиторов, чему может помочь эскизное разучивание ряда произведений одного и того же автора, внимание к форме, гармоническому языку, развитию тематического материала и т. д. Пристальное внимание к тексту, детальное освоение нотного материала позволяет обучающемуся полноценно овладеть авторским стилем исполняемого произведения, сохранив интонационную составляющую личного стиля композитора и особенности его музыкального языка [1; 11].

Вторая группа – *принципы, обеспечивающие продуктивность музыкально-образовательного процесса.*

Принцип движения от внутреннего представления о художественном образе к внешнему его практическому воплощению. Ф. М. Blumenfeld, Г. Г. Нейгауз, С. И. Танеев, А. А. Шмидт-Шкловская и другие представители фортепианной педагогики обращали большое внимание на реализацию этого принципа в фортепианной педагогической практике [5; 11].

Сущность этого принципа конкретизируется в следующих позициях: основное требование – изучение стиля автора, проникновение в его замысел; предлагается трансфер от познания художественной сути музыкального произведения к её практическому воплощению через осмысление общих закономерностей искусства; подчёркивается необходимость точного решения художественной и пианистической задач для адекватного воплощения композиторского замысла.

Принцип многокрасочности звукоизвлечения – глубокий, певучий, декламационный, речитативный, нервно-утончённый, полётный, ударный – в зависимости от художественных задач исполнительства. Этот принцип нашел наиболее полное воплощение в педагогических системах, разработанных ведущими педагогами и исполнителями русской фортепианной школы: М. И. Глинкой, К. Н. Игумновым, М. П. Мусоргским, С. С. Прокофьевым, С. В. Рахманиновым, А. Н. Скрябиным, С. И. Танеевым, А. А. Шмидт-Шкловской и др. [1; 8; 11].

Традиционным для русского пианизма стало требование певучей, легатной игры, близкой музыкальной природе русского распева. При этом, в зависимости от художественного образа, мелодическая напевность могла сменяться на принцип декламационного, речитативного интонирования или «ударной игры» в русском её варианте, так как игровые движения пианиста определяются звуковой целью и должны отражать художественную образность музыкального произведения.

Сущность достижения многокрасочности исполнения опирается на соотношения качества звука со способом прикосновения, касания (туше) к клавише. Поиск новых, индивидуализированных форм интонирования, тяготеющих к особой нервной утончённости, полётности позволяет добиться у учеников поэтичного и певучего звука, полностью

преодолевающего «ударность» фортепианного звукоизвлечения. Всё это требовало формирования у студентов особой звуковой культуры, являющейся главным смысловым носителем художественного образа музыкального произведения и владения разнообразными приемами звукоизвлечения и педализации.

Отличительной особенностью многих педагогических систем было требование преувеличенных приемов звукоизвлечения. «Полётные» движения вырабатывали ощущение лёгкости, автономности пальцев; упражнения на растяжения помогали найти меру погружения в клавиатуру и меру усилий для извлечения звука любой интенсивности и окраски.

Принцип ритмообразования как элемент воплощения художественного образа. Владение свободным высокохудожественным ритмом – один из важнейших принципов профессионализма исполнителя. Этот принцип наиболее ярко воплотился в педагогических системах Ф. О. Лешетицкого, Н. К. Метнера, С. В. Рахманинова [4; 8]. Требования к исполнительству, основанные на этом принципе, тесно связаны с непреклонностью исполнительского замысла. Они воплощены в чётком (властном) ритме, мужестве, твёрдости, убеждённости, уверенности каждого удара.

Принцип осознания динамических характеристик исполняемого произведения. Н. К. Метнер, С. Е. Фейнберг и другие представители русской фортепианной школы большое значение придавали динамическим характеристикам исполняемого фортепианного репертуара. С. Е. Фейнберг, например, советовал при первом знакомстве с произведением проиграть пьесу целиком, чтобы сразу добиваться реального воплощения нужного звучания. Важным было требование использовать крайние степени звучности (большие динамические градации) при адекватном воплощении авторского замысла. Даже при изначально небольшой динамической градации необходимо так владеть приёмами звукоизвлечения, чтобы музыкальный образ оставался многокрасочным [9].

Принцип искренности, правдивости, ощущения спонтанности и сиюминутности рождения интерпретации. На этом принципе основывалась исполнительская и педагогическая деятельность Э. Г. Альтерман (ученица С. Е. Фейнберга, белорусский педагог-пианистка), Ф. М. Blumenфельда, С. В. Рахманинова, В. И. Сафонова и др. [1; 8; 9; 10].

Требование искренности исполнения произведения, убедительности игры предполагает активизацию интонационного слуха, как средства, позволяющего «сделать музыку понятной», то есть доступной и убедительной для слушателей. Глубина и правдивость музыкального образа обеспечивают не только передачу конкретного содержания музыкального образа, но и возможность выхода на уровень метакатегорий в передаче жизни человеческого духа.

Использование педали как принцип реализации художественного образа. Особое внимание на педализацию обращали К. Н. Игумнов, Г. Г. Нейгауз, А. Н. Скрябин и другие представители русской фортепианной школы [1; 5; 11]. Точная, тонкая и многокрасочная педализация всегда была требованием русского пианизма: сравнение и поиск приёмов воплощения педализации в исполнительской деятельности обучающихся связывался с конкретной художественной целью, причём реализация этой цели варьировалась в зависимости от приемов звукоизвлечения, конкретной аппликатуры и т. п. Без владения разнообразными приемами педализации не мог состояться ни концертирующий исполнитель, ни квалифицированный педагог.

Третья группа – ***принципы, детерминирующие эффективность полисубъектного личностно-ориентированного взаимодействия преподавателя-пианиста с обучающимся.***

Формирование индивидуального стиля музыкального мышления учащихся-пианистов на основе бережного отношения к индивидуальности ученика – индивидуализация процесса обучения. Этот принцип нашёл своё воплощение в педагогических системах Ф. М. Blumenфельда, А. Гензельта, А. Н. Есиповой, К. Н. Игумнова, Л. В. Николаева, А. Г. Рубинштейна, Н. Г. Рубинштейна, А. Н. Скрябина, белорусских последователей РФШ Г. Н. Петрова, В. И. Семашко, В. М. Эпштейна и др. [1; 10; 11].

Конкретизировался этот принцип в следующих требованиях: педагог должен раскрыть индивидуальность ученика; стимулировать развитие его художественной индивидуальности; развитие самостоятельности мышления учащихся и формирование их индивидуальности должно базироваться на прочном фундаменте музыкального знания, на осмыслении связей и зависимостей в искусстве, на развитии общей и музыкальной эрудиции; исполнительскую индивидуальность любого музыканта обогащает творческая деятельность в сфере музыкальной композиции, собственное сочинение музыкального произведения; индивидуализация обучения и самостоятельность студента в учебно-воспитательном процессе культивируют индивидуальность молодых музыкантов и предоставляют

обучающемуся возможность самостоятельно «доделывать» программу; индивидуализация музыкально-педагогического процесса позволяет ставить «диагноз» и развивать сильные стороны ученика и параллельно ликвидировать слабые; особое значение может иметь поиск новых, индивидуализированных форм интонирования, тяготеющих к особой нервной утонченности, полётности.

Принцип свободного волеизъявления ученика как основа фортепианного исполнительства (звукотворческая воля). А. Гензельт, Н. К. Метнер, С. В. Рахманинов, С. И. Савшинский, В. И. Сафонов, А. Н. Скрябин, И. Н. Цветаева и другие представители русской фортепианной школы придавали большое значение волевым проявлениям молодых исполнителей [1; 8; 10; 12].

Это конкретизировалось в следующих требованиях: необходимость мужественно-волевого пианизма (от трепетной взволнованности и нервного напряжения до экстаза); непреклонность исполнительского замысла: мужество, твёрдость, убеждённость, уверенность каждого удара; чёткий (властный) ритм; убедительность игры; свободное волеизъявление ученика (поиск и самостоятельное исправление ошибок, поиск собственной аппликатуры, свободный выбор репертуара); реализация звукотворческой воли ученика; воспитание в ансамблевой игре: ученик становится смелее, инициативнее, укрепляется воля музыканта.

Принцип исполнительского анализа и показа в зависимости от индивидуальности обучающегося. Этот принцип очень ярко проявлялся в педагогических системах Н. Г. Рубинштейна, С. И. Танеева, В. М. Эпштейна (представителя русской фортепианной школы, связавшего свою профессиональную деятельность с белорусской фортепианной педагогикой) и др. Эти педагоги-музыканты были блестящими исполнителями и раскрывали содержание музыки через исполнительский, музыковедческий анализ и показ, причём для каждого ученика исполнение одного и того же произведения осуществлялось по-разному, в зависимости от его индивидуальности и исполнительских возможностей. Таким образом каждому обучающемуся предъявлялся тот вариант произведения, который соответствовал уровню его пианистического развития. Главную задачу педагога они видели не в обучении игре на инструменте, а в воспитании широко образованных музыкантов с передовым мировоззрением. Умению анализировать музыкальное произведение придавалось особое значение, что потребовало большего внимания к теоретической подготовке обучающихся.

Воспитание же на исполнительском показе позволяло формировать у обучающихся культуру звукоизвлечения (туше).

Принцип организации творческой, благожелательной атмосферы в классе. Этот принцип стоял во главе угла многих педагогических систем известных исполнителей и педагогов: Л. А. Баренбойма, Ф. М. Блуменфельда, К. Н. Игумнова, Г. Г. Нейгауза, А. Г. Рубинштейна, В. И. Семашко, А. А. Шмидт-Шкловской и др. [1; 6; 7; 10; 11].

Создание на уроке «эмоционально-заразительной атмосферы влюблённости в музыку», активизация не только музыкально-педагогического процесса, но и общения с преподавателем на основе гуманистического отношения к обучающемуся – вот сущность этого принципа при его реализации в музыкально-образовательном процессе. Развитие творческого воображения учащихся-пианистов, стимулирование самостоятельных творческих поисков молодых пианистов в исполнительской деятельности, развитие творческой инициативы и осознанного отношения к работе опирается на глубокое понимание взаимосвязи эстетического и этического в музыкальной коммуникации. Творческая атмосфера в классе опирается на любовь к музыке, радость открытия красоты, поэзию бытия.

Принцип рационального использования времени и сил ученика. Н. Г. Рубинштейн, В. И. Сафонов, С. Е. Фейнберг и многие другие использовали этот принцип для экономии сил и времени инструментальной подготовки [1; 9; 11]. Прежде всего, они требовали отказаться от механической «долбёжки» (пальцы и голова должны идти рука об руку). Как говорил Н. Г. Рубинштейн, 4 часа занятий в день – достаточно, всё, что больше, – от лукавого. При первом знакомстве с произведением ученику предлагалось прочитать произведение с листа целиком, чтобы ощутить необходимое качество звука и в дальнейшем добиваться его воплощения. Слишком короткий период игры по нотам – раннее выучивание наизусть – не поощрялось, так как не давало возможности вжиться в круг музыкальных идей автора. Многими использовалась инновационная система подготовки к экзаменам: постоянные интенсивные занятия прекращались за 2 дня до экзамена, совершалась поездка за город всем классом, за день до экзамена проводилась одна репетиция (последняя) вечером.

Итак, на основе ведущих функций русской фортепианной школы разработаны три группы методов, обеспечивающих её успешное и эффективное становление и развитие, а также практикоориентированную направленность на протяжении длительного периода с конца XVIII века по настоящее время. Рациональное использование принципов русской фортепианной школы позволяет формировать личность обучающегося более быстрыми

темпами, с наименьшими энергетическими затратами преподавателей и обучающихся, а также с гарантированным высокохудожественным результатом в музыкально-исполнительской деятельности.

Список использованных источников

1. Алексеев, А. Д. Русские пианисты / А. Д. Алексеев ; под ред. А. Николаева. – М. ; Л. : Музгиз, 1948. – 315 с. – (Труды Кафедры истории пианизма и методики обучения игре на фортепиано. Очерки и материалы по истории пианизма / Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского ; вып. 2).
2. Варламов, Д. И. Теоретические и методологические основы исследования исполнительской школы в музыкальном искусстве» / Д. И. Варламов, Е. С. Виноградова // Фундам. исслед. – 2013. – № 11, ч. 7. – С. 1407–1411.
3. Гуральник, Н. П. Развитие украинской фортепианной школы в XX ст. Музыкально-просветительские традиции и методические ориентиры / Н. П. Гуральник // *Arg Inter Culturas*. – 2013. – № 2. – С. 43–59.
4. Мальцев, С. М. Метод Лешетицкого / С. М. Мальцев. – СПб. : ВВМ, 2005. – 222 с. – (Серия «Путь к виртуозности» ; вып. 2).
5. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : зап. педагога / Г. Г. Нейгауз. – 5-е изд. – М. : Музыка, 1987. – 240 с.
6. Полякова, Е. С. Обучение игре на фортепиано как педагогическая проблема / Е. С. Полякова // Работа студента в фортепианном классе : пособие / [Е. С. Полякова и др.]. – Минск, 2010. – С. 4–31.
7. Полякова, Е. С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки / Е. С. Полякова. – Минск : ИВЦ Минфина, 2009. – 541 с.
8. Соколова, О. И. Сергей Васильевич Рахманинов / О. И. Соколова. – 3-е изд. – М. : Музыка, 1987. – 160 с.
9. Фейнберг, С. Е. Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг. – М. : Классика-XXI, 2003. – 335 с.

10. Шевченко, О. Г. Фортепианная культура Беларуси XX столетия : автореф. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / О. Г. Шевченко ; Беларус. гос. акад. музыкі. – Минск, 2000. – 22 с.

11. Чжу, Цзин. Преемственность в реализации принципов русской фортепианной школы в современной музыкальной педагогике Китая / Цзин Чжу ; УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». – Минск : ИВЦ Минфина, 2019. – 155 с.

12. Яконюк, В. Л. Белорусская фортепианная школа: опыт исторической преемственности (о методологии генерализации творческого опыта в сфере исполнительского искусства) / В. Л. Яконюк // Вес. Беларус. дзярж. акад. музыкі. – 2015. – № 26. – С. 110–114.

References

1. Alekseev, A. D. Russkie pianisty / A. D. Alekseev ; pod red. A. Nikolaeva. – M. ; L. : Muzgiz, 1948. – 315 s. – (Trudy Kafedry istorii pianizma i metodiki obucheniya igre na fortepiano. Ocherki i materialy po istorii pianizma / Mosk. gos. konservatoriya im. P. I. Chaikovskogo ; vyp. 2).

2. Varlamov, D. I. Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy issledovaniya ispolnitel'skoi shkoly v muzykal'nom iskusstve» / D. I. Varlamov, E. S. Vinogradova // Fundam. issled. – 2013. – № 11, ch. 7. – S. 1407–1411.

3. Gural'nik, N. P. Razvitie ukrainskoi fortepiannoï shkoly v KhKh st. Muzykal'no-prosvetitel'skie traditsii i metodicheskie orientiry / N. P. Gural'nik // Ars Inter Culturæ. – 2013. – № 2. – S. 43–59.

4. Mal'tsev, S. M. Metod Leshetitskogo / S. M. Mal'tsev. – SPb. : VVM, 2005. – 222 s. – (Seriya «Put' k virtuoznosti» ; vyp. 2).

5. Neigauz, G. G. Ob iskusstve fortepiannoï igry : zap. pedagoga / G. G. Neigauz. – 5-e izd. – M. : Muzyka, 1987. – 240 s.

6. Polyakova, E. S. Obuchenie igre na fortepiano kak pedagogicheskaya problema / E. S. Polyakova // Rabota studenta v fortepiannom klasse : posobie / [E. S. Polyakova i dr.]. – Minsk, 2010. – S. 4–31.

7. Polyakova, E. S. Pedagogicheskie zakonomernosti stanovleniya i razvitiya lichnostno-professional'nykh kachestv uchitelya muzyki / E. S. Polyakova. – Minsk : IVTs Minfina, 2009. – 541 s.
8. Sokolova, O. I. Sergei Vasil'evich Rakhmaninov / O. I. Sokolova. – 3-e izd. – M. : Muzyka, 1987. – 160 s.
9. Feinberg, S. E. Pianizm kak iskusstvo / S. E. Feinberg. – M. : Klassika-XXI, 2003. – 335 s.
10. Shevchenko, O. G. Fortepiannaya kul'tura Belarusi XX stoletiya : avtoref. ... kand. iskusstvovedeniya : 17.00.02 / O. G. Shevchenko ; Belorus. gos. akad. muzyki. – Minsk, 2000. – 22 s.
11. Chzhu, Tszin. Preemstvennost' v realizatsii printsipov russkoi fortepiannoi shkoly v sovremennoi muzyka'noi pedagogike Kitaya / Tszin Chzhu ; UO «Belorusskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni Maksima Tanki». – Minsk : IVTs Minfina, 2019. – 155 s.
12. Yakonyuk, V. L. Belorusskaya fortepiannaya shkola: opyt istoricheskoi preemstvennosti (o metodologii generalizatsii tvorcheskogo opyta v sfere ispolnitel'skogo iskusstva) / V. L. Yakonyuk // Ves. Belarus. dzyarzh. akad. muzyki. – 2015. – № 26. – S. 110–114.

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。

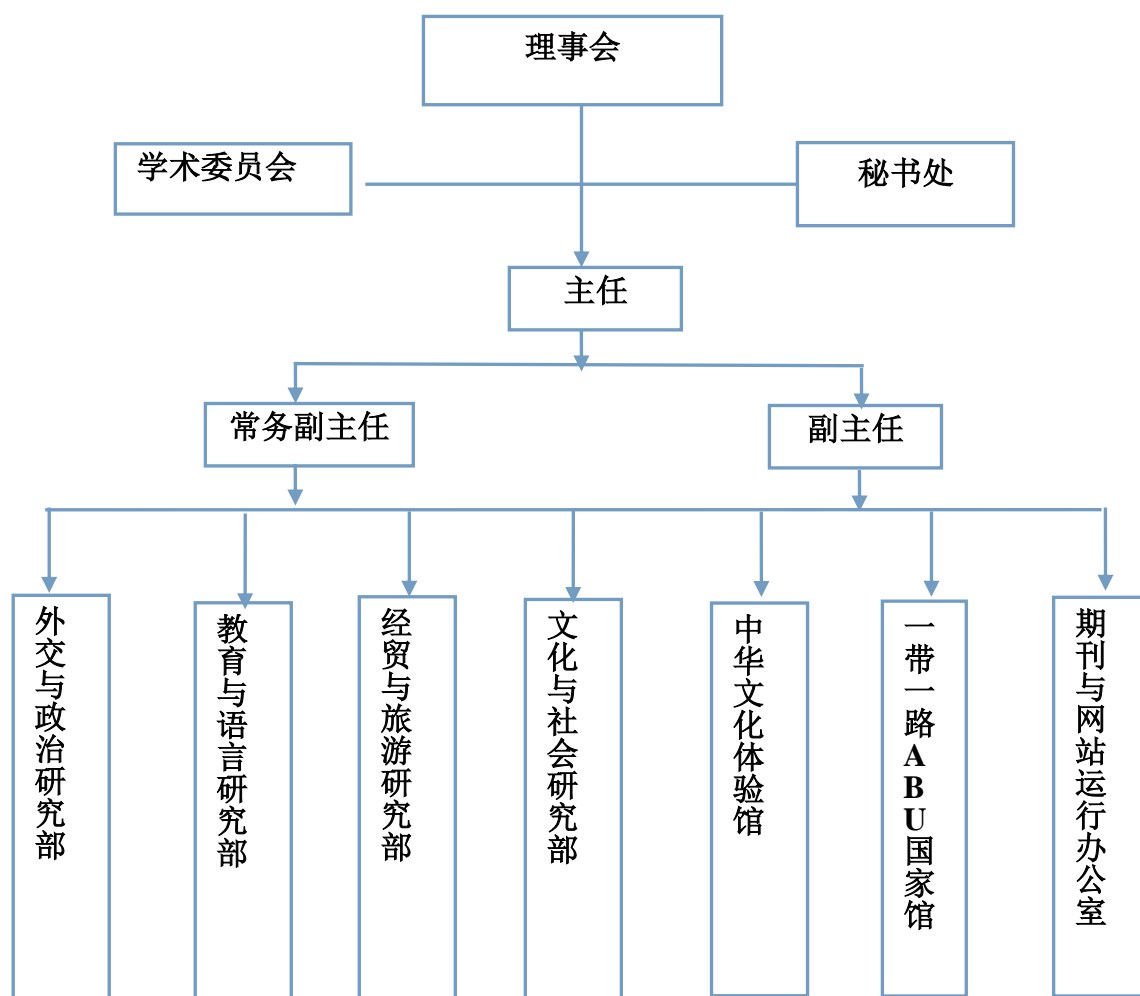
跨文化研究中心主要涵盖四个研究方向，分别为外交与政治研究、教育与语言研究、经贸与旅游研究以及文化与社会研究。首先，以“一带一路”沿线俄语国家为重点，配合学校相

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：



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алтамова Александра – кандидат психологических наук, доцент; заместитель декана факультета лингвистики и социальных коммуникаций Национального авиационного университета (Украина). Автор более 50 научных и методических работ. Сфера научных интересов включает возрастную и педагогическую психологию, проблемы межличностного общения, проблемы профессиональной подготовки.

Алпатов Александр – украинский авиационный лингвист и социальный коммуникатор. Кандидат психологических наук, доцент; заместитель декана факультета лингвистики и социальных коммуникаций Национального авиационного университета (Украина). Автор более 50 научных и методических работ. Сфера научных интересов включает возрастную и педагогическую психологию, проблемы межличностного общения, проблемы профессиональной подготовки.

Ахмедова Айнура – преподаватель кафедры общественных наук и истории Азербайджана Бакинского Славянского университета (Азербайджан). Сфера научных интересов включает социальную философию, проблемы межличностного общения. В настоящее время работает над диссертацией на тему «Коммуникация как философская проблема», является автором нескольких статей по этой теме.

Ахмедов Айнура – преподаватель кафедры общественных наук и истории Азербайджана Бакинского Славянского университета (Азербайджан). Сфера научных интересов включает социальную философию, проблемы межличностного общения. В настоящее время работает над диссертацией на тему «Коммуникация как философская проблема», является автором нескольких статей по этой теме.

艾哈迈多瓦·艾努拉 – Азербайджанский преподаватель кафедры общественных наук и истории Бакинского Славянского университета (Азербайджан). Сфера научных интересов включает социальную философию, проблемы межличностного общения. В настоящее время работает над диссертацией на тему «Коммуникация как философская проблема», является автором нескольких статей по этой теме.

Борзенко Дарья – специалист отдела регистрации и содействия коммерциализации промышленной собственности Национального центра интеллектуальной собственности (Беларусь). Автор нескольких публикаций в сборниках научных статей и материалов конференций, которые издавались в Беларуси, России, Украине. Сфера научных интересов включает современные подходы к развитию правовой теории и юридической практики в разных странах мира, актуальные методики расследования уголовных преступлений, отдельные аспекты международного публичного права и др.

Борзенко Дарья – специалист отдела регистрации и содействия коммерциализации промышленной собственности Национального центра интеллектуальной собственности (Беларусь). Автор нескольких публикаций в сборниках научных статей и материалов конференций, которые издавались в Беларуси, России, Украине. Сфера научных интересов включает современные подходы к развитию правовой теории и юридической практики в разных странах мира, актуальные методики расследования уголовных преступлений, отдельные аспекты международного публичного права и др.

Вышеславский Глеб – научный сотрудник отдела проблем эстетики и культурологии Института проблем современного искусства (Украина); украинский художник, искусствовед, член Национального союза художников Украины, Международной ассоциации «Искусство народов мира» (г. Москва, Россия); Международного союза художников «SztukabezGranic» (г. Краков, Польша); Ассоциации независимого искусства «Terra» (г. Киев, Украина). Автор живописных и графических произведений, инсталляций, перформансов и энвайронментов. Участник движения сквоттеров 1980-х годов, представитель и теоретик Новой украинской волны.

Вышеславский Глеб – научный сотрудник отдела проблем эстетики и культурологии Института проблем современного искусства (Украина); украинский художник, искусствовед, член Национального союза художников Украины, Международной ассоциации «Искусство народов мира» (г. Москва, Россия); Международного союза художников «SztukabezGranic» (г. Краков, Польша); Ассоциации независимого искусства «Terra» (г. Киев, Украина). Автор живописных и графических произведений, инсталляций, перформансов и энвайронментов. Участник движения сквоттеров 1980-х годов, представитель и теоретик Новой украинской волны.

维舍斯拉夫斯基·格莱布 – украинский художник, искусствовед, член Национального союза художников Украины, Международной ассоциации «Искусство народов мира» (г. Москва, Россия); Международного союза художников «SztukabezGranic» (г. Краков, Польша); Ассоциации независимого искусства «Terra» (г. Киев, Украина). Автор живописных и графических произведений, инсталляций, перформансов и энвайронментов. Участник движения сквоттеров 1980-х годов, представитель и теоретик Новой украинской волны.

Гаджиев Асиф Аббас оглы – доктор филологических наук, профессор университета «Азербайджан» (Азербайджан). Член координационного совета Международного педагогического общества в поддержку русского языка (г. Москва, Россия). Автор более 200 научных работ, включая монографии, учебные пособия, статьи, посвящённые философско-эстетическим вопросам мифопоэтического мышления, истории и поэтике русской литературы, художественному восприятию Корана в русской литературе, вопросам преподавания русской литературы, проблемам мифологизма и фольклоризма современной прозы, этно-поэтическим концептам национального сознания, евразийству и т. д. Некоторые работы изданы в России, Турции, Болгарии, Узбекистане, Таджикистане, Грузии и других странах.

哈吉耶夫·阿西夫·阿巴斯·奥格利 – 语言学博士，教授，俄语国际教育学会协调委员会成员（俄罗斯莫斯科）。发表学术论文 200 多篇，出版专著、教科书多部。研究领域包括俄罗斯文学、俄罗斯文学中对古兰经的艺术感知、俄罗斯文学教学问题、国家民族意识问题、神话学和民俗学问题等。部分作品已在俄罗斯、土耳其、保加利亚、乌兹别克斯坦、塔吉克斯坦、格鲁吉亚等国出版。

Глеб Марина – кандидат исторических наук, доцент; заведующий центром истории науки и архивной работы Института истории Национальной академии наук Беларуси. Автор более 70 статей, монографии по истории британской имперской идеологии и нескольких 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。

Докукин Александр – аспирант Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины (Беларусь); учитель белорусского языка и литературы гимназии № 56 г. Гомеля. Автор свыше 50 научных публикаций в изданиях Беларуси, Украины, Польши, Казахстана. Сфера научных интересов: история белорусской литературы, методика преподавания языка и литературы.

多库金·亚历山大 – 白俄罗斯戈梅利国立大学在读博士，白俄罗斯戈梅利第 56 中学白俄罗斯语言文学教师。在白俄罗斯、乌克兰、波兰、哈萨克斯坦等国发表学术论文 50 多篇。研究领域为白俄罗斯文学史、语言文学教学法。

Ершова Ольга – кандидат исторических наук, доцент; доцент кафедры истории России Белорусского государственного университета (Беларусь). Автор более 70 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 70 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 Национального института образования; доцент кафедры дефектологии государственного учреждения образования «Академии последиplomного образования» (Беларусь). Автор более 230 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 230 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。

Захарина Юлия – доктор искусствоведения, доцент; заведующий кафедрой теории и методики преподавания искусства Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (Беларусь). Автор более 250 публикаций по проблемам архитектуры и изобразительного искусства, среди которых 3 монографии, 30 учебных пособий для учреждений общего среднего, среднего специального и высшего образования. Сфера научных интересов: архитектура, изобразительное искусство, педагогика искусства

扎卡琳娜·朱莉娅 – 文学博士，副教授。白俄罗斯国立师范大学艺术教学理论与方法系主任。发表学术论文 250 多篇，专著 3 部，教科书 30 部。研究领域包括建筑学、美术学、艺术教育等。

Луций Светлана – доктор филологических наук, старший исследователь Института литературы имени Тараса Шевченко Национальной академии наук Украины. Автор более 120 научных статей и 5 индивидуальных монографий. Сфера научных интересов: украинская литература 1920–1930-х годов, литература украинской диаспоры второй половины XX века, источниковедение и текстология, литературная критика.

露西·斯维特兰娜 – 语言学博士，乌克兰国家科学院文学研究所高级研究员。发表学术论文 120 多篇，专著 5 部。研究领域包括乌克兰文学、乌克兰侨民文学、文学批评等。

Назарчук Андрей – заведующий сектором по обработке результатов изучения качества образования Научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь; обучается в аспирантуре. Сфера научных интересов включает 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。

Пироженко Виктор – кандидат философских наук; эксперт Мультикультурного исследовательского центра Университета Хучжоу. 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 – 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 200 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。

Полякова Елена – доктор педагогических наук, профессор факультета эстетического образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (Беларусь). Руководит магистрантами и аспирантами; под её руководством защитили диссертации 9 кандидатов педагогических наук и 36 магистров (из Беларуси, Китая, России). Сфера научных интересов включает проблемы философии музыки, совершенствования музыкального и музыкально-педагогического образования, философско-методологические, теоретические и практические аспекты становления профессионала, закономерности развития личности педагога-музыканта.

波利亚科·娃埃琳娜 – 教育学博士，白俄罗斯国立师范大学美学教育系教授。研究领域包括音乐哲学问题、音乐教育法、教师音乐家人格发展的规律性等。

Рзаев Мирза Ага-Рза оглы – кандидат экономических наук, доцент; доцент кафедры экономики промышленности и менеджмента Азербайджанского государственного университета нефти и промышленности (Азербайджан).

扎耶夫·米尔扎·阿加-扎·奥格利 – 经济学副博士，阿塞拜疆国立石油工业大学工业经济与管理系副教授。

Смолинчук Лариса – кандидат педагогических наук, доцент; эксперт Мультикультурного исследовательского центра Университета Хучжоу (КНР). Автор более 30 научных и методических работ. Сфера научных интересов: педагогика и психология высшей школы, профессиональное образование, андрагогика.

斯莫林丘克·拉丽莎 – 湖州师范学院跨文化研究中心特聘专家。教育学博士，副教授，发表教育学和心理学领域学术论文 30 多篇。曾担任乌克兰教育科学院教育学院科学秘书。

Чжу Цзин – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Наньчанханкунского государственного университета (КНР). В 2019 году защитила кандидатскую диссертацию на тему «Преемственность принципов русской фортепианной школы в музыкальной педагогике Китая» (в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка). В настоящий момент работает доцентом на факультете музыкально-эстетического образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (Беларусь). Имеет двух защищенных магистров. Научные интересы: фортепианная педагогика и исполнительство; теоретические и практические аспекты становления и развития профессионального педагога-музыканта.

朱静 – 教育学副博士，南昌航空大学讲师。研究领域包括：钢琴教学与演奏方法研究、音乐教师专业化发展的理论与实践等。

Шевлякова-Борзенко Ирина – кандидат филологических наук, доцент; эксперт Мультикультурного исследовательского центра Университета Хучжоу; литературный критик;

участник ряда международных научно-исследовательских проектов. Автор более 300 научных и методических работ, издала четыре сборника литературоведческих статей и литературно-критических рецензий. Статьи были переведены на английский, немецкий, польский, украинский языки, печатались в Беларуси, Австрии, Азербайджане, Венгрии, Польше, России, Турции, Украине.

沙利娅科娃·巴赞卡·伊丽娜 – 湖州师范学院跨文化研究中心特聘专家。语言学博士，副教授，文学评论家，白俄罗斯作家联盟成员。发表学术论文 300 多篇，出版文学作品和文学评论集四部，文章被翻译成英语、德语、波兰语、乌克兰语等。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。