

# 2021 年 第 3 期

## 跨文化研究

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

### 目录

■ 政治、经济	
尼鲁弗·萨迪格·基扎·阿波洛	3
影响阿塞拜疆工业就业结构形成因素分析	
弗拉季斯拉夫·沃尔纳克维奇, 叶夫根尼·梅德韦杰夫, 谢尔盖·索罗卡	12
提高道路通行能力的展望	
甘娜·多罗申科	25
企业组织文化发展的管理	
■ 教育学	
纳塔利娅·迪切克	39
国家建设公共政策和普通中等教育:乌克兰的经验	
伊丽娜·沙利娅科娃-巴赞卡	54
设计现代学校教育质量评估的创新体系:方法与前景拉丽莎·斯莫林丘克	
埃琳娜·古列茨卡娅	70
芬兰的现代初等教育:目标、内容和改进的结果塔蒂亚娜·阿凡纳西耶娃	
李姬花	85
阿塞拜疆高等教育现代化的问题	
拉丽莎·斯莫林丘克	92
白俄罗斯高等教育	
王幸鑫	101
中华人民共和国高校网络教育的理论与实践	
塔蒂亚娜·纳扎连科	109
在远程教学条件下形成学生的地理能力	
■ 教育史	
维拉·谢尔金科娃, 奥尔加·埃尔绍娃, 尤里·布拉什科夫	121
19 至 20 世纪初白俄罗斯教育的发展	
莉迪娅·彼洛仁科	143
20 世纪 60 年代末至 80 年代选修课作为乌克兰学校教育内容的组成部分	
娜塔莉亚·奥尔洛娃	154
1850 年至 1870 年初英国当局及社会团体在初级教育领域的改革活动	
■ 跨文化研究中心简介	174

内部资料 免费赠阅

## Content

### ■ *Politics and Economy*

**Nilufer Sadig Akperova**

Analysis of factors influencing the formation of the industrial employment structure in Azerbaijan

**Wladyslaw Wornalkiewicz,**

**Ievgen Medvediev, Sergiy Soroka**

The perspective of increasing of road capacity

**Ganna Doroshenko**

Management of the development of the organizational culture of corporations

### ■ *Pedagogical Science and Education*

**Natalia Dichek**

Nation-building public policy and general secondary education: Ukrainian experience

**Iryna Shauliakova-Barzenka**

Designing an innovative system for assessing the quality of education in a modern school: approaches and prospects

**Elena Guletskaya**

Modern primary education in Finland: objectives, content and results of improvement

**Li Jihua**

Problems of modernization of higher education in Azerbaijan

**Larysa Smolinchuk**

The higher education in Belarus

**Wang Xingxin**

Theory and practice of online education in universities of the People's Republic of China

**Tetiana Nazarenko**

Forming geographical competence of students in conditions of distance teaching

### ■ *History of Education*

**Vera Sergeenkova, Olga Ershova,**

**Yuri Blashkov**

Development of education in Belarus in 19<sup>th</sup> – beginning of 20<sup>th</sup> century

**Lidiia Pyrozhenko**

Electives as a component of the content of school education in Ukraine in the late 1960s – 1980s

**Natalia Orlova**

Activities of the English authorities and the public in the sphere of primary education in 1850 – early 1870

■ *Information about Huzhou University's Multicultural Center*

## Содержание

### ■ *Политика. Экономика*

**Нилуфер Садиг кызы Акперова**

Анализ факторов, влияющих на формирование отраслевой структуры занятости в Азербайджане

**Владислав Ворналкевич,**

**Евгений Медведев, Сергей Сорока**

Перспектива увеличения пропускной способности дорог

**Ганна Дорошенко**

Управление развитием организационной культуры корпораций

### ■ *Педагогическая наука и образование*

**Наталья Дичек**

Государственная политика и общее среднее образование: украинский опыт

**Ирина Шевлякова-Борзенко**

Проектирование инновационной системы оценки качества образования в современной школе: подходы и перспективы

**Елена Гулецкая**

Современная система начального образования в Финляндии: цели, содержание и результаты совершенствования

**Ли Цзихуа**

Проблемы модернизации высшего образования в Азербайджане

**Лариса Смолинчук**

Высшее образование в Республике Беларусь

**Ван Синсин**

Теория и практика онлайн-обучения в университетах КНР

**Татьяна Назаренко**

Формирование географической компетентности студентов в условиях дистанционного обучения

### ■ *История образования*

**Вера Сергееenkova, Ольга Ершова,**

**Юрий Блашков**

Развитие образования в Беларуси в XIX – начале XX века

**Лидия Пироженко**

Факультативы как составляющая содержания школьного образования в Украине в конце 1960-х – 1980-х гг.

**Наталья Орлова**

Деятельность английских властей и общественности в сфере начального образования в 1850-х – начале 1870-х годов

■ *Информация о Мультикультурном центре Университета Хучжоу*

3

12

25

39

54

70

85

92

101

109

121

143

154

174

3

12

25

39

54

70

85

92

101

109

121

143

154

174

## ПОЛИТИКА. ЭКОНОМИКА

UDC 331.526

**Nilufer Sadig Akperova,**  
*Azerbaijan State Economic University*  
(Azerbaijan)

### ANALYSIS OF FACTORS INFLUENCING THE FORMATION OF THE INDUSTRIAL EMPLOYMENT STRUCTURE IN AZERBAIJAN

A number of factors influencing the formation of the sectoral structure of employment in Azerbaijan in modern conditions are investigated in the article. Essence of existing problems and factors influencing employment structure is given for this purpose. Attention to improving the quality of jobs in order to ensure work for workers is drawn then. The main directions and priorities of the state policy in the sphere of labor and employment are considered. Structure of labor resources and its components is analyzed too. The unemployment rate and the distribution of the employed population by type of property are considered. The sectoral structure of employment by types of economic activity in accordance with the structure of the country's economy is considered in detail. Recommendations and proposals on the formation of sectoral structure of employment in Azerbaijan are prepared in the end of the article.

**Keywords:** employment; labor; unemployment; sectoral structure of employment; state employment policy; state labor policy; economically active population.

尼鲁弗·萨迪格·基扎·阿波洛

#### 影响阿塞拜疆工业就业结构形成因素分析

本文探究了在现代条件下影响阿塞拜疆就业部门结构形成的若干因素；指出了现存问题的实质和影响就业结构的因素；得出注重提高就业质量，确保劳动者就业；审议了对国家在劳动和就业领域的政策主要方向和优先事项；分析了劳动力资源结构及其构成要素；考虑了失业率和按财产类型划分的就业人口分布；详细审议了根据国家经济结构，按经济活动类型划分的就业部门结构。最后，本文制备了关于在阿塞拜疆就业部门结构形成的建议和提案。

**关键词:** 就业; 劳动; 失业; 就业部门结构; 国家就业政策; 国家劳动政策; 经济活动人口。

Нилуфер Садиг кызы Акперова

## АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОТРАСЛЕВОЙ СТРУКТУРЫ ЗАНЯТОСТИ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ

В статье исследован ряд факторов, влияющих на формирование отраслевой структуры занятости в Азербайджане в современных условиях. Раскрыта сущность существующих проблем, влияющих на структуру занятости. Обращено внимание на улучшение качества рабочих мест с целью обеспечения достойного труда работающих. Рассмотрены основные направления и приоритеты государственной политики в сфере труда и занятости. Проведён анализ структуры трудовых ресурсов и её составляющих. Проанализирован уровень безработицы и распределение занятого населения по видам собственности. Подробно рассмотрена отраслевая структура занятости по видам экономической деятельности в соответствии со структурой экономики страны. подготовлены рекомендации и даны предложения по формированию отраслевой структуры занятости в Азербайджане.

**Ключевые слова:** занятость; труд; безработица; отраслевая структура занятости; государственная политика занятости; государственная политика труда; экономически активное население.

В связи с появлением новых глобальных проблемных процессов в мире (например, пандемии COVID-19), делающих экономику нестабильной, вопросы по формированию отраслевой структуры занятости приобретают острый характер. В результате глобальных экономических катаклизмов стремительно сокращаются или закрываются рабочие места, полностью останавливается либо ограничивается деятельность некоторых секторов экономики. Всё это серьезно отражается на нынешней структуре занятости.

Как известно, в ведущих странах мира и в относительно экономически развитых странах в структуре национальной экономики преобладает экономическая деятельность, связанная с сектором и сферами услуг. Понятно, что в условиях вынужденного ограничения их функционирования в первую очередь поднимается вопрос занятости. И, безусловно, даже если в правительствах этих стран будут стараться всячески поддерживать пострадавшие сферы отраслей экономики и окажут финансовую помощь, это не может продолжаться долго. Даже несколько месяцев такой государственной финансовой помощи населению, как при

нынешней пандемии COVID-19, создадут массу проблем и для государства, и для работодателей, и для работников: «Если бы проблемы в сфере занятости были простыми, большая часть из них была бы уже решена. Однако в нашем меняющемся мире эти проблемы становятся всё более сложными. Национальная политика в сфере занятости – это то, что каждая страна должна формировать под себя, с учетом своих собственных условий и уровня развития. Это не просто вдохновляющее заявление о том, на что мы рассчитываем. Это реальный план по достижению цели. В этот процесс должны быть вовлечены многие заинтересованные лица, а конечный результат – это то, над чем все они готовы трудиться» [1, с. 12].

Действительно, вопросы и существующие проблемы занятости требуют учёта многих факторов, особенностей структуры национальной экономики с учётом новых глобальных вызовов и происходящих трансформаций во всех отраслях национальной экономики, и в сфере занятости в том числе. Аналогичные проблемы, а также факторы, влияющие на существующий расклад и структуру занятости, характерны и для Азербайджана.

В результате восстановления независимости после распада СССР Азербайджан сформировал самостоятельную государственную политику в сфере труда. Вопросы обеспечения достойными рабочими местами стали одними из важнейших задач государства. В связи с этим были реализованы много целевых государственных программ и стратегий по снижению уровня безработицы и росту занятости.

Справедливо профессор Г.А. Азизова подчеркивает, что «проблемы занятости и безработицы являются относительно новыми для всех постсоветских стран, в том числе и для Азербайджана. Для улучшения структуры занятости необходимо сформировать разнообразные по характеру, масштабу и формам собственности субъекты экономики, а также диверсифицировать производство. Для достижения более пропорциональной структуры занятости необходимо её поэтапное изменение. В первую очередь системные изменения должны коснуться сельского хозяйства. Далее предполагается высвобождение рабочей силы в результате повышения производительности труда на промышленных предприятиях и т. д.» [2, с. 185, 192–193].

Считаем, что правительству Азербайджана, претворяя в жизнь государственную политику в сфере занятости, удалось сформировать чёткую структуру трудоустройства

экономически активного населения. Однако, как было отмечено ранее, новые глобальные вызовы и объективные реалии требуют максимального обновления и совершенствования отраслевой структуры занятости в Азербайджане с переоценкой её уровня и характеризующих факторов. Следовательно, необходимо максимально срочное принятие более адекватных мер по поднятию уровня занятости в стране в ближайшей и долгосрочной перспективе.

### **Анализ проблем и факторов, характерных для отраслевой структуры занятости Азербайджана**

За последнее десятилетие в стране повысилась эффективность проводимых мероприятий по совершенствованию отраслевой структуры занятости. Применяются инновационные механизмы для организации процесса занятости во многих сферах экономики страны за счёт внедрения новейших технологий и форм управления, прогрессивных подходов, расширения инновационной деятельности, повышения продуктивности инструментария государственной поддержки в тех или иных отраслях экономики. В результате проводится более взвешенная и рациональная государственная политика по эффективному использованию трудового потенциала, трудовых ресурсов, обеспечивается динамичность рынка труда в целом, что способствует поднятию уровня занятости во многих отраслях экономики страны [3].

Уровень безработицы в стране заметно снизился. Кроме того, наметился ряд сдвигов по отношению к отраслевой структуре занятости. Исследователь Н.Ч. Ровшан подчёркивает, что «анализ отраслевой структуры занятости в Азербайджанской Республике свидетельствует, что в этой сфере происходят регрессивные сдвиги. Это выражается в увеличении удельного веса занятых в сельском хозяйстве, а также в сокращении занятости в промышленности и в сфере услуг. Для улучшения структуры занятости целесообразно направлять капиталовложения в ненефтяной сектор экономики. Негативным последствием процесса глобализации является то, что экономический рост обусловлен в большой степени развитием нефтедобывающей отрасли, то есть имеет место несбалансированный прогресс экономики страны. Привлечение инвестиций в другие сферы экономики позволит достичь сбалансированности экономики и улучшения структуры занятости населения республики» [4, с. 77]. Во многих секторах экономики страны имеются достаточные источники и резервы для создания новых рабочих мест, дополнительной добавочной стоимости и благоприятные

условия для производства конкурентоспособной продукции и оказания высококачественных услуг.

Численность трудовых ресурсов страны за 2005–2019 годы выросла почти на 50% и по итогам 2019 года составила 6569,3 тысяч человек, а численность экономически активного населения лишь – 18,5%, в 2019 году зафиксирована на уровне 5190,1 тысяч человек. В Азербайджане в период 2005–2019 годов рост численности экономически активного занятого населения составил 21,6% и в 2019 году зафиксирован на уровне порядка 4 миллионов 939 тысяч человек. При этом численность безработного населения, наоборот, уменьшилась на 26,3% и по итогам 2019 года составила 251,6 тысяч человек.

В 2019 году заметен серьёзный рост (более, чем в 4 раза) численности лиц, получивших статус безработного в местных органах Государственного агентства занятости в Азербайджане по сравнению с 2018 годом. Это свидетельствует о необходимости существенного совершенствования статистики, порядка и правил процедуры назначения статуса безработных и создания прозрачности этих процессов.

Согласно данным по уровню безработицы в Азербайджане за 2005–2019 годы видно, что за исследуемый период наблюдалось снижение уровня занятости, значение которого в 2019 году было на уровне 4,8%. Мы наблюдаем снижение доли занятого населения на предприятиях с государственной собственностью, которая составляет от 30,3% в 2005 году до 23,4% в 2019 году. И наоборот, в связи с проводимой целевой государственной политикой в нефтяном секторе экономики страны был обеспечен рост занятого населения от 69,7% в 2005 году до 76,6% в 2019 году.

Мы считаем, что данная тенденция продолжится в ближайшей и долгосрочной перспективах, так как основной упор государственной политики в сфере занятости сделан на частный сектор, то есть в основном на нефтяные сферы экономики страны. С учётом современных глобальных вызовов и особенностей рынка труда и сферы занятости, государству необходимо учесть важные факторы нынешней обстановки для повышения уровня занятости и рекомендовано устранить имеющиеся проблемы в процессах использования трудовых ресурсов и человеческого капитала.

## **Перспективы улучшения и совершенствования отраслевой структуры занятости Азербайджана в ближайшей и долгосрочной перспективах**

Проблемы и перспективы улучшения и совершенствования отраслевой структуры занятости Азербайджана за последние годы рассматриваются системно и комплексно. Усиливается государственная поддержка в разных секторах экономики, стимулируется создание новых рабочих мест, развивается предпринимательство, уделяется внимание улучшению бизнес-среды. Проблемы эффективного формирования и развития отраслевой структуры занятости обуславливают, прежде всего, развитие структуры экономики страны, совершенствование отдельных её секторов путём применения прогрессивных форм и методов роста занятости, рационального размещения производительных сил, трудовых ресурсов, создания более привлекательной бизнес-среды, способствующей оптимизации отраслевой структуры занятости. Для этого требуется оптимизация структуры экономики страны за счёт интенсивного развития перспективных отраслей ненефтяных сфер экономики [5, с. 269].

Кроме того, необходимо рационализировать использование человеческих ресурсов с целью повышения продуктивности создаваемых новых рабочих мест и повышения качества отраслевой структуры занятости [6, с. 1481]. Очень важно учесть существующее положение, направления развития и тенденции, проблемы использования трудовых ресурсов мира и структуру занятости населения. Отметим, что за последние годы рост экономики страны больше всего был обеспечен за счет ненефтяных отраслей, в результате чего зафиксирован рост доходов населения. Справедливо Н.Ч. Ровшан подчёркивает: «Как известно, необеспечение требуемого уровня занятости приводит к ограничению доходов населения, повышению уровня бедности и социально-экономическому давлению в обществе. В экономике уровень занятости зависит от динамики экономического роста. Повышение уровня занятости населения, в конечном счёте, обуславливается уничтожением психологии зависимости у населения. Занятость населения в каждой стране обуславливается привлечением к труду трудоспособной части населения, обеспечением потребностей членов общества и широким перепроизводством рабочей силы» [7, с. 117].

Учитывая упомянутые проблемы и факторы, мы хотели бы более подробно рассмотреть отраслевую структуру занятости по видам экономической деятельности в Азербайджане за



последние 10 лет. В отраслевой структуре занятости, в целом, слабо используются многие виды реального сектора экономики, в том числе перерабатывающей промышленности, доля которой в структуре колебалась от 4,8% в 2010 году до 5,3% в 2019 году. Самая большая доля, безусловно, приходится на сельское хозяйство, лесную промышленность и рыбное производство. Основная масса населения занята в сельском хозяйстве, что составило 36% в 2019 году. В 2010 году этот показатель зафиксирован на уровне 38,2%.

Как известно, в Азербайджане большие запасы разных видов промышленного сырья в горнорудной сфере. К ним относятся свыше 300 видов рудных и нерудных залежей, расположенных практически во всех регионах страны. Путём активного привлечения их в производственный оборот возможно существенное расширение сети перерабатывающих горнорудных предприятий. Тем самым можно обеспечить создание новых источников добавочной стоимости, организацию новых рабочих мест, улучшение отраслевой структуры занятости. Но пока доля этого сектора составила лишь 0,8% в 2019 году и за рассматриваемый период не поднималась выше 1%.

Если проанализировать эти данные, то можно заметить, что существенное изменение доли отдельных отраслей в структуре занятости за 10 лет не претерпели серьёзных изменений. Например, в отраслях производства, распределения электричества, газа и пара, обеспечения водой, очистки и переработки выбросов уровень занятости составил соответственно 0,7% и 0,6% в 2010 году; 0,6% и 0,6% в 2019 году, хотя в последние годы деятельность в данных отраслях активизировалась. Считаем, что в ближайшие годы в связи с восстановлением и созданием инфраструктурных объектов в сёлах, посёлках и городах Карабаха существенно расширится деятельность вышеприведенных отраслей. Мы прогнозируем повышение их доли в отраслевой структуре занятости.

Что касается строительства, торговли, ремонта транспортных средств, транспортного и складского хозяйства, то заметных сдвигов в этих отраслях и особого роста занятости за рассматриваемый период не было замечено. Несмотря на то, что была создана крупная сеть инфраструктурных предприятий и объектов материально-технической базы в сфере общественного питания и размещения туристов, на наш взгляд, их доля в отраслевой структуре не отражает их реальные возможности и потенциал, соответственно, в 2010 году – 1,1% и в 2019 году – 1,6% в общей структуре занятости населения.

Ещё хотелось бы подчеркнуть то, как непродуктивно используется потенциал отраслей информации и связи, в которые за последние десятилетия вложены крупные инвестиции, реализованы целевые государственные программы и проведена масса мероприятий по превращению данной сферы в одну из приоритетных направлений развития ненефтяного сектора экономики страны. В целом, во многих отраслях экономики страны заметны немалые резервы и потенциал по совершенствованию структуры занятости [8].

Таким образом, в ближайшие годы потребуется совершенствование проводимой государственной политики и проведение целевых мероприятий в отраслевой структуре занятости в Азербайджане. Для этого необходимо учесть ряд факторов и вопросов. Прежде всего, необходимо фундаментально проанализировать неиспользованный потенциал ненефтяных сфер экономики страны, чтобы оптимизировать и скорректировать отраслевую структуру занятости. Необходимо также улучшить качество создаваемых рабочих мест для обеспечения достойной работой безработного населения страны в долгосрочной перспективе, ускорить формирование и развитие новых направлений экономики, например, экономики знаний.

Также необходимо продуктивно использовать интеллектуальные ресурсы в данной сфере с созданием инновационных зон, научно-технических парков с целью активного привлечения учёных, изобретателей, научных организаций, инвестиционных компаний с продуктивным применением результатов научно-исследовательской деятельности, новых изобретений и инноваций.

В рамках реализованной стратегии занятости на период до 2030 года целесообразно корректировать основные цели и приоритеты отраслевой структуры занятости с учётом новых реалий и вызовов постпандемического периода.

#### **Список использованных источников**

1. Национальная политика в сфере занятости / Группа технической поддержки по вопросам достойного труда и Бюро МОТ для стран Восточной Европы и Центральной Азии. – Москва: МБТ, 2015. – 218 с.
2. Азизова Г.А. Занятость в Азербайджане: теория и реалии. – Баку: Эльм, 2009. – 205 с.

3. Мурадов Ш., Гулиев Дж. Трудовой потенциал и рынок труда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ensiklopediya.gov.az/az/terms/20230/cild/12>.

4. Мурадов Р.Ш. Уровень и структура занятости населения в условиях глобализации (на примере Азербайджанской Республики) // Кавказ и глобализация. – Том 2. – Выпуск 2. – 2008. – С. 68–77.

5. Javadov R. Statistical Analysis Of Employment And Unemployment In Azerbaijan / Economic And Social Development (ESD 2019): 37th International Scientific Conference On Economic And Social Development – Socio Economic Problems Of Sustainable Development. – 2019. – pp. 267–270.

6. Teymurova V. Econometric Analysis Of The Impact Of Human Capital Components On Unemployment / Economic And Social Development (Esd 2019): 37th International Scientific Conference On Economic And Social Development – Socio Economic Problems Of Sustainable Development. – 2019 – pp.1478–1489.

7. Ровшан Н.Ч. Классификация факторов, влияющих на уровень и строение занятости // Молодой ученый. – 2009. – № 7 (7). – С. 113–117.

8. Аллахъяров Р.М. Анализ и оценка уровня занятости в Азербайджане в современных условиях // Інвестиції: практика та досвід. – 2015. – № 13-14. – С. 40–43.

### References

1. Natsional'naya politika v sfere zanyatosti / Gruppa tekhnicheskoi podderzhki po voprosam dostoinogo truda i Byuro MOT dlya stran Vostochnoi Evropy i Tsentral'noi Azii. – Moskva: MBT, 2015. – 218 s.

2. Azizova G.A. Zanyatost' v Azerbaidzhane: teoriya i realii. – Baku: El'm, 2009. – 205 s.

3. Muradov Sh., Guliev Dzh. Trudovoi potentsial i rynek truda [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://ensiklopediya.gov.az/az/terms/20230/cild/12>.

4. Muradov R.Sh. Uroven' i struktura zanyatosti naseleniya v usloviyakh globalizatsii (na primere Azerbaidzhanskoi Respubliki) // Kavkaz i globalizatsiya. – Tom 2. – Vypusk 2. – 2008. – S. 68–77.

5. Javadov R. Statistical Analysis Of Employment And Unemployment In Azerbaijan / Economic And Social Development (ESD 2019): 37th International Scientific Conference On

Economic And Social Development – Socio Economic Problems Of Sustainable Development. – 2019. – pp. 267–270.

6. Teymurova V. Econometric Analysis Of The Impact Of Human Capital Components On Unemployment / Economic And Social Development (Esd 2019): 37th International Scientific Conference On Economic And Social Development – Socio Economic Problems Of Sustainable Development. – 2019. – pp.1478–1489.

7. Rovshan N.Ch. Klassifikatsiya faktorov, vliyayushchikh na uroven' i stroenie zanyatosti // Molodoi uchenyi. – 2009. – № 7 (7). – S. 113–117.

8. Allakh'yarov R.M. Analiz i otsenka urovnya zanyatosti v Azerbaidzhane v sovremennykh usloviyakh // Investitsii: praktika ta dosvid. – 2015. – № 13-14. – S. 40–43.

UDC 656.021.2

**Władysław Wornalkiewicz,**

*PhD, Professor WSZiA;*

*Academy of Management and Administration in Opole  
(Poland)*

**IevgenMedvediev,**

*PhD, Associate Professor;*

*Volodymyr Dahl East Ukrainian National University  
(Ukraine)*

**Sergiy Soroka,**

*PhD, Associate Professor;*

*Volodymyr Dahl East Ukrainian National University  
(Ukraine)*

## **THE PERSPECTIVE OF INCREASING OF ROAD CAPACITY**

The study examines the main projects related to the implementation of road routes connecting the northern and southern regions of Europe. The economic significance of the *Trans-European Transport Network* (TEN-T) under construction is considered. This is the main «pillar» of European logistics, which entails the modernization of many other connections, including the already launched *Via Carpatia* route, which connects the ports of the Baltic Sea with the ports of Thessaloniki and Constanta. It is also important to develop rail and inland waterway transport for the transport of containerized cargo. The study emphasizes the importance of a sustainable

development trend that takes into account the protection of the environment and counteraction to climate warming.

**Keywords:** Trans-European Transport Network; Via Carpatia main road; motorway roundabouts; road infrastructure; sustainable transport development strategy.

弗拉季斯拉夫·沃尔纳克维奇

叶夫根尼·梅德韦杰夫

谢尔盖·索罗卡

### 提高道路通行能力的展望

本研究考察了与实施连接欧洲北部和南部地区的公路路线有关的主要项目；思考了正在建设的泛欧运输网(TEN-T)的经济意义；考虑了正在建设的泛欧运输网(TEN-T)的经济意义。这是欧洲物流的主要支柱，它需要许多其他连接的现代化，包括已经启动的 Via Carpatia 公路。该公路连接波罗的海的港口和塞萨洛尼基和康斯坦察的港口。发展铁路和内河运输对集装箱货物运输也具有重要意义。本研究强调需重视环境保护和应对气候变暖的可持续发展趋势的重要性。

**关键词:** 泛欧运输网；Via Carpatia 主干道；高速公路环形路；道路基础设施；可持续运输发展策略。

### Introduction

The National Road Construction Program for 2014–2023 (with a perspective until 2030) is now in a good direction, indicating both the development of road infrastructure in Poland and the desire to align the quality and number of roads with the western part of Europe<sup>1</sup>. Now, Europe is focusing mainly on commissioning routes connecting the countries of northern and southern Europe. For example, the *Via Carpatia* route will run from Latvia to Greece. It shows the development of the European Union in terms of road resources and its further possibilities of road investments. Western Europe has always been a leader in Europe when it comes to road quality and is constantly developing. Central and Eastern Europe, on the other hand, is doing everything possible to, to some

---

<sup>1</sup> This study bases on some fragments of the bachelor's thesis prepared under the supervision of the author: Knopik K., Development trends in increasing the capacity of road routes in the European Union, WSZiA Opole, 2020.

extent, catch up with the Western countries. As arguments, the *Trans-European Transport Network* and the *Via Carpatia* route were presented.

### **Legal acts regulating the modernization and construction of routes**

Polish legal regulations result from European law and on their basis certain planning documents and development strategy's function. The focus of these activities is, therefore, threefold – legal, institutional, and investment [15]. The capacity of road communication infrastructure [14], i.e. the maximum number of means of transport that can move through a specific element of transport infrastructure at a given time, is a significant business challenge in modern times. Therefore, various regulations play a key role in the modernization of roads, their construction, and renovation. The basis is the Act of March 21, 1985, on public roads [5], and in addition to general provisions, this document contains the most important regulations concerning public roads, their renovation, construction, and modernization. It also includes the scope of activities of the Minister of Transport, which includes determining the directions of road development, issuing various technical, construction, and operational regulations on roads and road engineering structures, as well as coordinating activities in the area of road preparation for state defence. and supervising the General Director for National Roads and Motorways [5]. The Act on Public Roads also specifies the conditions for the construction, reconstruction, renovation, and protection of intersections in the road lane. The group of provisions related to the aforementioned activities is the Regulations of the General Director of National Roads and Motorways.

Among the legal acts in force in Poland and relating to the construction and modernization of communication networks are the provisions of the Act of December 6, 2006, on the principles of development policy [6]. These regulations are, in a way, an integral part of a coherent system for managing all strategic documents in Poland. Among the documents that strictly define development plans is the Responsible Development Strategy, which was adopted on February 14, 2017, by the Council of Ministers. The provisions of Art. 9 of the Act on the Principles of Development Policy stipulate that the new strategy concentrates the most important conditions, goals, and directions of the state's development in economic, regional, and spatial matters. This document also shows other ones, including strategic EU and national regulations, such as the White Paper, the National Reform Program for the implementation of the Europe 2020 Strategy, as well as the Strategy for Smart and Sustainable Development «Europe 2020» [6].

Another document that applies to the modernization and construction of roads is the Ordinance of the Minister of Agriculture and Development of September 4, 2015, on detailed conditions, procedures for granting and payment of financial aid for operations such as «Construction or modernization of local roads» [12]. The document refers to activities supporting investments related to the creation, extension, improvement, and modernization of small infrastructure roads. It is related to the Rural Development Program for 2014–2020 [11]. Among the various legal regulations on the design and construction of public roads, there is also the Act of April 10, 2003, on specific rules for the preparation and implementation of public road investments [13]. This act is related to the provisions of the already mentioned Construction Law [9]. Apart from it, technical and construction regulations in force in road engineering should also be distinguished.

### **Perspective plans until 2030**

Forecasts regarding Polish transport needs and thus the development of the road network leave no doubt as to the scale of necessary investments in the field of road transport. This is all the more justified as the road network in Poland accepts traffic of about 20.8 million motor vehicles. In 2017, the *National Road Construction Program for 2014–2023* with an outlook until 2025 was amended, and it was assumed that by 2025 there would be about 2.7 thousand km of expressways, 250 km of motorways, and many ring roads [16, p.83–84]. The modern concept of the development of motorways and expressways envisages that the total length of the road network of the best standard will ultimately amount to approximately 7.8 thousand km (including 2.1 thousand km of motorways and 5.7 thousand km of expressways). Such plans were envisaged by the Ministry of Infrastructure in the Regulation of the Council of Ministers of May 15, 2004, on the network of motorways and expressways [17].

We will also mention that one of the most important and ambitious challenges facing Poland is the construction of the Central Communication Port near Łódź. This type of project is related to the expansion of the motorway and expressway system in the vicinity of this transport junction. Modernization and expansion of the most important national roads will increase the investment attractiveness of individual regions and thus will significantly simplify the creation of production chains for many entrepreneurs and will expand access to markets in Poland and Europe [16, p. 84]. One of the main activities is also building modern bypasses of the town's most heavily loaded with

truck traffic. As for the new expressways, they will run outside of densely built-up areas. Such measures will significantly improve overall transit traffic and thus increase road safety [16].

In line with modern trends in the global road transport and automotive industry, a transformation is currently taking place consisting in automating vehicles, which aims to implement an autonomous vehicle that can work without a driver (capable of braking, accelerating, overtaking and avoiding). Depending on the degree of automation, such vehicles can minimize or completely eliminate the driver's involvement in driving. In the perspective, it has been assumed that in 2030, vehicles with an automatic function may constitute up to 25% of their total worldwide. It should be added that equipping roads with intelligent transport systems will require many changes in legal regulations that ensure the possibility of autonomous driving and the required level of road safety [16, p. 85]. It is forecasted that an important action is also to guarantee universal access to alternative fuels infrastructure, which will be of great importance in the case of densely populated areas and urban agglomerations. Such activities have been included in the documents entitled *The National Framework for the Policy of the Development of Alternative Fuels Infrastructure* and *the Plan for the Development of Electromobility in Poland – Energy for the Future* [1]. Also, important attention is paid to the need to train specialists in the field of electric vehicles [7]. Figure 1 shows the motorways and expressways planned for 2030. These roads include a section of the *Via Carpatia* route. The activities planned until 2030 include many complex tasks that require the adaptation of the national road network to the high standards of Western European countries, as shown in Figure 1.





Fig. 1. Planned network of motorways and expressways in Poland

Source: Strategia Zrównoważonego Rozwoju Transportu do 2030 roku [16, p. 87]

In Poland, a strategic project is being implemented under the name of the National Road Construction Program for 2014–2023 with a perspective until 2025. It is primarily aimed at building a modern road system that will guarantee the effective operation of passenger transport. Improving the capacity of the most important arteries is one of the most important elements influencing the regional development dynamics. It also translates into meeting people's expectations of communication. This program will also guarantee better competitiveness of the economy, which will contribute to filling the gaps in the road network both in regional, national, and European relations. The development of a coherent road network will improve Poland's overall competitive position. The implementation of the National Road Construction Program for the years 2014–2023 with the perspective until 2025 concerns tenders for construction works for 192 sections with a total length of 2.5 thousand km. Contracts for construction works were concluded for 166 sections with a total length of almost 2.2 thousand km and the value of about PLN 70 billion, of which over 11.6 thousand km of new roads. In total, 32.6% of new roads envisaged in this program were made available. At the beginning of 2020, there were a total of 4.1 thousand km of expressways and motorways, which corresponds to 82% of the motorway network, while the remaining 18% is to be ready by the end of 2025.

Among the agreements on co-financing from EU funds, there are 3 large infrastructure projects. It is planned that Poland will receive approximately PLN 448 million for the construction of the Szczecinka bypass, as well as the section of the S17 expressway from Warsaw to Garwolin between the Zakręt and Lubelska junctions.

The Operational Program Infrastructure and Environment is the largest comprehensive project of the European Union, with an available allocation of funds of approximately PLN 118 billion. On July 20, 2018, about 65% of contracts were contracted, which amounts to PLN 77 billion of EU subsidies (the total value of launched investments is almost twice as much). All EU funds are spent on road investments under the National Roads and Motorways Construction Program. The investments include the construction of the S5, S7, S17, S11, and S3 expressways. Some of them also receive funds from the Connecting Europe Facility [8].

Road infrastructure is the field that undoubtedly receives the greatest assistance within infrastructure projects. Although since Poland acceded to the European Union in 2004, a lot of financial resources have already been allocated to the construction, expansion, and modernization of roads and communication networks, Poland is now more or less halfway considering all works and investments (many of them are in during construction and preparation). Forecasts say that around 2023 there will be a noticeable improvement in the situation on Polish roads [8]. Most funds from the European Union for the development of road infrastructure in Poland have been allocated until 2020 and after this year they will not be that significant, although they will cover all planned investments. The road network plan provided for in the Transport Development Strategy will be implemented.

Ultimately, in 2030, all projects will probably be implemented. In total, subsidies for supporting sustainable transport amount to approximately PLN 58 billion from European Union funds. According to the estimates of the Ministry of Investment and Development, in the years 2014-2020, the European Commission paid Poland PLN 32.3 billion, which is EUR 7.7 billion and a total of 27% of the entire pool to all member states. The remaining 27 member states received a total of EUR 21.1 billion, or PLN 88.5 billion [8].

Ring roads are nowadays key communication junctions, so the slogan «*100 ring roads*» is undoubtedly an ambitious task for the coming years. The program of their construction was prepared based on long-term national strategic documents, which include:

- National Urban Policy 2023,
- National Strategy for Regional Development,
- Strategy for Responsible Development,
- Strategy for Sustainable Transport Development,
- National Road Safety Program.

Other European Union regulations are: «Europe 2020», «White Paper», «Plan to create a single European transport area and Regulation of the Council and Parliament of Europe 1315/2013» of 11 December 2013 on EU guidelines for the development of the *Trans-European Transport Network* [8]. Since Poland acceded to the European Union in 2004, the length of the national road network has increased almost fourfold, thanks to EU subsidies.

### **The perspective of the needs until 2030**

In most of the then socialist countries, the construction of highways did not begin until the turn of the 1960s and 1970s. In Western European countries, the construction of motorways was forced by the growing number of motor vehicles and the rapidly growing share of road transport in passenger and cargo transport. Meanwhile, in the former peoples' democracies, the development of car transport was delayed. These countries, developing heavy industry, were then characterized by a high demand for the transport of bulk cargo, satisfied mainly by the expanded and modernized railways [2, p. 35–37].

The post-socialist countries still have few motorway sections that do not form coherent national systems and are generally not connected to the developed network of motorways in Western and Southern Europe. The states which emerged from the collapse of the USSR are almost completely devoid of highways, and Latvia is an example. In 1993, the length of Europe's motorway network was 45,637 km, of which 37,070 km were allocated to the then European Union countries. The length of the European Union's motorways increased further after Austria, Sweden and Finland joined it in 1995. The length of national motorway networks in Western Europe is generally correlated with the number of motor vehicles in use. I will mention here that in 2015, a total of about 240 million passenger cars were registered in Europe, of which 186.9 million were in the EU. The length of roads of a higher technical standard is completely inconsistent with the number of motor vehicles in Poland. The motorway construction program should be ahead of forecasts for the

growth in the number of cars. This only happens in the most industrialized countries of the European Union [2, p. 40–68].

The greatest dynamics in the expansion of the motorway network until 2006 was demonstrated by France and Spain, which implemented the toll motorway system. The toll road network in Europe was 18,386 km long, which accounted for 34% of the total number of motorways operated on this continent. A total of 96 companies operated toll roads, and tolls are collected at 1,149 toll plazas. Let me mention that in 1995 the Czech Republic and Slovakia introduced tolls for tolls on motorways and dual carriageway expressways.

The total width of the motorway lane, including the 30 m wide road crown, ditches, slopes, and shoulders, is 50 m. There are two main types of motorway surfaces: flexible – bituminous and rigid – concrete. Due to the high speed of traffic on the motorway, safety conditions are the most important. Motorways must have anti-glare shields in the separation strip, good visibility, sufficiently large and legible signage, lighting in hazardous places, protective barriers and fences, passenger service areas, and communication and control devices. Modern highways also have dynamic signage, i.e. information that is used on light boards. Environmental protection requirements recommend the construction of the motorway at a distance of not less than 30-50 m from building structures, 120–150 m from residential buildings, and 300 m from hospitals or sanatoriums.

The main feature of highways are collision-free intersections with other roads and similarly designed exits and entrances to such roads. The oldest type of highway intersection, referred to in the literature as a diamond, has two independent exits and entrances, the road to which they lead runs above or below the highway. An extension of the diamond layout is the junction with the roundabout on the minor road. Exits and ascents remain as in the diamond pattern, but downstream traffic is structured around a roundabout (see Figure 2) [3, p. 69–83].



*Fig. 2. Diamond crossing*

*Source:* <https://www.gdansk.pl/download/2016-04/71548.jpg>

Another type of intersection is the so-called half-clover that leads through separate lanes, where there are exits and entrances on both sides of the motorway to the lower order road. This system is used especially in older type highways. The classic four-leaf cloverleaf arrangement used at the intersections of two highways enables collision-free travel from one highway to the other, regardless of the lane or direction, but with reduced vehicle speed (see Figure 3).



*Fig. 3. Rondo – four-leaf clover leaf arrangement in Kaarst*

*Source:* <https://cutt.ly/5bPTtJB>

This arrangement is especially common on motorways in Germany and the USA. Solution is the trumpet-shaped motorway junction system, related to the cloverleaf system, requires only one

viaduct but excludes a much larger area from use. This system was used on the reconstructed A4 Wrocław – Gliwice motorway due to the possibility of locating the toll collection terminal at the entrance and exit in one place. It is often used on toll motorways of Italy, France, Spain, and others. The contemporary development of the intersections of two or more highways is two-level or multi-level junctions, where the traffic from individual lanes is discharged through a flyover along an arc of a considerable radius, which enables the passage from one highway to the other with practically no reduction in speed. Multi-level solutions combined with a roundabout on a separate level have been introduced at some motorway junctions in Great Britain and Italy. The intersections of several highways with a large number of lanes and overpasses on several levels are found in the US and Japanese urban agglomerations and are called spaghetti junction because of the complex layout of the connections, often possible only in aerial photographs (see Figure 4) [4, p. 56–64].

At both pan-European and national levels, there is a will to increase the role of environmentally friendly transport systems such as rail and inland waterways. This is to protect the environment and load the entire transport network more evenly. However, this has not yet brought the desired results, the weight of transport is increasingly shifting towards road and air transport. The task of the future transport policy will be to make efforts to increase the attractiveness of railways and shipping.



*Fig. 4. Spaghetti Junction in Birmingham*

*Source:* <https://cutt.ly/RbPTGhl>

In 1985, transport ranked fourth in terms of carbon dioxide emissions, after thermal power plants, households and industry [4, p. 67-70]. In 2000, transport with the volume of carbon dioxide emissions – 903 million tonnes, was already in the second place in this infamous statistic, after

power plants, and in the analysed years, the growing trend in increasing carbon dioxide emissions continued. This is due to the ever-increasing number of motor vehicles and the increasing mobility of societies. In the case of highways, various types of crossings for animals are built, as well as safeguards to prevent animals from entering the road, and greenery is densified.

The EU financial perspective in the years 2007–2013 created new development opportunities for Poland. Among the funds for our country, over EUR 10 billion has been allocated to the development of national roads. Never before has Poland received such financial support, and thus has not had such opportunities to develop the road network. Thanks to the commitment and hard work of many entities, this potential was fully used. As a result, after seven years, almost 1,500 km of new expressways and motorways have been built in Poland (2007-2014 period), and the density of the road network has more than doubled.

The Council of Ministers improved the National Road Construction Program for 2014–2023 (with a perspective until 2030). This means not only changes on the list of investments planned long ago (nearly 4,200 km) but above all securing funds for express roads, in Poland still with white spots between the largest cities, for example. In the latest amendment to the construction of expressways, expenditure on investments financed by the National Road Fund will be increased by PLN 7 billion. These funds will come from Treasury bonds, loans from the European Investment Bank, and EU funds. Thanks to the adopted changes, the financial limit of the investment under the National Road Construction Program increased to PLN 142.2 billion. Plans for the construction of further sections of expressways include not only the need to build an infrastructure of European standard but also road safety considerations. compared to other EU countries [10].

### **Conclusion**

It will be essential for logistics to build two major routes in Europe that are under construction: *Via Carpatia* and the *Trans-European Transport Network* (TEN-T). The road infrastructure in the European Union is constantly being developed and we can expect new projects and investments in the main transport line. Poland is trying to create road infrastructure at a level similar to that of Western Europe. There are still many opportunities that can contribute to the improvement of roads.

### **References**

1. Elektromobilność w Polsce. Available at <https://cutt.ly/nbPDs5K> (Access 22.04.2020).

2. Koziarski S, *Rozwój przestrzenny sieci autostrad na świecie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, 2004.
3. Krystka R. *Węzły drogowe : praca zbiorowa*. Wydawnictwa Komunikacji i Łączności, Warszawa, 2002.
4. Noga K, *Wpływ autostrad i dróg szybkiego ruchu na grunty rolne i leśne*. Akademia Rolnicza, Kraków, 2007.
5. O drogach publicznych. Ustawa z dnia 21 marca 1985 r. Dz. U. z 2020 r., poz. 470. Available at <https://cutt.ly/hbPP2oJ> (access 11.05.2021).
6. O zasadach prowadzenia polityki rozwoju. USTAWA z dnia 6 grudnia 2006 r. Dz. U. z 2019 r., poz. 1295. Available at <https://cutt.ly/PbPAsTp> (access 10.05.2021).
7. Ostenda A., Nestorenko T. *Elektromobilność w Polsce – stan bieżący i rozwój specjalizacji na uczelniach wyższych*. Innovation Technologies in Economy and Society. Monograph 20, WST, 2018, pp. 284-290. Available at <https://cutt.ly/JbPSVW4> (access 08.05.2021).
8. *Polska liderem wykorzystania środków unijnych na infrastrukturę*. Available at <https://cutt.ly/ibPFpF2> (access 22.04.2020).
9. *Prawo budowlane*. Ustawa z dnia 7 lipca 1994 r. Dz. U. z 2017 r., poz. 1332. Available at <https://cutt.ly/SbPSdN6> (access 08.05.2021).
10. *Program Budowy Dróg Krajowych na lata 2014-2023 (z perspektywą do 2025 r.)*. Available at <https://cutt.ly/sbPFm1m> (access 11.05.2021).
11. *Program Rozwoju Obszarów Wiejskich 2014-2020*, Available at <https://cutt.ly/abPAYGq> (access 11.05.2021).
12. *Rozporządzenie Ministra rolnictwa i rozwoju wsi*. Dz. U. z 2020 r., poz. 232. Available at <https://cutt.ly/1bPAv80> (Access 11.05.2021).
13. *Rozporządzenie Ministra rolnictwa i rozwoju wsi*. Dz. U. z 2017 r., poz. 1469. Available at <https://cutt.ly/qbPABYn> (access 10.05.2021).
14. *Słownik Pojęć Transportowych SRT*, Ministerstwo Infrastruktury, Warszawa 2011.
15. *Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)*, Rada Ministrów, Warszawa, 2017.
16. *Strategia Zrównoważonego Rozwoju Transportu do 2030 roku*, Ministerstwo Infrastruktury, Warszawa 2018.
17. *W sprawie sieci autostrad i dróg ekspresowych*. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 15 maja 2004 r. Dz. U. z 2018 r., poz. 741. Available at <https://cutt.ly/sbPSEbo> (access 10.05.2021).



**Ganna Doroshenko,**  
*Doctor of Sciences, Professor;*  
*Karazin National University*  
*(Ukraine)*

## MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF CORPORATIONS

In the modern interpretation, the organizational culture acts as a complex of interrelated procedures, actions and mechanisms that consider many different factors and aspects that affect the growth of business activity of personnel and increase the efficiency of the corporations. Organizational culture can affect both current performance and long-term prospects of companies. The results and effectiveness of activities are largely determined by the presence of appropriate motivation among employees. In managing the organizational culture of innovative corporations should strive for a fuller embodiment of the values associated with interpersonal communications, horizontal integration, tolerance of conflict, openness to the environment and communications. But at the same time, it is impractical to form a single, monolithic organizational culture and its systematic planting in the corporations. The management of the culture of corporations should be based on research and a good understanding of a specific set of factors influencing the formation of a unique organizational culture in each specific business structure.

**Keywords:** organizational culture; innovation; corporations; personnel; promotion; motivation.

甘娜·多罗申科

### 企业组织文化发展的管理

在现代的解释中，组织文化作为一个相互关联的程序、行动和机制的综合体，且要考虑到许多不同的因素和方面。而这些会影响到职员的业务活动的增长和公司效率的提高。组织文化会影响公司当前的业绩和长期的前景。活动的结果和有效性很大程度上取决于员工之间是否存在适当的动机。在管理创新企业的组织文化时，应努力更充分地体现与人际沟通、横向整合、容忍冲突、对环境和沟通的开放有关的价值观。但与此同时，在企业中形成单一、整体的组织文化及其系统的植入是不切实际的。企业文化的管理应该建立在研究和了解在每个特定的业务结构中影响独特组织文化形成的一组特定因素的基础上。

---

**关键词:** 组织文化; 创新; 企业; 职员; 推广; 动机。

Ганна Дорошенко

## УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КОРПОРАЦИЙ

В современной интерпретации организационная культура выступает как комплекс взаимосвязанных процедур, действий и механизмов, которые учитывают множество различных факторов и аспектов, влияющих на рост деловой активности персонала и повышение эффективности функционирования корпораций. Организационная культура корпораций, активно занимающихся инновационной деятельностью, отличается высокой пластичностью, конкуренцией в коллективе за ограниченные ресурсы и поддержкой стремление работника к саморазвитию. Результаты и эффективность деятельности в значительной степени определяются наличием у работников соответствующей мотивации. Управление организационной культурой включает в себя много составляющих (их структура и содержание определяются особенностями функционирования инновационной организации и состоянием инновационной среды). Ключевое место занимает определение способов повышения производительности труда, роста творческой инициативы, активности в принятии и реализации решений, что достигается через стимулирование и мотивацию работников.

**Ключевые слова:** организационная культура; инновации; корпорации; персонал; ценности; мотивация.

**Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачами.** Деятельность современных корпораций – это не просто арифметическая совокупность бизнес-процессов, это достаточно сложное взаимодействие производственных, управленческих и организационно-культурных факторов, имеющее синергетический эффект и направленное на достижение желаемого результата. И одно из определяющих мест среди этих факторов принадлежит организационной культуре, которая в повседневной жизни выступает как совокупность ценностей, представлений, моделей поведения, характерных для данной организации. Организационная культура способна

влиять как на текущие показатели деятельности, так и на долгосрочные перспективы компаний. На предприятиях, ориентированных на реализацию инновационных проектов, организационная культура играет ещё более заметную роль. Уже доказано непосредственное влияние организационной культуры на эффективность проектов, реализуемых компаниями, на количество конфликтов, на качество предоставляемых услуг на качество внутренних и внешних коммуникаций. Таким образом, организационная культура – важная составляющая деятельности инновационных предприятий.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы.* Управление организационной культурой – классическая задача менеджмента. Эта тема неоднократно была предметом исследования в работах таких учёных, как Э. Гоффман, Э. Долан, Г. Минцберг, С. Роббинз, Р. Линтона, Д. Денисон, К. Камерон, Э. Шейн; среди украинских авторов целесообразно выделить А. Гальчинского, И. Лукинова, А. Сурьяка, О. Виханского, С. Писаренко и других.

Но необходимо отметить, что исследование организационной культуры в рамках менеджмента организаций часто не касается специфики инновационных корпораций и их подразделений, а также особенностей построения их организационных культур. Проблематика управления организационной культурой корпораций, которые представляют собой проектно-ориентированные или инновационные бизнес-структуры, недостаточно исследована как в Украине, так и за её пределами. Организационная культура организаций изучается такими исследователями, как Г. Лундин и К. Мидлер [1], М. Хобдей [2], Р. Филлипп [3], М. Анри [4] и другими.

К управлению организационной культурой инновационных предприятий, чья деятельность сконцентрирована на реализации соответствующих проектов, подходят без учёта их характерных особенностей. Если предположить, что особенности проектно-ориентированных инновационных предприятий формируют специфические характеристики организационной культуры, то возникает необходимость в разработке специальных методов управления культурой проектно-ориентированных бизнес-структур, адаптированных к особенностям деятельности и системы управления ими. Цель работы заключается в разработке рекомендаций по совершенствованию управления

организационной культурой инновационных предприятий путём выявления специфических характеристик их организационной культуры.

\*

В сегодняшнем глобализированном обществе возможность отстаивания социально-экономических интересов как на национальном, так и на микроуровнях зависит от уровня инновационности соответствующего субъекта. Именно инновационность определяет конкурентоспособность, благосклонность потребителей и поставщиков, возможности привлечения необходимых дополнительных ресурсов на финансовом рынке и рынке рабочей силы. Поэтому оценке инновационного развития уделяется значительное внимание как на уровне предприятия, так и международных агентств, формирующих соответствующие рейтинги.

Например, невероятный рывок в развитии сделал за полвека Сингапур, который вплоть до 1963 года был британской колонией. Страна, где не было не только природных ресурсов, но даже питьевой воды, сегодня находится на шестом месте по объёму ВВП на душу населения, и на втором в рейтинге Doing Business [5]. В начале 2016-го власти Сингапура утвердили План развития научных исследований до 2020 года, в соответствии с которым в разработки за последние пять лет было вложено 13,2 миллиардов долларов, что на 18% больше, чем в предыдущем пятилетнем цикле.

Что до Украины, то за 2020 год наша страна поднялась на 64 место в рейтинге Doing Business, особенно если учитывать, что до 2015 года Украина не входила даже в первую сотню. В 2019 году страна достигла 71 места среди 190 стран. То есть мы видим положительную динамику в абсолютном измерении. Но если посмотреть на страны Европы, постсоветские страны (Литва находится на 11 месте, Эстония – на 18-м, Латвия – на 19-м, Казахстан – на 25-м, Россия – на 28-м, Молдова – на 48-м, Беларусь – на 49-м), то наша страна должна больше внимания уделять созданию более благоприятного климата для ведения бизнеса.

Одну из ведущих ролей в этом играет формирование благоприятного инновационного климата и содействие инновационной деятельности. Всемирная организация интеллектуальной собственности (ВОИС) сообщает, что в отчёте Global Innovation Index 2020, в котором сравнивается инновационная деятельность 131 страны, Украина занимает 45

место [5]. Таким образом, можно сделать вывод, что в Украине нормативно-правовые основы для развития инноваций сформированы и общество понимает и воспринимает инновации, ещё не разрушен научный и природный потенциал. Но этого мало для инновационного рывка, поскольку внедрение и коммерциализация инноваций – задача бизнеса. Предприятия, которые активно реализуют инновации, играют заметную роль в экономике и реализуют большие объёмы хозяйственной деятельности в современных условиях. Наиболее активно они развиваются в высоко- и среднетехнологичных отраслях экономики, выступая в качестве эффективных форм ведения хозяйственной деятельности, как в крупном и малом бизнесе, так и в отдельных проектах в виде специально сформированных команд.

Ряд исследователей [1; 2; 3] считают, что предприятия, сформированные по проектному принципу, способствуют более эффективной интеграции знаний в ходе разработки и внедрения новых товаров, технологий, бизнес-процессов и бизнес-моделей. В итоге бизнес-структуры, занимающиеся технологически сложными и интеллектуально насыщенными продуктами, всё больше и больше становятся проектно-ориентированными инновационными корпорациями. А. Сауза-Поза [4] связывает популярность проектно-ориентированных предприятий с тем, что их деятельность в большей степени, чем деятельность традиционных процессно- и функционально-ориентированных компаний, направлена на достижение конкретных результатов в установленных временных и бюджетных рамках.

Проектно-ориентированные бизнес-структуры доминируют или занимают заметное место в таких отраслях, как строительство, информационные технологии и коммуникации, автомобилестроение, средства массовой информации, консалтинговые и профессиональные услуги [4]. Для понимания деятельности проектно-ориентированных корпораций и степени связи их с инновационной деятельностью целесообразно остановиться на рассмотрении особых свойств этих структур, обуславливающих особенности их организационных культур. Анализ научной литературы по проблематике проектно-ориентированных корпораций позволяет утверждать, что это не просто бизнес-структуры, занимающиеся проектами и формирующие за счёт этого прибыль. Они также должны отличаться своей организационной

структурой, внутренними производственными и управленческими процессами, составом участников деятельности и т. д.

М. Хобдей [2] отмечает, что проектно-ориентированные компании в рамках своих текущих операций (проектов) создают, как правило, результат, необходимый конкретному заказчику. Цели и результаты от проекта к проекту меняются часто и существенно. В то же время проектно-ориентированные структуры не тяготеют к тому, чтобы создавать продукцию для абстрактного, неизвестного заранее покупателя. М. Хобдей говорит о том, что такие компании создают уникальные решения и системы для своих клиентов [2].

С.В. Хрулева [6] считает, что продукция проектно-ориентированных компаний характеризуется высокой вариативностью (результаты существенно отличаются друг от друга) и низким количеством (в единицу времени создается небольшое число результатов в сравнении с процессно-ориентированной деятельностью). Таким образом, деятельность инновационных предприятий часто меняется (от проекта к проекту), имеет низкую степень стандартизации (в силу своей изменчивости), но эта деятельность сложна, комплексна по содержанию. В работу над проектом вовлечены одновременно представители различных профессий, структурных подразделений корпорации. Специалистам из разных отраслей приходится работать вместе над одной сложной междисциплинарной задачей. Быстрый и изменчивый характер деятельности инновационных бизнес-структур отражается и в специфических системах управления этими компаниями. Организационные структуры управления такими субъектами преимущественно «плоские», с небольшим количеством уровней управления. Часто используются матричные, сетевые и командно-ориентированные организационные структуры [6]. Акцент делается на горизонтальной интеграции деятельности внутри проектов, на самоорганизации сотрудников, на адхократической организации деятельности, на динамическом перераспределении ресурсов из одного проекта в другой.

Роль административных отношений на тактическом уровне в проектно-ориентированных корпорациях невысока. Важную роль в организации деятельности играют неадминистративные, неформальные отношения, в том числе построенные на единстве ценностей, целей, моделей поведения, то есть существенно повышается значение организационной культуры. Специфику инновационных корпораций,

построенных по принципу проектного управления, можно увидеть во внешних и внутренних коммуникациях. Отношения с заказчиками таких предприятий имеют почти дружеский или семейный характер, отличаются долгосрочностью и толерантностью, потому что клиенты не только формируют заказы, но и принимают активное участие в работе над проектом [6, с. 12].

Поскольку проектная работа предполагает привлечение подрядчиков, исследователей, экспертов со стороны, то участникам инновационной деятельности приходится почти одинаково активно взаимодействовать как с внутренними, так и с внешними стейкхолдерами. Такое взаимодействие в большей степени базируется на неформальных отношениях. Формальные коммуникации не отменяются, но большая часть рабочих вопросов решается по горизонтали [6, с. 13]. Это выносит на новый уровень значение организационной культуры таких корпораций. Поскольку они выступают как плоские и гибкие организационные структуры, соответственно, имеют организационную культуру, при которой сотрудники убеждены в важности командной работы; большое значение имеют ценности неформальных коммуникаций, самоорганизации и самообразования, необходимость координирования деятельности между сотрудниками на разных уровнях. Эффективная работа в проектных командах возможна, если сотрудники разделяют ценности открытого общения, важность нацеленности на результат. Коммуникация в инновационных корпорациях формируется на принципах взаимоуважения, толерантности к разнообразию точек зрения, определении эксперимента как основы принятия решений, на быстрой передаче знаний и опыта между сотрудниками.

Но при построении корпораций на принципах проектной организации необходимо учитывать, что в отдельных проектах может складываться своя субкультура, может начаться активная борьба за ресурсы и заказчиков, что снизит эффективность функционирования всего предприятия. В каждом из проектов может сложиться своя система планирования, контроля, отчётности, документации, и высшему руководству будет сложно обеспечить единство управления.

Анализ научной литературы свидетельствует о появлении термина «проектная культура». Организационная культура проектных (инновационных) корпораций (проектная культура) – это особая организационная культура, которая возникает в среде проектно-ориентированной

деятельности (включая проекты, программы и портфели) и имеет специфические особенности как по содержательным аспектам (разная значимость разных ценностей), так и по структурным аспектам (фрагментарность, гомогенность, мозаичность) [9]. Для достижения цели этого исследования целесообразно привести характеристику проектной культуры, предоставленную Аризой Агилера [9].

В соответствии с ней проектная культура характеризуется следующими чертами:

- высокая степень согласования проектов со стратегией, предусматривающей связь между результатами проектов и стратегическими целями компании, чёткое определение выгод для компании, обоснованность решений, объективность критериев, на основе которых принимаются решения по проектам;

- понимание проектного окружения, что подразумевает профессионализм и вовлечённость высшего менеджмента в управление проектами, прозрачность предоставления компанией ресурсов и времени для проектов, формирование стратегии управления проектными рисками, принятие изменений как объективной реальности;

- освоение практик управления проектами, что предполагает поиск и использование ведущих практик управления проектами, стандартизацию терминологии проектного управления, мониторинг соблюдения корпоративных стандартов управления;

- управление знаниями по управлению проектами, что имеет в виду получение командой всей необходимой для реализации проекта информации, открытость сотрудников к обмену информацией и знаниями, поощрение организацией своих сотрудников к обучению, в том числе, на основе практического опыта;

- «дружеские» отношения со стейкхолдерами проектов, что предполагает понимание интересов заинтересованных сторон проекта, внимание к участию стейкхолдеров в процессах принятия решений, признание внешних заинтересованных сторон, как партнеров;

- коммуникации и принятие решений по проблемам, предполагающий открытое высказывание своего мнения с целью нахождения взаимоприемлемых соглашений, своевременное принятие и реализацию решений по проблемным вопросам, расстановку приоритетности разрешения конфликтов, готовности заинтересованных сторон к открытым переговорам;



– сотрудничество между участниками проектов, что предусматривает сотрудничество и взаимную поддержку между различными структурными подразделениями компании, наличие общего для всех участников проекта перспективы реализации проекта, простоту горизонтальной координации проектной деятельности, использование лидерства для организации деятельности;

– делегирование полномочий, что предполагает признание полномочий руководителей проектов, простота доступа к ресурсам со стороны команды, передачу полномочий по принятию решений на уровень руководителей проектов и проектных команд.

Всё это позволяет отнести проектную культуру к категории дименциональных моделей культуры, которые активно используются для исследования организационных и национальных культур. В таких моделях выделяется ряд измерений (*dimensions*), по которым происходит оценка культуры, обычно с использованием интервьюирования, опросов, обзора кейсов или кодирования текстов.

Задача управления организационной культурой проектно-ориентированной корпорации становится ещё более сложной. Горизонтальные, плоские, неиерархические проектно-ориентированные корпорации и их подразделения предусматривают важность ценностей, связанных с командной работой, горизонтальной интеграцией, межличностными отношениями.

Содержание их деятельности постоянно меняется, это предполагает быструю переадресацию ресурсов в проектах, необходимость быстрого выстраивания отношений в новых коллективах, что делает важной ценность открытых коммуникаций. В силу более разнообразного и нестационарного характера деятельности инновационных корпораций их организационная культура зависит от уникального сочетания различных факторов и условий, в которых работает компания. Упрощённо говоря, у каждой компании – своя собственная организационная культура. В проектных культурах организационные субкультуры возникают чаще и активнее влияют на все процессы, они выступают результатом мозаичности и разнообразия деятельности инновационных предприятий и проектных команд. Стремление к созданию единой, унифицированной культуры может приводить к снижению продуктивности коммуникаций и отношений. Но и наличие субкультур также может

становиться источником избыточного количества конфликтов и снижения качества коммуникаций.

Таким образом, задачи управления культурой проектно-ориентированного субъекта хозяйствования связаны с обеспечением сложного баланса между единой культурой организации и субкультурами, являющимися её составляющими. Разработка и совершенствование организационной культуры проектно-ориентированной корпорации предполагает анализ сочетания разных компонентов культур, присущих отрасли, методологии управления, совмещения профессий, сотрудников и т. д. Такая деятельность предусматривает исследование ряда факторов, быстрые циклы апробации решений, участие в поисковой и практической деятельности многих сотрудников организации, потому что охватить всё многообразие факторов, влияющих на культуру, из одного аналитического центра корпорации невозможно.

Управление организационной культурой проектно-ориентированной корпорации предполагает постоянное развитие: оно носит циклический характер, исследования и действия должны следовать друг за другом, постоянно реализуя организационные изменения. Субкультурность и фрагментарность культур проектно-ориентированных корпораций означает ограниченность централизованных действий сверху вниз, необходимость привлечения к управлению культурой всех заинтересованных сторон. Отсюда вытекает необходимость привлечения широкого круга сотрудников в проекты изменения организационной культуры.

Как уже отмечалось, организационная культура инновационных корпораций характеризуется более высокой значимостью таких ценностей, как межличностные отношения, горизонтальная интеграция, толерантное отношение к конфликтам, открытые коммуникации и несколько сниженной ценностью контроля и дисциплины. Поэтому целесообразно рекомендовать, чтобы методы управления такой культурой не противоречили ценностям данной культуры.

Именно с этих позиций, а также учитывая, что в формировании организационной культуры принимают участие все субъекты (и те, что принимают решения, и те, которые его реализуют), считаем целесообразным для процесса совершенствования использовать модель К. Левина, который выделял три основных этапа реализации решения: «размораживания»,

«изменения» и «замораживания» [10]. Данная модель достаточно глубоко определяет последовательность основных усилий, связанных с управлением изменениями. Организационная культура играет важную роль в модели Левина. На этапе «размораживания» предполагается выявление элементов культуры, которые требуют изменений и которые могут сдерживать изменения. В отношении культуры это означает ослабление культурных связей, присущих предыдущему состоянию корпорации, мягкое разрушение прежней культуры. В ходе «перемен» происходят активные действия людей в направлении формирования нового состояния. Основной культурный акцент на этом этапе заключается в новаторстве, преодолении прежнего, поиске нового. И на этапе «заморозки» происходит закрепление нового поведения в новых культурных формах.

Проблемы управления организационной культурой проектно-ориентированных корпораций в подавляющем большинстве случаев не лежат на поверхности. Наличие разных точек зрения на одну и ту же проблему является неотъемлемой частью многих организационных проблем, в особенности проблем, касающихся организационной культуры и других «мягких» составляющих корпораций. Но при этом есть возможность привлечь весь коллектив к общему планированию, реализации и организации контроля инициатив. Если учитывать всё вышесказанное и совместить функции менеджмента с моделью организационных изменений Левина, получим алгоритм, позволяющий усовершенствовать процесс управления организационной культурой корпорации.

Для этого любой проект будем представлять как совокупность циклов, каждый из которых включает планирование, организацию, контроль и мотивацию. В соответствии с этим этап планирования будет включать:

- определение результатов предыдущего цикла;
- определение состава и характеристик задач, которые будут выполняться в рамках этапов «организация» и «анализ» – выделение и подготовка необходимых ресурсов; на этапе «организация» должны быть реализованы все запланированные мероприятия.

На этапе «анализ» предусматривается:

- выполнение заданий по анализу и оценке, определенных на этапе «планирование»;
- подготовка и выполнение исследовательских заданий, необходимость в которых возникла в ходе этапа «организация»;

– работы по анализу и оценке в составе: уточнение методики исследования, сбора данных, проведения анализа, формулировки и представления результатов исследования.

На последнем этапе необходимо:

- рассмотреть результаты выполненных практических и исследовательских задач;
- подвести итоги и оценить результативность цикла – использовать наиболее действенные вознаграждения;
- определить направления дальнейшего совершенствования управления организационной культурой.

На момент предыдущего цикла количество последующих циклов управления определить довольно проблематично потому, что не до конца понятны цели совместной инициативы, характер, содержание и масштаб необходимых изменений в организационной культуре.

Каждый из последующих основных циклов управления должен обязательно включать в себя действия по осуществлению мероприятий, основанных на выводах предыдущего цикла. Содержание и продолжительность циклов в рамках одного проекта могут быть разными. Состав последующих циклов во многом будет определяться результатами предыдущих циклов. Каждый цикл должен приводить к переходу организационной культуры на другой, более высокий с точки зрения влияния культуры на проекты корпорации, уровень. Каждый цикл должен заканчиваться промежуточным подведением итогов, оценкой достигнутых результатов и обратной связью, которые касаются как результатов инициативы, так и эффективности коммуникации между участниками инициативы.

**Выводы.** Проектно-ориентированные корпорации обладают рядом особенностей, связанных с результатами и содержанием их деятельности, составом участников, структурой управления, коммуникациями и стратегической системой. Стратегическое поведение проектно-ориентированных бизнес-структур характеризуется меньшим акцентом на выстраивании чётких долгосрочных планов. Из этого следует, что особенности проектно-ориентированных бизнес-структур обуславливают особенности их организационной культуры. При управлении организационной культурой проектно-ориентированных бизнес-структур следует стремиться к более полному воплощению ценностей, связанных с межличностными коммуникациями, горизонтальной интеграцией, толерантным отношением к конфликтам, открытостью внешней среде и

коммуникациям. Но при этом нецелесообразно формирование единой, монолитной организационной культуры и её планомерное насаждение в компании. Более обоснованным видится сохранение и развитие субкультур с одновременным обеспечением конструктивного взаимодействия между их представителями.

Управление культурой проектно-ориентированных корпораций должно базироваться на исследовании и хорошем понимании специфического набора факторов, влияющих на формирование уникальной организационной культуры в каждой конкретной бизнес-структуре. Совершенствование методики управления организационной культурой проектно-ориентированной бизнес-структуры уместно в условиях нестабильности современных экономических условий и многозадачности современных корпораций.

#### Список использованных источников

1. Lundin RA, Midler C. (1998). *Projects as Arenas for Renewal and Learning Processes*. London: Kluwer Academic. – pp. 13–23
2. Hobday M. 2000. The project-based organization: An ideal form for managing complex products and systems? *Research Policy* 29(7). – pp. 871–893.
3. DeFillippi RJ (2002). Information technology and organizational models for project collaboration in the new economy. *Human Resource Planning*, 25(4). – pp. 7–18.
4. Henrie M., Sousa-Poza A. (2005). Project management: A cultural literature review. *Project Management Journal*, 36(2). – pp. 5–14.
5. Рейтинг країн світу по легкості ведення бізнесу. – Режим доступу: <https://gtmarket.ru/ratings/doing-business>.
6. Хрулева С.В. Управление проектом привлечения инвестиций в инновационные компании посредством первичного публичного предложения акций. // диссертация ... кандидата экономических наук : 08.00.05; [Место защиты: Государственный университет управления]. – Москва, 2011. – 153 с.
7. Обыденов А.Ю. Параметрическое стратегическое управление: генезис & прaxis // *Стратегические решения и риск-менеджмент*. – 2018. – № 2 (107). – С. 76–85.
8. Ramsing L. Project communication in a strategic internal perspective // *Corporate Communications: An International Journal*. – 2009. – Т. 14. – № 3. – pp. 345–357.

9. Ariza Aguilera D.A. Designing an Organizational Culture Model in the Projects Environment: a Constructivist Approach. *CES Psicolog ía*. – 2018. – 11(1). – pp. 118–133

10. Lewin K. Action research and minority problems // *Journal of social issues*. – 1946. – T. 2. – № 4. – pp. 34–46.

### References

1. Lundin RA, Midler C. (1998). *Projects as Arenas for Renewal and Learning Processes*. London: Kluwer Academic. – pp. 13–23

2. Hobday M. 2000. The project-based organization: An ideal form for managing complex products and systems? *Research Policy* 29(7). – pp. 871–893.

3. DeFillippi RJ (2002). Information technology and organizational models for project collaboration in the new economy. *Human Resource Planning*, 25(4). – pp. 7–18.

4. Henrie M., Sousa-Poza A. (2005). Project management: A cultural literature review. *Project Management Journal*, 36(2). – pp. 5–14.

5. Рейтинг крaй'н свиту по легкости веденнjа бизнесу. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/ratings/doing-business>.

6. Khruleva S.V. Управление проектом привлечениjа инвеститсии в инновационные компании посредством первичного публичного предложениjа актсии. // диссертация ... кандидата экономических наук : 08.00.05; [Место зашчиты: Государственный университет управления]. – Москва, 2011. – 153 с.

7. Obydenov A.Yu. Parametricheskoe strategicheskoe upravlenie: genezis & praksis // *Strategicheskie resheniya i risk-menedzhment*. – 2018. – № 2 (107). – S. 76–85.

8. Ramsing L. Project communication in a strategic internal perspective // *Corporate Communications: An International Journal*. – 2009. – T. 14. – № 3. – pp. 345–357.

9. Ariza Aguilera DA. Designing an Organizational Culture Model in the Projects Environment: a Constructivist Approach. *CES Psicolog ía*. – 2018. – 11(1). – pp. 118–133

10. Lewin K. Action research and minority problems // *Journal of social issues*. – 1946. – T. 2. – № 4. – pp. 34–46.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

UDC 323(477)+373.3/.5.09

**Natalia Dichek,**  
*Doctor of Sciences, Professor;*  
*Institute of Pedagogy,*  
*National Academy of Pedagogical Sciences*  
*(Ukraine)*

### **NATION-BUILDING PUBLIC POLICY AND GENERAL SECONDARY EDUCATION: UKRAINIAN EXPERIENCE**

In the context of current socio-political situation around Ukrainian-language school education in Ukraine, the author offers a retrospective analysis of strategic directions of general secondary education development as an important aspect of establishing an independent Ukrainian state. The author also substantiates the preconditions for forming nationally oriented public school policy inextricably related to the status of the Ukrainian language and the strengthening of its functioning (late 1980s – early 1990s). The paper provides the author's version of strategic directions in general secondary school education in Ukraine in subsequent decades that haven't lost their potential. These strategic directions include recognition of education, and first of all, school education, as a factor of sovereign statehood, development of civil-state education management, psychologization of education, informatization of the entire field of education.

**Keywords:** Ukraine; general secondary school; public strategies in school education; the Ukrainian language; nation-building.

纳塔利娅·迪切克

### **国家建设公共政策和普通中等教育:乌克兰的经验**

在当前乌克兰母语学校教育的社会政治形势下, 笔者回顾分析了作为乌克兰独立国家的重要方面的普通中学教育发展的战略方向。作者还证实了形成面向国家的公立学校政策的先决条件。这与乌克兰语的地位和加强其功能(20世纪80年代末至20世纪90年代初)是密不可分的。本文从作者的角度提出乌克兰普通中学教育的战略方向在随后的几十年里没有失去他们的潜力。这些战略方向包括: 对教育的认同, 首先是作为主权国家的学校教育, 发展国民国家教育管理, 教育的心理化, 以及整个教育领域的信息化。

**关键词:** 乌克兰; 普通中学; 学校教育的公共策略; 乌克兰语言; 国家建设。

**Problem statement.** Since the beginning of the development of Ukraine as an independent state, its education policy was based on the idea that education was a public good, and therefore its development was one of the key tasks of nation-building [1; 2]. However as other countries' experience shows the education policy becomes an integral part of social development strategies and public reform programmes not only in developed countries of the world since the end of the 20th century and especially in the 21<sup>st</sup> century [3; 4]. To provide a reasoned base for predicting future courses of action in the field of Ukrainian education, as well as for possible preventing negative situations in its progress, it seems logical to identify external and internal factors that caused changes in public education policy in the first decades of its sovereignty.

Relying on the axiom that education has a significant impact on all aspects of social and economic life of the country, we consider it appropriate to undertake a historical and retrospective analysis of the experience gained by Ukraine in making public education policy in the field of general secondary education as the most socially important level of its education system. H. Kasianov who is a contemporary Ukrainian scientist and analyst describes general secondary education as «the most essential link to ensuring the right of Ukrainian citizens to quality education» [5, p. 14].

**The analysis of recent research and publications on the problem.** Despite the numerous studies on education policy of Ukraine in the era of independence conducted by other authors (A. Vitchenko, S. Dombrovska, V. Kremen, V. Korsak, Ye. Krasniakov, L. Nalyvaiko, D. Petrashenko, V. Ponomarenko investigated the essence and transformations of public education policy in Ukraine; V. Andrushchenko, V. Ohneviuk, S. Shevchenko, N. Huberska analyzed education policy in the field of higher education; V. Halperina, V. Zhuravskyi, V. Luhovyi, V. Saveliev, T. Poiasok, N. Shulha substantiated the theoretical and methodological aspects of the problem of education policy of sovereign Ukraine; V. Bazeliuk, O. Zhabenko, Ye. Krasniakov, V. Luhovyi, N. Protasova studied the theory and practice of education management as a component of education policy; and I. Likarchuk, L. Prokopenko, N. Dichek highlighted issues concerning historical and theoretical aspects of public policy of Ukraine in the field of education), we have every reason to assert that public policy in the field of general secondary general education is still largely unexplored especially in the historical and genetic context.



**Purpose of the article.** Thus, the article's objective is to determine the preconditions for forming public policy in the field of general secondary education<sup>1</sup> (late 1980s – early 1990s) and to substantiate the key (or strategic) directions of its implementing during the first decades of Ukraine's sovereignty. We believe that the choice of the studies that relate to exactly this time span of the recent history of Ukraine is appropriate, firstly, because the strategic shifts in public policy on general secondary education laid down at that time remain relevant and they will still be of paramount importance, so we raise a problem to identify these directions and try to prove their imminence. And secondly, in order to generalize setbacks and successes in public education policy of school objectively, we should step back in time (facing the recent past, so to speak). However, we shall notice that we do not set a task to characterize tactical (local) educational strategies, since it is a topic of a separate study.

Also, we have to explain that taking into account the large number of interpretations of the concept of «public education policy» we accept the following definition, namely: «Public education policy is the system of government's strategic goals and programmatic actions aimed at maintaining and developing of education» [7, p. 9].

**Presentation of the main material.** To establish objectively the strategic directions of PPGSE in the first decades of Ukrainian sovereignty mentioned in the objective of the article, it is important to specify preconditions that significantly influenced their formation. We will start the retrospective analysis referring to the enactment of the Law on Languages in the Ukrainian Soviet Socialist Republic in October 1989 which established the Ukrainian language as the official one. Its functioning and development was recognized as «one of the decisive factors of the national identity of the Ukrainian people» which guaranteed it a «sovereign national-state future» [8]. It is worth recalling that the need to «shape understanding of the social mission of the Ukrainian language as the state language in the Ukrainian SSR among its citizens regardless of their nationality» was provided in the Law on Languages [8]. And the issue of the development of Ukrainian-language education has become almost the first of the important nation-building processes.

It should be noted that over the resistance of the communist authorities this Law was adopted due to mass protests of the members of the public movement for national sovereignty and national (Ukrainian) priorities in all spheres of life. Although Ukraine had long been a real reserve of stagnation [9, p. 4], since the mid-80s of the twentieth century there had been an increase in activity

by the nationally oriented citizens. According to L. Deshchynskyi, it was under the influence of the national liberation movement, although heterogeneous in the composition of its participants, their beliefs and demands, the democratic changes had been made in the republic and «writers were at the forefront» [9, p. 5], and the people stood up for the Ukrainian language and culture from russification. In V. Kulik's view, it was the writers who were able to force Horbachov's perestroika «to speak Ukrainian» [10, p. 4], «raised» the problem of narrowing the scope of the native language usage, initiated and achieved the adoption of the Law on Languages in the Ukrainian SSR [8]. This created legal grounds for initiating the study of such new ethnographic courses as «Ethnography and Folklore of Ukraine», «Culture and Art of Ukraine», «Ethnography», «Native Land» at the choice of pedagogical councils at general secondary schools [11, p. 82].

And on 16 July, 1990, responding to public pressure, the Congress of the Communist Party of Ukraine was forced to adopt the Declaration of State Sovereignty of the USSR [12]. The Declaration recognized the independence of the republic in addressing the issues relating to science, education, cultural and spiritual development of Ukrainian nation. The part VIII of the Declaration – «Cultural Development» – stated: «The Ukrainian Soviet Socialist Republic is independent in addressing issues relating to science, education, cultural and spiritual development of the Ukrainian nation, and it guarantees all nationalities living in the Republic the right to their free national and cultural development. The Ukrainian Soviet Socialist Republic ensures the national and cultural revival of the Ukrainian people, its historical consciousness and traditions, national and ethnographic features, the functioning of the Ukrainian language in all spheres of public life» [12].

And in August, on the eve of the 1990–1991 school year, the commissions on public education and science, culture and spiritual revival of the Verkhovna Rada of the Ukrainian Socialist Soviet Republic from the columns of the newspaper «Education» appealed to Ukrainian citizens namely pupils' parents with a call to send their children to Ukrainian schools to be taught in the native language whose functioning was low at that time [13, p. 1]. It was also stated that the majority of Ukrainian children (especially in cities) did not know the Ukrainian language, and in society there was the practice of «repudiating the native language, ignoring the history of the native people, forgetting national roots» [13, p. 1], which caused a deep spiritual and moral crisis in the Ukrainian society. The commissions proclaimed that to change such a situation the priority task was to

reshape the work of schools as their role was considered to be «great or even crucial in relation to what our Ukraine would be in the future» [13, p. 1].

Due the enactment of the Law on Languages 176 Ukrainian-language schools were opened in 1990, and the number of hours for studying History and Geography of Ukraine was increased in the content of general secondary education [11, p. 82].

But the most important thing was that intensification of the process of national selfidentity recognition among Ukrainians stimulated the launch of a broad public debate of the need to restructure the general secondary school on the national basis, which led to the development of both civil and official projects [11, p. 82-83]. On the basis of a debate on updating school activities opened up among the public, the Board of the Ministry of Public Education of the USSR approved the draft of «The Conception of General Secondary School of Ukraine» prepared by the team of scientists from the Research Institute of Education of the USSR in August 1992.

It was widely discussed at both the August Teachers' Conferences and the public hearings during the school year. The Conception basing on the thesis that «school is the model of society» declared the need to restore the cultural function of school, to revive national cultural traditions in the content of teaching and educating, to refrain from imposing political and religious dogmas to schools, the autonomy of schools in choosing forms and methods of teaching [14]. In September 1991 the Board of the Ministry of Public Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic approved the finalized version of «The Conception of General Secondary School of Ukraine». We should note that among ideas declared in the Conception some of them appeared in further education documents of independent Ukraine though modified and detailed – principles of nationality, differentiation and individualization of education and upbringing schoolchildren, variability of content, forms and methods of teaching.

We should note that apart from writers, the active core of the national movement, which influenced changes in education, included historians, public figures, human rights activists. Their speeches in the press stimulated public opinion and public activity, raised national awareness and eventually shifted the process of nation-building. Thus, in January 1989 due to the efforts of Ukrainian historians in the Ukrainian Communist Party' Politburo decision-making the fact that «many complex phenomena and facts (history of Ukraine – note) are incomplete, contradictory or biased», and «the study of Ukrainian history in general secondary schools and vocational training

schools does not provide pupils with a holistic view of the ancient and modern history of Ukraine » [9, p. 8-9] was recognized almost for the first time. And as a result, the decision was made to develop the «Programme for the Development of Historical Research, Improving the Study and Dissemination of the History of the Ukrainian Soviet Socialist Republic for 1991–2000». And although this Programme was approved only in July 1990, it had important cultural and nation-building significance described in 1994 by V. Lytvyn who was a modern politician, academician and historian: «...everything which is being done thoroughly in the field of research and dissemination of the history of Ukraine is a consequence of the implementation of the mentioned program » [15, p. 47].

Adoption of the Law «On Education» according to the Resolution of the Verkhovna Rada №1144-XII on 4 June 1991 became another factor and engine of change in school education in the Soviet era. It would be no exaggeration to consider that this Law was a breakthrough step in initiating democratic changes in the development of the education sector at that time, as it legalized state appropriateness to transform the system of education basing on the principles of humanism, national interests and universal human values as opposed to class communist interests. Thus, Article 4 of the adopted Law «On Education» stated: «Ukraine recognizes education as a priority area of social and economic, spiritual and cultural development of society» [16]. And such principles as «humanism, democracy, the priority of universal spiritual values; organic connection with world and national history, culture, traditions» were among the fundamental principles of education (Article 6) [16]. With the development of democracy and the change of social needs in the country in 1993, and in more detail – in 1996, the Law was specified (edited), and later it had been amended and specified until it was expired after adoption of the new Law «On Education» in May 2017 [2].

It is possible to claim that the need to protect the Ukrainian language, to expand the area of its functioning and studying initiated by writers intensified the problem of constitutional proclamation of Ukraine's sovereignty [17]. It happened on the 24th of August 1991 when the Verkhovna Rada adopted the Declaration of Independence of Ukraine and Ukraine became independent.

Thus, the preconditions that both affected the public education policy-making of independent Ukraine and became internal factors of cultural, education, political changes and engines of their development are as follows:

– firstly, the gradual disappearance of absolute state monopoly on addressing important issues concerning humanitarian sphere of human life. And the outlined decisive influence of public opinion through public activists on defining public education policy in Ukraine is its real evidence.

– secondly, expressing the desire of society to develop nationally oriented education started being implemented by authorities through completely targeted activities, first of all, in the field of general secondary education;

– thirdly, gradual formation of psychological and pedagogical basis for the comprehensive humanization of educating and upbringing children and youth process manifested in recognizing the need to take measures for external and internal differentiation of general secondary school education, as well as increased attention to gifted youth [14].

The collapse of the USSR has to be regarded as the external factors that influenced the formation of school education policy.

The most important documents that determined the key strategies for developing education in already independent Ukraine were the State National Programme «Education» (Ukraine in the 21<sup>st</sup> century) (1993) and the National Doctrine for Education Development (2002). Despite the fact that over time they were criticized for being declarative and poorly designed for achieving the desired outcomes [18, p. 90], [19, p. 277], [20, p. 215], in our opinion, we still have to remember and appreciate the fact that it is due to the ideas elaborated in these Programmes, school education built on the national and Eurocentric basis continues to develop. The State National Programme «Education» («Ukraine in the 21<sup>st</sup> century») became the first new document, national in spirit, on strategic ways and priority areas for reforming the education sector in independent Ukraine, including general secondary school education. It was approved in November 1993 by the Cabinet of Ministers of Ukraine. The draft of the Programme was discussed with civil society, and its final version was approved at the Congress of Teachers of Ukraine in December 1992. The Programme reported on the need to reproduce the intellectual and spiritual potential of the people, the need for domestic science, technology and culture to achieve the world level, the national revival, statehood and democratization of society in Ukraine [21]. This document became the first ideological guideline in developing an independent public education system.

The main objective of the Programme was stated as «defining strategic directions of education development in the context of state independence», in doing so, the national focus on education was

on «the creation of such an integral system of continuous training and education which would provide formation of the nation's intellectual and cultural potential» [21, p. 2]. The fundamental principles of the Programme were as follows: giving education a priority status from the national perspective, democratic decentralization of the education system and ensuring its openness, humanization and humanitarization of education and upbringing aiming at implementing national component in the content of education, its continuity and variability. Updating of the content of education and aligning it with the needs of the individual, the new needs of society, as well as with the standards of the world scientific and pedagogical experience was recognized as a crucial component of education reform.

We believe that the humanistic commitment to human-centered education which priority was the fullest possible satisfaction of personal needs began in Ukraine.

We also refer to the need to create psychological and socio-pedagogical services in “general secondary educational institutions” approved in the Programme to the inevitable decisions of the national importance [21, p. 5]. The organization and provision of their work was considered to be one of the main ways to reform school education in the context of its individualization, and hence its humanization. And although the first steps in providing psychological support to pupils were taken at the initiative of Ukrainian scientists from the Research Institute of Psychology of the Ukrainian Soviet Socialist Republic<sup>3</sup> in 1991 [22], the ideas on large-scale individualization and differentiation, first of all, in the field of general secondary school education by means of practical psychology proclaimed in the Programme became a strategic direction aimed at «increasing the level of education process at educational institutions» through creating «conditions for self-education and self-development of each pupil» [23, p. 7].

We believe that the institutionalization of the psychological service of the education system in Ukraine began with the adoption of the Regulations on such a service in 1993 [24], which were subsequently redrafted on several occasions in connection with changes in legislation and the practical needs of society. And although the educational psychological service had been legitimized, its implementation was slow due to the fact that the Ukrainian «education system existed without any psychological service for a long time, and that was why it took a long time to become a part of its structure» [25, p. 74]. V. Panok who is a famous scientist, an active participant of the introduction and development of the educational psychological service in Ukraine, and its head

since 2000, argues that «difficulties in the interaction between the psychological service and its customer namely the system of education were due to lack of clarity of such social order» [25, p. 74]. In his opinion, the establishment of psychological service was complicated by the fact that it simultaneously began to encompass the whole range of psychological problems that had to be solved at school, while in foreign countries the inclusion of its various aspects was gradual according to the social order of education at a certain time [26]. However, the initiated psychologization of school education has gradually developed into a system of institutions and establishments which provide individualization of educational process and protection of the mental health of its participants [25, p. 120].

Such internal factors as the thoughts and attitudes of the Ukrainian public associated with the growing trend of the nationally oriented part of society to participate in public policy decisionmaking that began in the mid-1980s, as well as the activity of education community engaged in public education policy, especially, concerning general secondary education, greatly influenced the choice of key directions for upgrading general school education defined in the Programme. We consider this to be the evidence of establishing civil-state management of educational sphere development that replaced its totalitarian one. Gradually, the concept of «civil-state management» as the form of control at all levels of managerial hierarchy was introduced into the educational legislation of independent Ukraine [5, p. 11].

Characterizing the nation-building significance of the Programme, it was no accident that the word ‘declared’ was used repeatedly. Unfortunately, although declared in the document the ideas and principles extremely important for nation-building and development of education as its important component remained merely words (for instance, the provision on giving education a priority status has not been implemented yet [20; 5]). We do not consider it appropriate to blame the developers of the Programme that they did not anticipate an increase in economic crisis that happened in Ukraine in the 1990s, and did not take into account the inertia of the education system itself in terms of rapid innovation.

Underfunding of education sector led to the closure of the non-school education institutions network, the introduction of austerity measures to preserve existing equipment and to extend its utilization, as well as the failure to implement plans covering publications. The analysis of the archives of the meetings of the Board of the Ministry of Education of Ukraine held in the 1990s

conducted by M. Semenova [27] shows that the constant management's attention was paid to the deployment of reform processes in the sphere of education, while a number of educational problems «became chronic» (the condition of the education institutions network, lack of logistical support and staffing, low salaries of education employees and delays in their payments) [27, p. 12].

At the same time at the turn of the 21st century a new strategic line appeared in the education policy of Ukraine under the influence of foreign policy factors – the development of reforms based on the education and philosophical concept of anthropocentrism aimed at European integration [28]. It should be noted that nation-building in Ukraine coincided with a time of enhancing globalization processes, the rapid change of factors influencing the lives of any individual and the country as a whole. Ukraine chose its path in the context of the development of the global information society and identified European integration as the main direction of change both in foreign and domestic reform policies, including education. That's why the need «to restructure radically the education sector» arose [29, p. 178]. It followed the decision of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine №2/1-2 on 17 August 2000 adopted in the context of the Message of the President of Ukraine (Leonid Kuchma) to the Verkhovna Rada [30]: «...the scope and complexity of problems regarding formation and development of national education exceeded the positive changes... we failed to use economic mechanisms to stimulate the development of education» [31, p. 4-5]. Therefore, the need to develop the next strategic paper to adapt public education policy to the new conditions was timely and appropriate [31, p. 5].

The National Doctrine for Education Development become a state document that formed the basis for a new paradigm of Ukrainian education – orientation towards the new type of humanistic, innovative and competitive education in Europe and the world [32]. The content of this document approved by the delegates of the Second Congress of Educators of Ukraine (2001) identified the key directions of education development consistent with the requirements of that time and orienting it towards European traditions and humanist values. The Doctrine defined the development of education and science as «a strategic resource for overcoming crises, improving human life, ensuring national interests, strengthening the authority and competitiveness of Ukraine in the international arena» [32].



It should be noted that the Doctrine specified the ways for developing education in the European context as well as stated that «the system of education will be managed in a civil-state manner taking into consideration public opinion» [33, p. 12].

And what is more important that the ideology of the nation-oriented education was further developed in the document: «...education is based on the cultural and historical values of the Ukrainian people, its traditions and spirituality. Education affirms the national idea that promotes national self-identity, development of Ukrainian culture, formation of world culture values and universal heritage. National education is one of the main priorities... The system that guarantees the command of the State language is being developed in the country» [32].

V. Kremen, the Minister of Education, delivering the report at the Second Congress of Educators of Ukraine, substantiated the thesis that «the development in the national and global contexts causes changes in education, the variability of the world has become a constant of the historical process» [34, p. 8] and placed emphasis on the shifts in the paradigm of human progress which main dimension and key lever was the person's development.

To strategically significant directions of changes we attribute the issue on informatization of education and computerization of schools which was essential for Ukraine and which was raised in the Doctrine. This issue was considered not only as a means of mastering computer literacy that regarded as a competence required to a person living in the information society, but also as empowerment for realizing the individual approach to pupils [34, p. 12]. V. Kremen's idea of the need to create a network of «special and integrated classes» for children with special physical or psychological needs in general secondary schools would intend to serve the practical development of the strategic aim to humanize general secondary school education [34, p. 14], i.e. he actually formulated the idea of inclusive education launched only in 2009 ([35; 36; 37]), and intensified in 2018.

To transform the Doctrine's ideas into everyday action, since the early 2000s the Ministry of Education and Science of Ukraine has taken «the measures to integrate the system of general secondary education into the international educational space» [38, p. 19]: intergovernmental agreements with 9 countries on the recognition of certificates of general secondary education have been prepared and signed; contacts with many international organizations and institutions concerning educational exchanges have been established [38, p. 19]; participation of general

secondary schools of Ukraine in the international Project of UNESCO Associated Schools in order «to educate children and youth in the spirit of peace, democracy, human rights, tolerance and mutual enrichment of cultures» has been provided [39, p. 28].

**Conclusions and prospects for further research.** The conducted retrospective analysis of preconditions and factors for forming strategic directions of nation-building through improving nationally oriented school education during the first decades of the development of Ukrainian independence even limited by the requirements to the length of the scientific paper proves the importance of educational and political advancements. The development of general secondary education was based on implementing the national idea and promoting cultural advancement of Ukrainians. These strategic directions, especially in measuring country's sovereignty, are still significant in public education policy of Ukraine.

Such documents as the State National Programme «Education» (Ukraine of the 21<sup>st</sup> century) and the National Doctrine of Education Development outlined ways of humanization and improvement of education (including general secondary school education), focused on the needs of Ukrainian state and, first of all, an individual (a person) for years to come.

The most important strategies declared in these documents are lengthy and should be pursued in the future. Among these strategies we include:

- recognition of education as a factor of nation-building (financial priorities should be given for implementing this strategy effectively);
- formation and development of civil-state education management (to strengthen this public institution the procedures for public decision-making and their legitimation should be improved);
- provision of psychological support while educating, upbringing and socializing children and youth in the form of psychological service for Ukrainian education system as effective means of furthering humanization of its educational process and individualization (the increase in funding and the reduction in practical psychologists' workload should be provided to raise the profile of this service in schools);
- informatization of the entire field of education as a guarantee of state competitiveness.

Research conducted in previous years ([40], [41]) shows that most of local (tactical) strategies in terms of school reforms during the historic period under review have been implemented. Let's remember for instance almost complete Ukrainization of educational content and the content of

school curricula, implementation of 12-year general secondary school education and its standardization, establishment of procedures for external independent examinations, informatization of school education. We would like to emphasize without idealizing the obtained results that they have been achieved despite difficult financial and economic circumstances of life in the country. We join the opinion expressed by H. Kasianov that «most of the problems of Ukrainian education are directly or indirectly caused by factors that have nothing to do with education, and are connected, first of all, with low productivity of country' economy (as evidenced by the World Bank data)» [5, p. 38].

We might note that contemporary reformers of general secondary school education should turn to the documents mentioned in the paper, as the potential of ideas set out in them is far from being exhausted. Tactical solutions to problems, indeed, should be modernized, but strategies for establishing Ukrainian national idea on the basis of the Ukrainization of general secondary education remain relevant.

### References

1. Konstytutsiia Ukrainy [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (in Ukrainian)
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (in Ukrainian)
3. Dombrovska S. Formuvannia derzhavnoi osvitnoi polityky ta yii vdoskonalennia, Efektyvnist derzhavnoho upravlinnia: zb. nauk. pr., Vyp. 26, s. 205–209, 2011. (in Ukrainian)
4. Lozovyi V. Priorytety ukraïnskoi osvitnoi polityky v umovakh mizhnarodnoi naukovo-tekhnichnoi kooperatsii. Analitichna zapyska, Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://www.niss.gov.ua/articles/1411> (in Ukrainian)
5. Kasianov H. Osvitnia systema Ukrainy 1990-2014. Blahodiinyi fond «Instytut rozvytku osvity». Analit. ohliad. Kyiv, Ukraina: Takson, 2015. (in Ukrainian)
6. Hren L.M. Derzhavna polityka v haluzi upravlinnia sferoiu profesiino-tekhnichnoi osvity: kharakterystyka zmistu ta obgruntuvannia napriamiv, Vcheni zapysky TNU imeni V.I.Vernadskoho. Serii : derzh. upravlinnia, T. 30 (69), № 4, s. 47–54, 2019. (in Ukrainian)

7. Protasova N. ta in. Derzhavne upravlinnia u sferi osvity: hlosarii z dystsyplin mahisterskoi prohramy za spetsialnistiu «Derzhavne upravlinnia u sferi osvity», N. Protasova, Red. Kyiv, Ukraina : NADU, 2013. (in Ukrainian)
8. Zakon «Pro movy v Ukrainiskii RSR». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/8312-11> (in Ukrainian)
9. Deshchynskyi L.Ye. Natsionalno-vyzvolnyi rukh v Ukraini u 1980-1990-kh rokakh. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: [http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/36050/1/2\\_3-13.pdf](http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/36050/1/2_3-13.pdf) (in Ukrainian)
10. Kulyk V. Pysmennytske vidrozhennia: ukrainska derzhavna ideia v dyskursi «Opozytsii vsередnyi rezhymu» pershykh rokiv perebudovy, Suchasnist, № 1, s. 55-79, 1998. (in Ukrainian)
11. Sukhomlynska V. a in. Narysy z istorii rozvytku dyferentsiiovanoho pidkходу do orhanizatsii navchannia v ukrainskii shkoli (kinets 30-kh – 80-ti rr. KhKh st.) : posibnyk, N.P. Dichek, Red. Kyiv, Ukraina: Ped. dumka, 2018. (in Ukrainian)
12. Deklaratsiia pro derzhavnyi suverenitet Ukrainy. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/55-12> (in Ukrainian)
13. Zvernennia komisii Verkhovnoi Rady URSR z pytan narodnoi osvity i nauky, z pytan kultury i dukhovnoho vidrozhennia do batkiv, Osvita, № 64 (4077), 10 serpnia, s. 1, 1990. (in Ukrainian)
14. TsDAVO Ukrainy, f.166, op.17, spr.78, ark.69-88. Pro kontseptsiiu szsh serpen 1990 r. (in Ukrainian)
15. Lytvyn V. Politychna arena Ukrainy: Diiovi osoby ta vykonavtsi, Kyiv, Ukraina: Abrys, 1994. (in Ukrainian)
16. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <zakon3.rada.gov.ua/iaws/show/1060-12> (in Ukrainian)
17. Postanova Verkhovnoi Rady URSR «Pro proholoshennia nezalezhnosti Ukrainy». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1427-12#Text>(in Ukrainian)
18. Shulha N. Stratehiia rozvytku osvity yak instrument derzhavnoi osvitnoi polityky v Ukraini, Derzhavne samoupravlinnia ta mistseve samovriaduvannia, Vyp. 4 (27), s. 89-96, 2015. (in Ukrainian)

19. Halakh V.V. Spetsyfika reformuvannia serednoi osvity v nezalezhnii Ukraini, Tavriiskyi visnyk osvity, № 4 (48), s. 274-281, 2014. (in Ukrainian)
20. Makhinko A.I. Osvitni reformy v suchasni ukrainskii shkoli: stan problemy i perspektyvy. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://history-pages.kpi.ua> (in Ukrainian)
21. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» : Ukraina KhKhI stolittia. Osvita, № 44-46, s. 1-13, 1993. (in Ukrainian)
22. Dichek N.P. Indyvidualizatsiia shkilnoho navchannia i praktychna psykholohiia v Ukraini: na peretyni stolit», Pedahohika i psykholohiia. Visn. NAPN Ukrainy, № 2, s. 64–73, 2017. (in Ukrainian)
23. Kyrychuk V. Stan i perspektyvy rozvytku praktychnoi psykholohii v systemi narodnoi osvity v Ukraini, Kyiv, Ukraina, Vyp.40, s. 3–15, 1993. (in Ukrainian)
24. Polozhennia pro psykholohichnu sluzhbu systemy osvity Ukrainy. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z101-93>
25. Panok V.H. Psykholohichna sluzhba : navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv i vykladachiv. Kam'ianets-Podilskyi, Ukraina: TOV Drukarnia Ruta, 2013. (in Ukrainian)
26. Panok V. Prykladna psykholohiia u pedahohichnii praktytsi Ukrainy», Psykholohiia i suspilstvo, № 4, s. 100–106, 2017. (in Ukrainian)
27. Semenova M.V. Osvitni protsesy v Ukraini 90-kh rr. KhKh st.: mizh dosiahnenniamy ta problemamy (za materialamy kolehii Ministerstva osvity Ukrainy). [Elektronnyi resurs]. Dostupno: [file:///C:/Users/ET2221I/Downloads/Ltkp\\_2013\\_72\\_33.pdf](file:///C:/Users/ET2221I/Downloads/Ltkp_2013_72_33.pdf) (in Ukrainian)
28. Kremen V.H. Filosofiia liudynotsentryzmu v stratehiiakh osvitnoho prostoru: monohrafiia, Kyiv, Ukraina, 2009. (in Ukrainian)
29. Kremen V.H. Osvita i nauka Ukrainy: shliakhy modernizatsii: (Fakty, rozdumy, perspektyvy), Kyiv, Ukraina: Hramota, 2003. (in Ukrainian)
30. Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy. № 21, 2000. (in Ukrainian)
31. Poslannia Prezydenta Ukrainy do Verkhovnoi Rady Ukrainy. 2000 r. Ukraina: postup u KhKhI st. Stratehiia ekonomichnoi ta sotsialnoi polityky na 2000-2004 rr. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/276%D0%B0/2000#Text> (in Ukrainian)
32. Natsionalna doktryna rozvytku osvity «Ukraina v KhKhI stolitti». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (in Ukrainian)

33. Zhabenko V. Osoblyvosti y tendentsii rozvytku derzhavnoho upravlinnia osvitoiu v Ukraini (1946-2001 r.)», avtoref. dys. kand. nauk z derzh. upravlinnia, Nats. Akad. derzh. upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy, Kyiv, 2003. (in Ukrainian)
34. Kremen V. H. Pro stan osvity v Ukraini ta Natsionalnu doktrynu yii rozvytku. Kyiv, Ukraina: «NICH LAVA», 2002. (in Ukrainian)
35. Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy. 2009. № 30. (in Ukrainian)
36. Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy. 2010. № 1-2. (in Ukrainian)
37. Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy. 2010. № 34. (in Ukrainian)
38. Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy. 2001. № 11. (in Ukrainian)
39. Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy. 2001. № 23. (in Ukrainian)
40. Dichek N. P. Osvitnia polityka v suverennii Ukraini y individualizatsiia shkilnoi osvity, u Protsesy dyferentsiatsii v shkilnii osviti nezaleznoi Ukrainy (istoryko-analitychnyi aspekt), N. P. Dichek, Red. Kyiv, Ukraina, 2019. (in Ukrainian)
41. Dichek N. P. Osvitnia polityka v dobu nezalezhnosti Ukrainy v osobakh: V. H. Kremen. Sozioökonomische und rechtliche Faktoren der sozialen Entwicklung unter den Bedingungen der Globalisierung : kollektive Monographie in 2 Bänden / Hrsg. von Doktor der Wirtschaftswissenschaften, Professor Yu.V. Pasichnyk. Shioda GmbH, Steyr (Austria), B. 2, r. 387–399, 2018. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://lib.iitta.gov.ua/714605/> (in Ukrainian)

UDC 373.1; 371

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

### **DESIGNING AN INNOVATIVE SYSTEM FOR ASSESSING THE QUALITY OF EDUCATION IN A MODERN SCHOOL: APPROACHES AND PROSPECTS**

The determination of promising directions for the development of a system for assessing the quality of general secondary education (EQAS) at the level of an educational institution is based on taking into account the multilevel factors in the development of modern educational systems in

general. It is proposed to use the triad ‘conditions – expected results – possible risks’ as a general matrix for designing a promising model for the development of EQAS. Among the most promising areas for the development of EQAS are: assessment of the functional literacy of students; creation of a fully functional electronic version of the EQAS of an educational institution; diversification of the content and procedures of education quality monitoring; assessment of the information and communication component of the ‘educational ecosystem’ of an educational institution.

**Keywords:** institution of general secondary education; educational ecosystem of an educational institution; factors of educational systems’ development; education quality assessment system; promising directions for the development of the education quality assessment system; functional literacy; diversification of the content and procedures for monitoring the quality of education.

伊丽娜·沙利娅科娃-巴赞卡

### 设计现代学校教育质量评估的创新体系：方法与前景

在教育机构层面普通中等教育质量评估体系（EQAS）发展确定有潜力的方向，通常是基于考虑到现代教育系统发展中的多层因素。建议使用“条件-预期结果-可能的风险”这三要素作为通用矩阵，为开发教育质量评估体系设计一个有潜力的模型。发展评估普通中等教育质量最有前途的领域包括：学生功能素养的评；为教育机构建立一个功能完备的教育质量评估体系的电子版本；教育质量监测的内容和程序多样化；评估一个教育机构的“教育生态系统”的信息和通信组成部分。

**关键词：**普通中等教育机构；教育机构的教育生态系统；教育系统发展的因素；教育质量评估体系；教育质量评估体系的发展前景方向；功能性扫盲；教育质量监测的内容和程序多样化。

Ирина Шевлякова-Борзенко

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ПОДХОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Определение направлений развития системы оценки качества общего среднего образования (СОКО) основывается на учёте разноуровневых факторов развития образовательных систем. В качестве матрицы проектирования развития СОКО используется триада «условия – ожидаемые результаты – риски». Среди перспектив развития СОКО

определены: оценка функциональной грамотности учащихся, создание полнофункциональной электронной версии СОКО учреждения образования, диверсификация содержания и процедур мониторинга качества образования, оценка информационно-коммуникативного компонента образовательной экосистемы.

**Ключевые слова:** учреждение общего среднего образования; образовательная экосистема учреждения образования; факторы развития образовательных систем; система оценки качества образования; перспективные направления развития системы оценки качества образования; функциональная грамотность; диверсификация содержания и процедур мониторинга качества образования.

Перспективы развития системы оценки качества общего среднего образования (СОКО) определяются комплексом разноуровневых факторов, который включает компоненты как экзогенного (внешне направленного), так и эндогенного (внутрисистемного) плана. Специалисты органов управления образованием, а также руководство учреждения образования и педагоги, непосредственно вовлечённые в процесс оценки качества образования, при определении наиболее значимых направлений развития СОКО конкретной школы должны принимать во внимание весь комплекс факторов, поскольку это является необходимым условием эффективности перспективного развития СОКО.

В контексте анализа долгосрочных перспектив и формулирования ориентиров развития качественных образовательных услуг целесообразно, на наш взгляд, обратиться к понятию *образовательной экосистемы учреждения образования*. Мы рассматриваем её как особое культурно-образовательное пространство учреждения образования, объединяющее субъектный, деятельностный, материально-предметный, ценностно-символический, информационно-коммуникативный компоненты в сложно структурированную динамичную целостность, обладающую в числе прочего свойствами самоорганизации и саморазвития.

К числу факторов макроуровня (внешних по отношению к системе образования), детерминирующих развитие национальной системы образования, относятся:

- особенности развития рынка труда информационного общества, характеризующегося тенденциями усиливающейся мобильности, интернационализации, прогностичной ориентированности, оперативной трансформируемости, многозадачности и



т. п.; указанные тенденции, в свою очередь, определяют специфику требований к профессиональной компетентности и личностным качествам специалиста (работника), ориентированного на необходимость постоянного профессионального саморазвития и самосовершенствования;

- цифровизация всех сфер общественной жизни как одна из глобальных тенденций развития информационного общества;

- существенные изменения структурно-функционального и содержательного характера, затрагивающие практически все уровни и сегменты мирового социокультурного пространства в связи с пандемией COVID-19.

Внутрисистемные факторы «срединного типа» (мезоуровня), имеющие отношение к национальной системе образования в целом и общему среднему образованию как её подсистеме, в определённом смысле коррелируют с перечисленными выше факторами и включают тенденции:

- усиления прогностичности (опережающего характера) проектирования и планирования деятельности, связанной с обеспечением устойчивого функционирования и развития учреждения образования как образовательной экосистемы, способной к (само)развитию с учётом изменений социокультурного контекста и образовательных реалий [подробнее см.: 1];

- разновекторной диверсификации содержания, структуры и функций образовательного процесса с целью эффективной реализации современных образовательных услуг, адекватных требованиям и ожиданиям заказчиков и потребителей;

- усиления практикоориентированного компонента на всех уровнях общего среднего образования и во всех сегментах его ресурсного обеспечения: научного и учебно-методического (что выражается в разработке соответствующих теоретических и концептуальных основ, методологических подходов, методик и технологий обучения и воспитания, инновационных компонентов обеспечения), кадрового (содержательные и структурные трансформации сферы профессионального развития и дополнительного образования педагогов и других специалистов), организационно-управленческого (расширение полномочий руководителей для принятия самостоятельных управленческих решений в сфере организации образовательного процесса, управления финансами),

материально-технического (развитие информационно-образовательной среды учреждений образования с учётом общих тенденций, возможностей и рисков информатизации всех сфер общественной жизни);

- стремления обеспечить мобильность и трансформируемость образовательного процесса в контексте внезапно изменяющихся социокультурных реалий (привычной модели функционирования социума);

- усиления автономии учреждений образования, прежде всего, в части управления ресурсным обеспечением и планирования деятельности для обеспечения устойчивого развития.

Определение перспективных направлений развития СОКО на уровне учреждения образования конкретными участниками соответствующей проектно-планирующей деятельности должно осуществляться в контексте понимания ряда позиций:

- какие *условия* необходимы для реализации каждого конкретного направления;
- каковы ожидаемые (планируемые) *результаты, эффект* (образовательный, воспитательный, социокультурный; ближнесрочный и долгосрочный) от реализации того или иного направления;
- существуют ли разного рода *риски* движения в данном направлении, и если да, то насколько серьёзно они могут повлиять на итоговую результативность реализации данного аспекта.

Иначе говоря, триаду «условия – ожидаемые результаты – возможные риски» целесообразно использовать в качестве своего рода общей матрицы (алгоритма) проектирования перспективного видения СОКО учреждения общего среднего образования.

В контексте разработки долгосрочных планов-перспектов развития СОКО в учреждении образования мы предлагаем обратить пристальное внимание на следующие направления:

### **1. Оценка функциональной грамотности учащихся как социокультурного результата (эффекта) деятельности учреждения общего среднего образования.**

*Содержание деятельности:* оценка образовательных результатов и достижений учащихся в контексте актуального понимания функциональной грамотности как комплекса предметных, метапредметных и личностных компетенций, складывающихся в некую

интегральную компетентность личности, необходимую для успешной самореализации в современном обществе.

В своё время методология международного мониторингового исследования PISA как инструмент анализа функциональной грамотности была создана для оценки компетентности пятнадцатилетних учащихся (условных выпускников базовой школы). В 2018 году (когда к PISA впервые присоединилась Республика Беларусь) в числе объектов исследования появился новый компонент функциональной грамотности *global competence* [2]. Компетентность, формирующаяся из совокупности компетенций, включает наряду с познавательной (когнитивной) и операционально-технологической составляющими мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. То есть в рамках современного понимания компетентностного подхода (работы Л.О. Филатовой, И.Д. Фрумина, В.А. Болотова и др.) компетентность означает способность мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной ситуации, конкретной деятельности. Таким образом, в контексте определения перспективных направлений развития СОКО речь идёт, по сути, о качественном анализе экспертного типа и оценивании реальной практикоориентированности образовательного процесса и предоставляемых услуг, нацеленных на широкую социализацию учащихся и формирование адаптивности к общей ситуации не просто быстрых, но и внезапных трансформаций социокультурного пространства.

В аспекте развития данного направления СОКО учреждения образования в долгосрочной перспективе особое значение приобретает сочетание оценки индивидуальных достижений (образовательных – в случае с обучающимися, профессионально-педагогических и управленческих – по отношению к педагогам и администрации, эффектов социокультурного спектра – касательно участников сетевого социокультурного взаимодействия) с оценкой достижений образовательного сообщества (включая законных представителей учащихся и участников сетевого социокультурного взаимодействия). Имеется в виду не только оценивание достижений коллектива обучающихся и деятельности учреждения образования в целом, но и осмысление постоянного «приращения» качества культурно-образовательной среды (от условий и ресурсного обеспечения – до расширения спектра партнёрских связей и

культурно-образовательного сотрудничества) в аспекте социокультурной результативности обучения, воспитания и развития в школе.

*Условия реализации:*

✓ поступательное, системное, целенаправленное насыщение содержания образования (обучения и воспитания) практикоориентированными компонентами, способствующими развитию функциональной грамотности учащихся;

✓ разработка и внедрение учебно-методического обеспечения нового поколения (включая инструментарий оценки качества образования), обновление материально-технических ресурсов в аспекте расширения спектра возможностей для формирования и развития так называемых компетентностей XXI века;

✓ профессиональная готовность педагогов и их личностная мотивированность к участию в разнонаправленной деятельности, связанной с формированием у учащихся современных жизненных навыков и компетенций;

✓ эффективное использование потенциала системы социокультурного сетевого взаимодействия в части апробации в реальных условиях компетенций (предметных, метепредметных, личностных), формируемых современной школой.

*Ожидаемые (планируемые) результаты:*

▪ повышение уровня функциональной грамотности учащихся;

▪ обеспечение практикоориентированности обучения и воспитания в школе как структурообразующей характеристики современного качественного образования;

▪ оптимизация затрат на модернизацию ресурсного обеспечения образовательного процесса за счёт усиления практикоориентированности содержательного потенциала обучения и воспитания;

▪ удовлетворение ожиданий заказчиков и потребителей образовательных услуг в части объективной и достоверной информации о подготовленности выпускника школы к осознанному выбору дальнейшей траектории профессиональной деятельности и перспективам личностной самореализации.

*Риски:*

• глубинный конфликт (содержательного, ценностного, концептуально-методологического планов) между традиционной педагогической

парадигмой, до сих пор определяющей характер отечественного образования, и инновационными ориентирами модели «персонализированного функционализма», свидетелями становления которого мы являемся;

- медленные темпы роста функциональной грамотности учащихся (отражающиеся в результатах самооценки и самоанализа) вследствие общей специфики консервативности образовательной системы, низкой восприимчивости школьного образования к так называемым быстрым инновациям;
- рассогласованность результатов обучения и воспитания в школе с востребованными в реальной жизни компетенциями;
- немотивированность педагогического сообщества к дополнительным временным затратам, профессиональному саморазвитию и самообразованию, которые необходимы для эффективной работы по формированию у учащихся функциональной грамотности.

## **2. Создание полнофункциональной электронной версии СОКО (ЭСОКО) учреждения образования.**

*Содержание деятельности:* проектирование, разработка и внедрение в процесс управления качеством образования полнофункционального высокотехнологичного (электронного) аналога СОКО (ЭСОКО) учреждения образования.

Речь в данном случае идёт не об обращении в ходе педагогического мониторинга к тем или иным возможностям ИКТ или о создании отдельных элементов (структурных компонентов) СОКО на базе инновационного программного обеспечения. В ситуации резкой смены форматов и глобального контекста функционирования социума практически естественным образом формулируются новые требования к специфике мобильности и трансформируемости образовательных систем. При этом по отношению к учреждению общего среднего образования имеются в виду не только условия реализации собственно образовательного процесса, но и принципиально новые качественные характеристики образовательной экосистемы учреждения как более или менее автономной подсистемы системы общего среднего образования, способной к самоорганизации и саморазвитию. В определённом смысле, можно говорить об инновационной адаптивности образовательной экосистемы школы как о структурообразующей характеристике, понимаемой как эффективная трансформируемость, приспособляемость к быстрым сменам контекстов

(форматов обучения) при сохранении качества образовательных услуг [см., например: 3]. Особую значимость это направление развития СОКО учреждения образования в условиях информационного общества приобретает в связи со стремлением максимально оптимизировать соответствующие ресурсные затраты.

*Условия реализации:*

✓ сочетаемость (непротиворечивость), взаимодополняемость разных версий СОКО – действующей и инновационной (высокотехнологичной);

✓ педагогическая (дидактическая и методическая) целерациональность использования ЭСОКО;

✓ «несводимость» ЭСОКО (содержательных параметров, функциональных возможностей, достигаемого образовательного эффекта) к существующему «традиционному» аналогу, который, в свою очередь, также проектируется с учётом актуальных требований к качеству общего среднего образования и тенденций в области его оценки;

✓ использование широкого спектра различных ИКТ (инструментов и сервисов), находящихся в свободном доступе и хорошо известных исследовательскому сообществу и педагогам-практикам;

✓ профессиональная и личностная готовность, мотивированность администрации и педагогов учреждения образования к работе с высокотехнологичной версией СОКО;

✓ обучение на системной основе педагогов и специалистов учреждения образования работе в высокотехнологичной образовательной среде, ознакомление с новыми инструментами и технологиями оценки качества образования;

✓ достаточность ресурсного обеспечения для устойчивого функционирования СОКО (с учётом практической неизбежности дополнительных затрат на этапе проектирования и разработки её электронной версии).

*Ожидаемые (планируемые) результаты:*

▪ обеспечение высокой степени адаптивности (социокультурной и технологической) СОКО учреждения образования к внезапно меняющимся условиям и форматам общественной жизни;

- обеспечение актуальных темпов информатизации и цифровизации образовательной экосистемы учреждения образования;
- стимулирование самообразования и саморазвития, обеспечение высокого уровня квалификации и инновационного потенциала педагогов и специалистов учреждения образования в области образовательных ИК-технологий;
- расширение спектра возможностей получения оперативной и многоаспектной информации о состоянии образовательной экосистемы учреждения образования и качестве образовательных услуг;
- обеспечение оперативной обратной связи между заказчиками, потребителями и поставщиками образовательных услуг.

Главные *риски* связываются с:

- неготовностью (профессиональной) и немотивированностью (личностной) педагогического сообщества учреждения образования к деятельности по обеспечению устойчивого функционирования ЭСОКО;
- существенным ростом затрат (в части кадрового и финансового, материально-технического обеспечения) на первоначальном этапе внедрения ЭСОКО.

### **3. Диверсификация содержания и процедур мониторинга оценки качества образования в учреждении образования.**

*Содержание деятельности:* расширение спектра мониторинговых процедур, связанных с самоанализом и самооценкой деятельности учреждения образования, за счёт «встраивания» СОКО учреждения в более широкий контекст современной оценки качества образовательного процесса и услуг. На практике это означает одновременную активизацию деятельности учреждения образования сразу в нескольких векторах:

- включение учреждения образования в мероприятия, программы, проекты внешней (независимой по отношению к самому учреждению) оценки качества образования; при этом внешние мониторинги могут представлять собой как страновые мероприятия, реализуемые в рамках международных сравнительных исследований, так и инициативы локального (в смысле количества участников и охвата исследуемых аспектов) типа;
- формирование вокруг учреждения образования профессионального экспертного сообщества, куда входили бы как специалисты самого учреждения, так и представители

исследовательского сообщества, специалисты органов управления образованием, высококвалифицированные педагоги из других школ; в функциональном смысле подобное сообщество экспертного типа могло бы не просто осуществлять собственно мониторинг качества образования, но и стать своего рода мотивационным дискурсом для профессионального саморазвития и самообразования участников, обмена опытом и генерированием новых идей и образовательных задач;

– создание системы своеобразного «общественного аудита» посредством расширения полномочий и форм участия партнёров по сетевому социокультурному взаимодействию, законных представителей учащихся, широкой общественности в оценке деятельности качества образования в учреждении.

*Условия реализации:*

✓ устойчивое функционирование уже имеющейся СОКО, развитие которой за счёт диверсификации процедур и форм педагогического мониторинга не повлечёт существенных негативных последствий (нарушений, сбоев) для образовательного процесса;

✓ уровень автономности учреждения образования в части планирования собственной деятельности, достаточный для принятия оперативных решений, связанных с разными аспектами независимой оценки качества образования;

✓ профессиональная и личностная готовность и мотивированность администрации и педагогов учреждения образования к расширению спектра мониторинговых процедур и, соответственно, интенсификации оценочной (в широком смысле) деятельности;

✓ достаточность ресурсного обеспечения.

*Ожидаемые (планируемые) результаты:*

▪ обеспечение комплексного характера и актуальности (оперативной обновляемости) СОКО учреждения образования;

▪ повышение достоверности и объективности результатов мониторинговых исследований, сочетающих компоненты внутренней и внешней оценок качества образования;

▪ повышение мобильности и оперативности системы менеджмента качества образования в учреждении за счёт обеспечения постоянно обновляемой доказательной базы для принятия эффективных управленческих решений;



- рост квалификации и экспертного потенциала педагогов и специалистов учреждения образования в сфере современной оценки качества образовательных услуг;
- обеспечение многоканальной обратной связи между заказчиками, потребителями и поставщиками образовательных услуг.

Основные *риски* на данный момент связаны преимущественно с:

- сохранением антиинновационных барьеров, до сих пор с трудом преодолеваемых в отечественном образовательном пространстве и обусловленных спецификой «профессиональной ментальности» белорусского педагогического сообщества, которое отдаёт предпочтение проверенным, традиционным механизмам и процедурам самооценки, с осторожностью относится к внешним оценочным мероприятиям, поскольку они почти автоматически связываются прежде всего с контролирующей, а не с экспертно-оценочной функцией;
- возможной разницей в мониторинговых подходах (критериальной базе, инструментарии, принципах интерпретации и т. д.) внутренней и внешних оценок качества функционирования учреждения образования (особенно это касается межстрановых исследований);
- дополнительными ресурсными (кадровыми, временными, финансовыми, материально-техническими) затратами.

#### **4. Оценка информационно-коммуникативного компонента образовательной экосистемы учреждения образования.**

*Содержание деятельности:* анализ и оценивание эффективности использования потенциала неформальных (опосредованно относящихся к основной образовательной деятельности учреждения) и информальных (имеющих отношение к широкому социокультурному контексту его функционирования) составляющих деятельности и образовательной экосистемы школы, прежде всего, в аспекте консолидации (объединения) заказчиков, потребителей и поставщиков образовательных услуг, которая обеспечивается системой многовекторной коммуникации и взаимодействия разных субъектов образовательного процесса.

В соответствии с международной стандартной классификацией ЮНЕСКО наиболее общими основаниями для разграничения формального и неформального образования,

информального и несистемного обучения являются такие признаки, как целенаправленность, институционализация и иерархичность, а система ключевых характеристик включает мотивацию обучающегося, форму признания результатов (аттестация для квалификации, валидация для сертификации либо отсутствие таковых), статус (основное, дополнительное, альтернативное) [4]. В данном случае речь идёт не об указанных типах образования и обучения в чистом виде, а о наличии в образовательной экосистеме учреждения общего среднего образования возможностей и условий реализации неформального образования и информального обучения, сама мотивационная «направляющая» которых связана с процессами развития ценностно-смысловой сферы обучающихся. Само информальное обучение современными исследователями рассматривается как часть культуры информационного общества и один из его источников [5], обретая наряду с индивидуальной очевидную общественную значимость [4].

Развитие данного сегмента СОКО учреждения общего среднего образования предполагает:

а) оценку реальных возможностей для неформального образования и информального обучения в самом учреждении образования (либо в рамках его договорённостей, совместных инициатив, проектов и т. д. с внешними агентами);

б) внимание к потенциалу и эффективности функционирования системы социокультурного сетевого взаимодействия, которое в данном контексте рассматривается как своего рода «лаборатория», где, с одной стороны, учащиеся получают возможность апробировать на практике получаемые в школе знания, умения и навыки, а с другой стороны — понять, какие конкретно компетенции (метапредметные и личностные) жизненно необходимы для успешной профессиональной и личностной самореализации в условиях реального социально-экономического производства [6].

*Условия реализации:*

✓ учёт местной (региональной) специфики формирования неформальной и информальной деятельности учреждения образования;

✓ мотивированность образовательного сообщества учреждения образования (администрации, педагогов, учащихся, их законных представителей) к развитию неформального и информального компонентов образовательной экосистемы как важным

---

составляющим качественного образования (в частности, формирования у учащихся жизненных навыков XXI века), профессионального роста (для педагогов) и личностной самореализации;

✓ наличие ресурсов, необходимых и достаточных для реализации запросов<sup>2</sup> обучающихся (и их законных представителей), касающихся неформального образования и информального обучения;

✓ наличие устойчиво функционирующей системы сетевого социокультурного взаимодействия учреждения образования с партнёрами, представляющими разные сферы и сегменты сферы общественной и культурной жизни, производства, экономики и т. д.;

✓ открытость и заинтересованность действительных и потенциальных партнёров по социокультурному взаимодействию не просто в поддержании, а в постоянном развитии, расширении форм и направлений сотрудничества с учреждением образования.

*Ожидаемые (планируемые) результаты:*

▪ выявление наиболее актуальных и эффективных для конкретного учреждения образования направлений (сегментов) использования потенциала неформального образования и информального обучения для формирования у обучающихся ключевых жизненных навыков (компетенций XXI века) как основы функциональной грамотности и личностной самореализации в контексте (само)образовательной деятельности на протяжении всей жизни;

▪ оценка реального внутреннего потенциала учреждения образования в аспекте возможностей обеспечения устойчивого функционирования и развития системы неформального образования и информального обучения без привлечения существенных внешних или дополнительных ресурсов;

▪ определение эффективности функционирования информационно-коммуникативной составляющей образовательной экосистемы учреждения образования, включая качество взаимодействия субъектов образовательного процесса по разным направлениям и аспектам:

– учреждение образования – законные представители учащихся;

– учреждение образования – партнёры по сетевому взаимодействию;

---

<sup>2</sup> Данные запросы очевидным образом будут структурироваться в поле реальных ресурсных возможностей конкретного учреждения образования – кадровых, материально-технических, финансовых.

– родительская общественность – участники сетевого взаимодействия<sup>3</sup>;

▪ формирование экспертных компетенций педагогов и специалистов учреждения образования в сфере не только оценки качества неформального образования и информального обучения, но и проектирования и корректировки соответствующих образовательных процессов и мероприятий;

▪ обеспечение многоканальной обратной связи между заказчиками, потребителями и поставщиками образовательных услуг.

*Риски* связаны с:

• неготовностью (прежде всего, личностного, субъективного характера) специалистов учреждения образования к деятельности по развитию сегментов и услуг, выходящих за рамки основного образовательного процесса;

• отсутствием у специалистов учреждения общего образования опыта проведения мониторинговых исследований в сфере неформального образования и информального обучения, что предполагает использование специальной критериальной базы и инструментария, а также особых принципов интерпретации результатов;

• дополнительными ресурсными (кадровыми, временными, финансовыми, материально-техническими) затратами.

**Таким образом,** перспективы развития системы оценки качества образования на уровне учреждения общего среднего образования обуславливаются комплексом разноуровневых факторов, как внешних по отношению к системе образования в целом, так и внутрисистемных.

С учётом тенденций развития современных образовательных систем как неотъемлемой части новейшего социокультурного пространства, представляющего собой динамичную целостность, подверженную «тектоническим» (парадигмальным) трансформациям содержательного, структурного и функционального типов, к числу наиболее перспективных направлений развития СОКО на уровне учреждения образования мы относим:

– оценку функциональной грамотности учащихся как социокультурного результата (эффекта) деятельности учреждения общего среднего образования;

---

<sup>3</sup> Последний компонент до настоящего времени находился вне сферы мониторинговых исследований.

- создание полнофункциональной электронной версии СОКО (ЭСОКО) учреждения образования;
- диверсификацию содержания и процедур мониторинга оценки качества образования в учреждении образования;
- оценку информационно-коммуникативного компонента образовательной экосистемы учреждения образования.

### Список использованных источников

1. Шевлякова-Борзенко, И.Л. Специфика современных требований к системе оценки качества образования в учреждении общего среднего образования / И.Л. Шевлякова-Борзенко // Веснік адукацыі. – 2020. – № 7. – С. 5–11; № 9. – С. 23–30.
2. PISA 2018 results // OECD [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. – Дата доступа: 11.03.2021.
3. Шевлякова-Борзенко, И.Л. Функциональная эффективность системы оценки качества образования в учреждении общего среднего образования (часть первая) / И. Л. Шевлякова-Борзенко // Веснік адукацыі. – 2020. – № 12. – С. 5–12.
4. Краснощеков, В.В. Разграничение и интеграция типов образования по международной стандартной классификации ЮНЕСКО / В. В. Краснощеков // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2018. – № 3. – С. 24–28.
5. Павлова, О.В. Информальное образование как социокультурная потребность взрослых / О. В. Павлова // Вестник ЛГОУ им. А. С. Пушкина. – 2013. – Т. 3. – Вып. 1. – С. 79–87.
6. Милосердова, О.Ю. Образование и качество образования в контексте социокультурного подхода / О.Ю. Милосердова // Вестник Тамбовского университета. Серия Общественные науки. – 2017. – Т. 3. – Вып. 4 (12). – С. 36–41.

### References

1. Shevlyakova-Borzenko, I.L. Spetsifika sovremennykh trebovaniy k sisteme otsenki kachestva obrazovaniya v uchrezhdenii obshchego srednego obrazovaniya / I.L. Shevlyakova-Borzenko // Vesnik adukatsyi. – 2020. – № 7. – S. 5–11; № 9. – S. 23–30.

2. PISA 2018 results // OECD [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. – Data dostupa: 11.09.2020.

3. Shevlyakova-Borzenko, I.L. Funktsional'naya effektivnost' sistemy otsenki kachestva obrazovaniya v uchrezhdenii obshchego srednego obrazovaniya (chast' pervaya) / I.L. Shevlyakova-Borzenko // Vesnik adukatsyi. – 2020. – № 12. – S. 5–12.

4. Krasnoshchekov, V. . Razgranichenie i integratsiya tipov obrazovaniya po mezhdunarodnoi standartnoi klassifikatsii YuNESKO / V.V. Krasnoshchekov // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. – 2018. – № 3. – S. 24–28.

5. Pavlova, O.V. Informal'noe obrazovanie kak sotsiokul'turnaya potrebnost' vzroslykh / O.V. Pavlova // Vestnik LGOU im. A. S. Pushkina. – 2013. – T. 3. – Vyp. 1. – S. 79–87.

6. Miloserdova, O.Yu. Obrazovanie i kachestvo obrazovaniya v kontekste sotsiokul'turnogo podkhoda / O.Yu. Miloserdova // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Obshchestvennye nauki. – 2017. – T. 3. – Vyp. 4 (12). – S. 36–41.

UDC 37.014

**Elena Guletskaya,**  
*PhD, Associate Professor;*  
*National Institute of Education*  
*(Belarus)*

### **MODERN PRIMARY EDUCATION IN FINLAND:**

#### **OBJECTIVES, CONTENT AND RESULTS OF IMPROVEMENT**

The article is devoted to the study of the features of the modern primary education system in Finland. The study defines the basic theories and principles on which the policy of reforming the school education system is based. Targets, structure, content of education, the system of evaluating the results of educational activities of primary school students have been analyzed. The factors that determine the effectiveness of Finnish education have been established. Possibilities of using such experience in the system of primary education of the Republic of Belarus are revealed.

**Keywords:** primary education in Finland; reform; content of education; state program; school program; evaluation of educational results; individual plan.

埃琳娜·古列茨卡娅

### 芬兰的现代初等教育：目标、内容和改进的结果

本文旨在研究芬兰现代初等教育制度的特点。研究明确了学校教育体制改革政策所依据的基本理论和原则；分析了小学学生教育活动的目标、结构、教育内容以及评价结果的体系；确定了决定芬兰教育效果的因素；展现了在白俄罗斯共和国的初等教育制度中使用这种经验的可能性。

**关键词：**芬兰的初等教育；改革；教育内容；国家计划；学校计划；教育成果评价；个人计划。

Елена Гулецкая

### СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФИНЛЯНДИИ: ЦЕЛИ, СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Статья посвящена изучению особенностей современной системы начального образования в Финляндии. В исследовании определены базовые теории и принципы, на которых строится политика реформирования системы школьного образования. Проанализированы целевые ориентиры, структура, содержание образования, система оценивания результатов учебной деятельности учащихся начальной школы. Установлены факторы, обуславливающие эффективность финского образования. Выявлены возможности использования подобного опыта в системе начального образования Республики Беларусь.

**Ключевые слова:** начальное образование в Финляндии; реформа; содержание образования; государственная программа; школьная программа; оценка образовательных результатов; индивидуальный план.

#### Введение

Финляндия относится к числу стран с очень высоким индексом человеческого развития: 11-е место в общемировом рейтинге и 9-е место в Европе (2020 год). Государствам с высоким уровнем человеческого капитала характерно становление высокотехнологического постиндустриального общества, инструментом развития которого служит образование.

О качестве образования в Финляндии свидетельствуют следующие факты:

– по результатам исследования Pearson (2012 год) финская система образования разделила лидерство с южнокорейской в рейтинге эффективных образовательных моделей среди 40 стран мира;

– финские школьники демонстрируют стабильно высокие достижения в международных сравнительных исследованиях: согласно результатам последних двух циклов PIRLS (2011 и 2016 гг.) в области чтения и понимания текста учащиеся начальной школы заняли 3-е и 5-е места соответственно; по результатам PISA (2015 и 2018 годы) в области читательской и естественнонаучной грамотности 15-летние школьники удерживают 4-е и 7-е места, а также 5-е и 6-е места соответственно;

– задания для оценки понимания школьниками общенаучных текстов в исследовании PISA имеют сходство с используемыми в финских школах заданиями для развития аналитического мышления. «В главных своих чертах при подготовке тестов PISA за основу была взята финская модель» [1, с. 10];

– в исследовании PISA финны демонстрируют малые различия между сильными и слабыми учащимися, что является важнейшим показателем качества системы образования страны.

Достижение высоких учебных результатов учащихся обеспечивается равенством их социального положения (в отличие от немецких или американских школьников, которые проходят селективный отбор на разных этапах обучения), а также умеренными учебными нагрузками и сохранением психоэмоционального здоровья учеников (в отличие от школьников из Азии).

Образовательная политика Финляндии согласуется с концепцией проекта «Образование 2030» (ОЭСР), в котором рассматривается *самостоятельность учащихся* как «навигатор в сложном мире неопределённости» [2, с. 4]. В качестве показателей становления самостоятельности, учащихся в проекте выделены:

- 1) персонализированная среда, которая поддерживает и мотивирует каждого ученика;
- 2) читательская и математическая грамотность как прочный фундамент успешной жизни в информационном обществе.

Оба фактора успешно реализуются системой образования в Финляндии.



Далее рассмотрим основные подходы к реформированию школьного образования в Финляндии; цели, особенности структуры и содержания начального образования; оценивание результатов учебной деятельности младших школьников.

### **Реформирование системы школьного образования в Финляндии**

Комплексные реформы в Финляндии начались ещё в 1960–1970-е годы и были связаны с построением «государства благосостояния». В социально-экономической финской модели были увязаны экономический рост, заработная плата, материальное благополучие, социальное равноправие и демократия, которые рассматривались как средство повышения экономической эффективности [3]. Важную роль в функционировании социально-экономической модели играет менталитет и национальные особенности финнов – прагматизм, трудолюбие, основательность, законопослушность, склонность к инновационной деятельности, готовность к постоянному самосовершенствованию.

Основные *принципы реформирования структуры и содержания образования* Финляндии ориентированы на перспективу будущего развития страны: 1) формирование сообщества, которое не прекращает учиться; 2) благополучная и безопасная повседневная жизнь; 3) взаимодействие, сотрудничество и гибкость; 4) культурное многообразие и языковая чуткость; 5) вовлеченность и демократические действия; 6) равенство и справедливость; 7) ответственность за окружающую среду и ориентация на устойчивое развитие страны в будущем [4].

За основу психолого-педагогической системы реформирования образования была взята концепция адаптивного обучения *Mastery learning* – теория Бенджамина Блума, для которой «характерна установка на радикальный учебный оптимизм (каждый сможет это! – девиз «mastery learning») и на столь же радикальную индивидуализацию обучения...» [5, с. 15]. Образовательная концепция строится на следующих принципах [3]:

- 1) до перехода к новому учебному материалу учащиеся должны продемонстрировать идеальное владение изученным материалом;
- 2) достижение целей отслеживается с помощью формативного и суммарного оценивания;
- 3) формативное оценивание помогает установить, какие фрагменты материала при изучении вызывают трудности; у каких учащихся имеются проблемы в обучении;

4) оперативно предпринимаются попытки устранения трудностей в обучении с помощью коррекционного (поддерживающего) обучения;

5) вера в себя, свои силы, способности и усиление позитивного отношения к учебе поддерживаются с помощью переживания успеха;

6) для достижения учебных целей *всеми учащимися* варьируются время, отведённое для учения и обучения, а также учебные материалы и организация учебного процесса с учётом достижений и успехов *каждого конкретного ученика*.

Концепция построена на адаптивной системе обучения, в которой центральным элементом образовательного процесса выступают тщательно продуманные и сформулированные учебные цели, сопровождающиеся пошаговой детализацией (1 шаг = 1 цель). Достижение целей отслеживается путём специально разработанной *внутренней эвалюации* – систематического планирования содержания и средств обучения для улучшения динамики обученности учащихся по мере получения обратной связи. Продвижение ученика в соответствии с учебными целями требует разного временного промежутка, из чего следует, что возникающая разница во времени освоения учебной программы является объективно существующей особенностью данной системы. Адаптивная система обучения работает в зоне ближайшего развития, максимально обеспечивая внутриклассную индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса. Таким образом обеспечивается достижение всеми учащимися определённого уровня образования и продвижение их на более высокий уровень («принцип обязательного минимального стандарта, подчеркиваемый во всех странах») [3, с. 11]. Преимущество такого подхода обосновано созданием адаптивных возможностей (условий, форм, методов обучения) для более эффективного развития слабых учащихся.

### **Целевые ориентиры, структура и особенности содержания**

#### **начального образования**

Система обязательного общего среднего (базового) образования в Финляндии охватывает всех граждан в возрасте от 7 до 16 лет.

*Правовая основа* для получения общего среднего образования в стране базируется на Декларации ООН о правах ребёнка и принципах Конвенции (равенство, недопущение дискриминации, признание интересов ребенка в качестве первостепенных, право на защиту,

уход и развитие, право на выражение мнения и право быть услышанным, уважение взглядов ребенка).

*Целью общего среднего (базового) образования* является обеспечение равного и высококачественного образования и создание благоприятных условий для личностного роста, развития и обучения учащихся. Основным *нормативным документом*, регулирующим получение общего среднего образования в Финляндии, является государственная обязательная программа образования (далее – государственная программа) [6], на основе которой каждое учреждение образования составляет и утверждает школьную программу образования (далее – школьная программа).

Государственная программа решает следующие *государственные цели образования*: развитие учащегося как индивида и члена общества; формирование знаний и умений; обеспечение справедливости и содействие обучению в течение всей жизни; нацеленность на *перекрестные (ключевые) компетенции*.

Государственная программа основана на следующих *четырёх базовых ценностях*: уникальность каждого учащегося и право на качественное образование; гуманность, получение общих знаний и умений, равенство и демократия; культурное разнообразие как богатство; необходимость устойчивого образа жизни.

Опираясь на Европейскую рамку ключевых компетенций (European Framework of Key Competences), государственная программа определяет рамку перекрёстных компетенций, адаптированных к финской системе образования:

- 1) мышление и умение учиться;
- 2) культурная компетенция, взаимодействие и самовыражение;
- 3) навыки самообслуживания и организация распорядка дня;
- 4) мультиграмотность;
- 5) ИКТ-компетенция;
- 6) бизнес-компетенция и предприимчивость;
- 7) содействие, сотрудничество и построение стабильного будущего.

*Перекрёстная компетенция* представляет собой категорию, состоящую из знаний, навыков, ценностей, точек зрения и волевых установок. Данная компетенция также подразумевает способность применять знания и умения в конкретной ситуации. На то, каким

способом учащиеся будут использовать свои знания и умения, влияют разделяемые ими ценности и точки зрения, а также их желание и готовность действовать. Компетенции, выходящие за границы конкретных дисциплин и связывающие различные области знаний и умений, являются предпосылками для личностного роста, обучения, профессиональной и гражданской деятельности учащихся сейчас и в будущем [6].

Достижение государственных целей образования обеспечивается соблюдением ряда *условий*:

- равенство школ, всех предметов, учеников, родителей, учителей;
- почёт, уважение к учителю; поддержание высокого статуса учителей; высокий уровень их профессиональной подготовки;
- сотрудничество, а не соперничество школ и учителей;
- воспитание думающих, деятельных, творческих личностей;
- отсутствие формализма в обучении и погони за высокими баллами по тестам;
- обучение ребенка, а не его оценка;
- бесплатное материально-техническое и учебно-методическое обеспечение участников образовательного процесса; бесплатное предоставление качественных обедов учащимся по индивидуальному выбору; бесплатная организация внешкольных экскурсий и т. д.

Учебное заведение несёт ответственность за подготовку и разработку *школьной программы*, в которой дополнены основные цели, стратегические направления деятельности школы, ключевое содержание образования, особенности организации образовательного процесса. При подготовке школьной программы учебное заведение принимает во внимание потребности учеников, местные особенности, результаты самооценки и мероприятия по развитию учащихся. Также учитывается предметно-ориентированный или интегрированный характер образования. При выборе последнего интегрированная программа образования может быть уточнена для разных этапов обучения.

На основе школьной программы обучения учителями разрабатываются *индивидуальные планы* обучения учащихся. Школьный годовой план определяет, каким образом программа обучения будет реализована в каждой школе в течение учебного года. Указ об общем среднем (базовом) образовании устанавливает обязанность педагогов информировать учащихся и их законных представителей о ключевых решениях, содержащихся в годовом

плане. Законным представителям, а также самим учащимся предоставляется возможность принимать участие в работе над программой обучения, подготовке годового плана и планировании деятельности школы, в частности, определении целей образования, а также форм сотрудничества между семьёй и школой.

Важной особенностью общего среднего образования является *интегрированное обучение*, которое помогает учащимся связать знания и навыки, полученные в различных областях, и совместно с учителем и одноклассниками структурировать их как значимые объекты [4].

Согласно государственной программе интегрированное обучение может быть организовано при:

- планировании учебного материала (близкие темы выстраиваются в определённую последовательность);
- параллельном обучении (одна тема одновременно изучается на двух и более учебных предметах);
- проведении функциональных мероприятий, включая тематические дни, события, кампании, обучающие визиты и школьные лагеря;
- применении длительных многопрофильных обучающих модулей, которые планируются и реализуются во взаимодействии нескольких учебных предметов и которые могут содержать некоторые из вышеупомянутых техник интегрированного обучения;
- выборе содержания из различных учебных предметов и формировании его в интегрированные модули;
- целостном, интегрированном обучении, при котором все обучение осуществляется в интегрированной форме, подобно дошкольному образованию.

Общее среднее образование в Финляндии включает две ступени: нижнюю (I–VI классы) и верхнюю (VII–IX классы) [7]. Обучение в начальной школе, как правило, начинается с 7 лет; учебная неделя составляет около 20 часов. В стране действуют два государственных языка: финский и шведский, поэтому одним из обязательных языков оказывается второй государственный язык, являющийся неродным ученику. В качестве обязательного иностранного языка обычно изучается английский (его выбирают 67% учеников I–VI классов). *При этом изучение остальных предметов ведётся минимум на двух государственных языках.* Большая часть учебного времени уделяется изучению родного

языка и литературы (14 ч в I и II классах и 18 ч в III и VI классах). Финский учебный план предполагает изучение учебного предмета «Этика/религия», а также наличие прикладных предметов и их вариативность [4].

Отличительной особенностью финской системы является профессионализм учителей начальной школы, обусловленный высоким конкурсом на данную специальность (около 12 человек на место). У всех учителей средней школы имеется диплом магистра. Учителя I–VI классов получают общее педагогическое образование, а учителя VII–IX классов имеют образование с предметной специализацией [8].

Численность учеников в классе, как правило, до 20 человек. В случае превышения количества учащихся на помощь приходит ассистент. В первом классе ассистент работает полгода независимо от численности учащихся.

Финская система образования делает акцент на реализации следующих *дидактических принципов обучения*:

– индивидуализация и разноуровневая дифференциация обучения, в соответствии с которой каждому ученику дозируется объём и количество классных и домашних заданий и отводимое на их выполнение время;

– практическая ориентация обучения на решение максимального круга жизненных задач;

– вариативность обучения, направленная на формирование индивидуальных траекторий обучения, а также развитие учащихся на основе выявления их способностей и склонностей;

– самостоятельность обучения, принятия решений и разрешения конфликтов.

В финских школах практикуется *внешняя эвалюация* (наряду с внутренней) – систематическое исследование и оценка школы её непосредственным руководством или внешним лицом (органами управления образованием) для определения вектора дальнейшего развития учреждения образования. Внешнему анализу подлежат школьная программа, методы и формы обучения, которые могут оцениваться как по внутришкольным, так и по внутристрановым или международным параметрам. Результатом такого обследования является *аналитическая беседа* с руководством школы с целью выявления проблем и определения путей повышения качества работы учреждения образования. Внешняя форма эвалюации предусматривает *исключительно консультирование* школ по разрешению имеющихся проблем, а не оценку работы с последующим применением мер наказания.

В школах практикуется поддерживающее и коррекционное обучение отстающих учеников, в ходе которого учитель или его помощник *добровольно дополнительно занимается* с учеником во время урока или после него.

### **Оценивание результатов учебной деятельности учащихся**

В соответствии с Законом об общем среднем (базовом) образовании *целью оценивания* ученика является направление и поощрение обучения, а также развитие способностей ученика к самооценке.

Помимо оценивания во время обучения (*формативная оценка*) в финской школе практикуется *итоговое оценивание (суммарная оценка)*. Результативность обучения определяется самооценкой и взаимооценкой одноклассниками друг друга.

К примеру, ключевыми объектами оценивания и обратной связи при изучении предмета «Окружающий мир» являются [6]:

- прогресс в исследовании окружающей среды и развитии навыков перемещения в её границах;
- прогресс в развитии навыков наблюдения;
- прогресс в развитии навыков безопасной деятельности;
- прогресс в развитии навыков групповой работы.

В стране принята 10-балльная система оценивания<sup>4</sup>, но до VII класса применяется словесная оценка («посредственно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично»). Государственной программой определены переходные точки, которые делят общее среднее (базовое) образование на блоки: I–II классы, III–VI классы и VII–IX классы.

С I по III класс в финских школах отметки отсутствуют. На рубеже II и III классов целью оценивания является установление сильных сторон учеников, повышение их самооценки и мотивации к обучению. В соответствии с результатами, определяющими степень сформированности перекрестных компетенций, *индикаторами оценки служат*:

- успеваемость в области языковых способностей, в частности, умение задавать вопросы и воспринимать речь на слух; навыки общения и выражения своей точки зрения различными способами;

---

<sup>4</sup>По факту используются отметки от 5 до 10, государственные критерии разработаны для отметки 8, что соответствует значению «хорошо».

– успеваемость в области рабочих навыков, в частности, навыки индивидуальной и групповой работы;

– успеваемость в том, что касается умений и навыков управления своими собственными и совместно-согласованными задачами.

Обратная связь также подразумевает оценку успеваемости учащегося по различным предметам. В школьном годовом отчете указывается, сумел ли ученик достичь хотя бы на минимально приемлемом (удовлетворительном) уровне целей по каждому предмету.

В помощь учителям и для обеспечения единства подхода определены оценочные критерии для перехода из VI в VII класс и для итогового оценивания. Критерии не являются целями, установленными для учеников, они описывают компетенцию, подлежащую вербальной оценке, которая соответствует хорошему уровню достижений или уровню, необходимому для перехода в VII класс (по шкале от 4 до 10: 4 – «не прошел», 10 – «отлично»). Государственная программа предписывает: выраженные баллом *текущие отметки* ученики могут получать не ранее VII класса, до этого времени по всем предметам допустимы лишь словесные описательные оценки. Годовой отчет по итогам каждого года обучения содержит оценку поведения учащегося и решение о его переводе в следующий класс или о необходимости повторного обучения в текущем классе.

Приведём фрагмент критериев и показателей итогового оценивания учащихся VI класса по учебному предмету «Окружающий мир» («8» по балльной системе). В государственной программе по учебному предмету «Окружающий мир» выделены три критерия оценивания: «Значимость, ценности и отношения», «Навыки исследования и навыки работы», «Знание и понимание». По каждому критерию определены от 3 до 8 показателей, указаны перекрестные компетенции.

Цели школьной программы	Цели оценивания по предмету	Знания и навыки, соответствующие 8 баллам
<i>Значимость, ценности и отношения</i>		
Направлять и мотивировать учащегося к установлению личных целей исследования, непрерывным усилиям по их достижению; признанию его собственной компетентности в области окружающего мира	Целеустремлённая работа по формированию навыков самообучения и самоорганизации	Учащийся способен ставить перед собой цели при изучении небольших учебных разделов и работать над достижением общих целей



<i>Навыки исследования и навыки работы</i>		
Направлять учащегося к выявлению причинно-следственных связей, учить делать выводы о результатах исследования и представлять их в разных формах	Формулирование выводов и представление результатов	Учащийся выявляет причинно-следственные связи под руководством учителя, делает простые выводы о результатах исследований; способен четко представлять свои результаты
Предоставлять учащемуся возможность практиковаться в группе в разных ролях и интерактивных ситуациях; вдохновлять его на самовыражение, учить слушать других, а также поддерживать в распознавании, выражении и контроле эмоций	Развитие навыков взаимодействия; распознавание и контролирование эмоций	Учащийся способен распознавать, выражать и контролировать свои эмоции в ситуациях группового взаимодействия
<i>Знание и понимание</i>		
Помогать учащемуся получать достоверную информацию, выражать и аргументировать различные взгляды, интерпретировать и критически оценивать источники информации и чужие точки зрения	Критическая грамотность и выражение точки зрения	Учащийся способен искать информацию в разных источниках, выбирать надежные источники информации. Учащийся практикует аргументацию различных взглядов и способен выявлять отличия во мнениях

Даже на небольшом фрагменте норм оценки можно сделать вывод о том, что государственная программа охватывает широкий перечень навыков будущего: саморегуляции, коллаборации, критического мышления, эмоционального интеллекта, логических умений, работы с информацией и др.

В государственной программе приведен подробный перечень перекрестных компетенций, относящихся к каждой учебной цели по каждому предмету, однако отсутствуют рекомендации о способах их включения в образовательный процесс и способах оценивания. Содержание обучения (описание того, что должен знать и уметь ученик), а также то, как этому обучать и оценивать его результаты, весьма абстрактны. То есть построение государственной программы предусматривает компетентность администрации школ и педагогических кадров, создающих свой профиль школьной программы, и основано на полном доверии к ним. Предположительно, это обусловлено высокой эффективностью системы подготовки педагогических кадров и повышения их квалификации, мощной

внешней поддержкой школ со стороны органов управления образованием, а также внутренней поддержкой и взаимообучением учителей.

### **Заключение**

Проведённый анализ подходов и принципов построения системы образования в Финляндии позволяет сделать выводы, указывающие в общих чертах на отличительные особенности финской образовательной модели.

1. Пример Финляндии убедительно показывает, что признание образования общенациональной ценностью и приоритетом является стратегией укрепления общественных ценностей, экономического роста и благосостояния государства. Образовательная политика Финляндии строится на принципах социальной справедливости и равенства, вариативности, гуманизма, отсутствия селекции учащихся, поддержки индивидуальности ребёнка в образовательном процессе.

2. Индивидуализация обучения обеспечивается автономией учреждений образования и эвалуацией. Открытость и доверие к системе образования определяются государственной программой, конкретизируются с учётом местных условий в школьной программе, а затем персонализируются в индивидуальной программе для каждого ученика. К разработке учебных программ привлекаются педагогические работники, законные представители учащихся, школьники и другие заинтересованные лица.

3. Финская начальная школа культивирует гуманизм как по отношению к ученику, так и по отношению к учителю. Безотметочное обучение до VII класса, оперативное устранение пробелов в знаниях, внутренняя поддержка ученика, создание ситуаций успеха, работа в зоне ближайшего развития, практико-ориентированность образования – все эти факторы укрепляют интерес к учебе и поддерживают мотивацию учения. В школьной практике отсутствуют соперничество, формализм знаний, «производительность обучения» (завышение уровня сложности учебного материала, ускорение темпа его прохождения), стремление наказывать отметкой. Финская система убедительно доказала, что учебные программы должны «подстраиваться» (адаптироваться) под возможности каждого ученика в соответствии с принципом управления по «индивидуальному результату» учащихся. «Стандартизация на входе», при которой учащиеся в одном темпе и одновременно осваивают учебный материал, создает иллюзию успешности и завышает уровень ожиданий «на выходе».

Финская система образования представляет интерес для любой страны, однако вопрос о том, что из этого опыта можно заимствовать для конкретной системы образования, остаётся открытым. Ведь все факторы в совокупности представляют собой неделимое целое, взаимосвязаны и взаимообусловлены. Главное, в чём ещё раз убеждает феномен Финляндии: позитивные изменения в сфере образования возможны лишь тогда, когда оно станет общенациональной ценностью и приоритетом.

### Список использованных источников

1. Обзор системы образования стран ОЭСР. Система образования Финляндии: успехи школьного обучения и «третья роль» университетов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://window.edu.ru/resource/691/58691/files/OECD\\_8\\_12.pdf](http://window.edu.ru/resource/691/58691/files/OECD_8_12.pdf). – Дата доступа: 23.04.2021.
2. Будущее образования и навыков. Образование 2030 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/U6ihV>. – Дата доступа: 23.04.2021.
3. Загвоздкин, В.К. Реформа школьной системы и оценка качества школ в Финляндии / В. К. Загвоздкин. – М., 2011. – 64 с.
4. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
5. Загвоздкин, В.К. Финская система образования: модель эффективных реформ [Электронный ресурс] / В.К. Загвоздкин – М. : Чистые пруды, 2008. – 32 с. – Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/ZFs-2008/ZFs-32.htm#\\$p15](http://psychlib.ru/mgppu/ZFs-2008/ZFs-32.htm#$p15). – Дата доступа: 23.04.2021.
6. Государственная обязательная программа обучения для получения общего среднего (базового) образования 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dropbox.com/s/o795qctngqg8udp/Finland%20Curriculum%20FULL%20Translation.pdf?dl=0%20target>. – Дата доступа: 23.04.2021.
7. 7 принципов финского образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://echo.msk.ru/amp/blog/adme/1478594-echo/>. – Дата доступа: 23.04.2021.
8. Система образования Финляндии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.infofinland.fi/ru/living-in-finland/education/the-finnish-education-system/>. – Дата доступа: 23.04.2021.

---

### References

1. Obzor sistemy obrazovaniya stran OESR. Sistema obrazovaniya Finlyandii: uspekhi shkol'nogo obucheniya i «tret'ya rol'» universitetov [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: [http://window.edu.ru/resource/691/58691/files/OECD\\_8\\_12.pdf](http://window.edu.ru/resource/691/58691/files/OECD_8_12.pdf). – Data dostupa: 23.04.2021.
2. Budushchee obrazovaniya i navykov. Obrazovanie 2030 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://clck.ru/U6ihV>. – Data dostupa: 23.04.2021.
3. Zagvozdkin, V.K. Reforma shkol'noi sistemy i otsenka kachestva shkol v Finlyandii / V. K. Zagvozdkin. – M., 2011. – 64 s.
4. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti / pod red. M. S. Dobryakovoi, I. D. Frumina; pri uchastii K. A. Barannikova, N. Ziila, Dzh. Moss, I. M. Remorenko, Ya. Khautamyaki; Nats. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki». – M.: Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2020. – 472 c.
5. Zagvozdkin, V.K. Finskaya sistema obrazovaniya: model' effektivnykh reform [Elektronnyi resurs] / V.K. Zagvozdkin – M. : Chistye prudy, 2008. – 32 s. – Rezhim dostupa: <http://psychlib.ru/mgppu/ZFs-2008/ZFs-32.htm#p15>. – Data dostupa: 23.04.2021.
6. Gosudarstvennaya obyazatel'naya programma obucheniya dlya polucheniya obshchego srednego (bazovogo) obrazovaniya 2014 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.dropbox.com/s/o795qctngg8udp/Finland%20Curriculum%20FULL%20Translation.pdf?dl=0%20target>. – Data dostupa: 23.04.2021.
7. 7 printsipov finskogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://echo.msk.ru/amp/blog/adme/1478594-echo/>. – Data dostupa: 23.04.2021.
8. Sistema obrazovaniya Finlyandii [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.infofinland.fi/ru/living-in-finland/education/the-finnish-education-system/>. – Data dostupa: 23.04.2021.

UDC 378.14

**Li Jihua,**  
*PhD, Confucius Institute, Baku, Azerbaijan*  
*(China)*

### **PROBLEMS OF MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION IN AZERBAIJAN**

The article highlights the development of higher education in Azerbaijan, reveals the features of the national education system and the integration of the Azerbaijani education system into the Bologna Process and into the European educational space. The article analyses systemic, qualitative changes in the education system focused on achieving international standards of Education Quality, meeting the growing demands of society for educational services, democratizing the education system, and automatizing the management of educational institutions. It is noted that the development of education and its constant modernization is a priority area of the state policy of the Republic of Azerbaijan.

**Keywords:** higher education in Azerbaijan; policy of the Republic of Azerbaijan in the field of education; the Bologna system.

李姬花

### **阿塞拜疆高等教育现代化的问题**

本文着重介绍了阿塞拜疆高等教育的发展，揭示了阿塞拜疆国家教育体系的特点，以及阿塞拜疆教育体系融入博洛尼亚进程和欧洲教育空间的过程。本文以教育质量达到国际标准、满足社会对教育服务日益增长的需求、教育体制民主化和教育机构管理自动化为重点，系统地分析了教育体制的质变。值得注意的是，教育的发展及其不断的现代化是阿塞拜疆共和国国家政策的一个优先领域。

**关键词:** 阿塞拜疆高等教育；阿塞拜疆共和国在教育领域的政策；博洛尼亚系统。

Ли Цзихуа

### **ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ**

В статье освещается развитие высшего образования в Азербайджане, раскрываются особенности национальной системы образования, интеграция азербайджанской системы

образования в Болонский процесс и в европейское образовательное пространство. В статье анализируются системные, качественные изменения в системе образования, направленные на достижение международных стандартов качества образования, удовлетворение растущих потребностей общества в образовательных услугах, демократизацию системы образования и автономизацию управления образовательными учреждениями. Отмечается, что развитие образования и его постоянная модернизация являются приоритетным направлением государственной политики Азербайджанской Республики.

**Ключевые слова:** высшее образование в Азербайджане; политика Азербайджанской Республики в области образования; Болонская система.

Новый социально-экономический строй, установившийся в 1991 году в Азербайджане, нуждался в новых подходах к образованию, построению новой системы народного образования, в основе которой было бы культурное наследие азербайджанского народа и общечеловеческие ценности. Основные ориентиры образовательной политики современного Азербайджана были заданы в Конституции Республики, в статье 42 которой говорится:

- ✓ каждый гражданин имеет право на образование;
- ✓ государство гарантирует бесплатное обязательное общее среднее образование;
- ✓ система образования контролируется государством;
- ✓ государство гарантирует продолжение образования для талантливых лиц независимо от их материального положения, и, наконец, государство устанавливает минимальные стандарты образования [4].

В статье 18 Конституции утверждается, что «государственная система образования носит светский характер», поскольку религия отделена от государства [3].

Сразу после обретения страной независимости азербайджанское образование столкнулось с очень серьёзными испытаниями. В стране превалировала тенденция к разрушению материально-технической базы учебных заведений, была прекращена бесплатная выдача учебников ученикам, снизился уровень привлечения детей к обязательному образованию. Значительное количество самых талантливых, образованных, грамотных работников образования, особенно в Высшей школе, выехали за границу [5].

В июне 1993 года после прихода к власти Гейдара Алиева были предприняты определённые шаги в направлении восстановления политической стабильности и возрождения экономики, улучшилась социальная защита работающих в сфере образования. В 1995 году несмотря на еще большие экономические трудности были предприняты шаги по укреплению материально-технической базы учебных заведений, выявлен спад в сфере образования, включая уход опытных учителей из учебных заведений. В конце XX века проводилась системная работа по созданию нормативно-правовой базы, обновление содержания обучения на всех ступенях образования. Однако большая часть мероприятий, осуществляемых в сфере образования в этот период, была направлена не на реформирование системы образования, а на совершенствование и сохранение наследия советской школы [5].

В начале нового тысячелетия в Азербайджане возникла необходимость кардинальных реформ в сфере высшего образования. Для более тесного и эффективного интегрирования в европейский образовательный процесс был разработан и утверждён приказом Министерства образования от 16 января 2006 года специальный «План действий» [5].

Теоретическая и правовая основа процесса изложена в принятом в 2006 году документе «Структура минимальных государственных требований, предъявляемых к уровню и содержанию подготовки бакалавра». Согласно этому документу в высших учебных заведениях сократилось количество дисциплин и аудиторных часов и в противовес на 5-20% увеличилось время на дисциплины по выбору студентов. Количество аудиторных занятий в семестре уменьшилось с 17-18 до 15 недель. Реализация новой системы образования впервые началась в 2006/2007 учебном году на первых курсах вузов. Указ Президента Азербайджанской Республики Ильхама Алиева от 31 января 2008 года «О некоторых событиях, связанных с интеграцией Азербайджанской Республики в европейское высшее образование» окончательно закрепил этот процесс [6].

Подписанный Президентом Азербайджана в 2012 году указ о том, что к 2015 году пяти тысячам студентов предстоит получить образование за рубежом, дал импульс к ускорению процесса перехода к единым стандартам образования.

Присоединившись к Болонской системе, Азербайджан автоматически взял на себя обязательство дальнейшего повышения качества образования, адаптации своей образовательной системы к образовательным системам европейских стран и ряд других

обязательств. Совместной рабочей группой, в которую входили эксперты из Европейской Комиссии, Совета Европы и ЮНЕСКО, была разработана единая модель (образец) приложения к диплому об образовании, которое облегчает академическую мобильность студентов и начало их деятельности на рынке труда.

Одним из основных требований Болонского процесса является применение кредитной системы в высшем образовании. Она объединяет две основные функции, обеспечивая возможности студенческой мобильности и независимого определения индивидуальной траектории получения образования. В целях подготовки нормативной базы для выполнения этих требований в республике был подготовлен и утверждён «примерный регламент об организации обучения с кредитной системой в высших учебных заведениях». Один кредит (зачётная единица) был приравнен к 15 аудиторным или 22,5 общим часам. Каждый студент по всем предметам в каждом семестре может получить до 30 кредитов. В ходе получения степени бакалавра есть возможность заработать 200-250 кредитов. Ещё одно условие: студент получит кредиты только в том случае, если на экзамене по этому предмету, ему ставится оценка по правилам, что применяются в высших учебных заведениях [7].

С точки зрения выбора профессии и получения глубоких знаний переход к Болонской системе имеет свои преимущества и даёт дополнительные возможности выпускникам учиться или работать в любом уголке мира. Кроме того, хотя пятилетнее высшее образование было объективно качественнее образования бакалавра, его нельзя сравнивать с современной магистратурой.

Но Болонская система не решает проблемы, которые существуют в образовании. Она лишь помогает развитию образования, имеет возможность повлиять на решение некоторых проблем. Например, если раньше экзамены принимались в письменной форме, то после перехода на Болонскую систему они проводятся в кодированной компьютерной форме. Это позволяет устранить недостатки письменной формы экзамена [6].

Несмотря на то, что для Азербайджана важной целью является интеграция образования в европейскую систему образования, сложно сказать, когда можно будет считать этот процесс завершённым и сколько времени на это понадобится. Самая важная проблема – признание диплома. На данный момент дипломы вузов Азербайджана не признаются в Европе без



отдельной процедуры нострификации. Другая проблема – устаревшая система организации деятельности университетов, в которой остаются нерешенными ряд проблем:

- ✓ низкие количественные показатели соотношения числа преподавателей и студентов;
- ✓ функционируют факультеты, выпускники которых не находят места на рынке труда;
- ✓ недостаточным является установление международных связей и развитие сотрудничества с зарубежными университетами, на практике отсутствует обмен опытом.

Азербайджанский исследователь Ф. Керимли утверждает, что, если какое-то новшество не находит применения, оно приобретает уродливую форму. Есть множество своеобразных явлений, обусловленных азербайджанским менталитетом, которые не позволяют воплотить на практике Болонскую систему, используя все её преимущества [6]. В этом контексте оценивает изменения преподаватель факультета журналистики Бакинского государственного университета Зейнал Мамедов, который считает, что Азербайджан формально перешел на Болонскую систему образования: «Важным фактором в Болонской системе является то, что ректор и декан там становятся менеджерами. То есть они занимаются поисками возможностей финансирования образования, пытаются улучшить материально-техническую базу, создают конкурентную среду. В этой системе, если учитель и студент находятся на высоте, то ректор и декан оказываются ниже всех. Неизвестно, какие предметы проходят, каким образом, не уточняются модули предметов» [6].

В республике был осуществлен переход к принципиально новой структуре образовательных стандартов. Новизна этих стандартов заключается в том, что они закрепляют не содержание, а требования к результатам, и это дает широкие академические свободы для гибкого формирования программ в зависимости от конкретных потребностей экономики. Кроме того, новые стандарты установят требования к условиям реализации образовательного процесса, которые надо создавать, чтобы добиваться ожидаемых результатов. Под условиями понимаются не только требования к учебникам, к преподавательскому составу, но и требования к материальной базе. Таким образом, в стране впервые появилась нормативная основа для того, чтобы задавать требования к условиям обучения. Вместе с тем исследователи отмечают, что при подготовке стандартов не были учтены интересы бизнес-сообщества. Поэтому в дальнейшем совместно с работодателями, по всем направлениям должны быть проработаны основные виды профессиональной

деятельности выпускников, сформулированы необходимые для их выполнения компетенции. Бизнес-сообщество необходимо активно привлекать при подготовке различных стратегий в области образования [2].

Другой проблемной зоной, на наш взгляд, является повышение уровня квалификации преподавателей и их мотивации. В последнее время в республике много сделано по улучшению социальной защиты профессорско-преподавательского контингента вузов, повышению его зарплаты. Это очень сильный мотивационный сигнал, когда молодой человек видит, что его работа в вузе будет более интересной, чем, например, в банке или в учреждении, и при этом материальное вознаграждение солидное.

В системе образования республики преобладает административный принцип управления, осуществляется работа в направлении усиления государственно-общественного характера управления. На состояние системы образования современного Азербайджана, по мнению исследователей, в целом негативно влияют различные факторы, характерные для современного социально-экономического состояния страны. Учитывая все позитивные и негативные явления азербайджанского общества, специалисты считают, что современные программы и проекты в сфере реформирования образования должны ориентировать педагогическое сообщество на закрепление достигнутого качества, устойчивый рост и гармоничное развитие. Последнее, в частности, предусматривает преемственность ступеней и форм образования, создание единой информационной, научно-методической, материально-технической и кадровой базы, создание адекватных потребностям и поставленным задачам структур и механизмов управления образовательными процессами [1; 2]. При проведении реформы управления качеством образования необходимо предусмотреть разграничение полномочий аттестационных, методических, инспекторских и других служб.

Таким образом, в последние десятилетия в системе высшего образования Азербайджанской Республики происходили существенные изменения, которые способствовали повышению уровня образования в стране, удовлетворению растущих потребностей современного общества в качестве образовательных услуг. Модернизационные изменения призваны превратить Азербайджан в страну с системой высшего образования мирового уровня, способствовать интеграции азербайджанского образования в мировую систему образования.

---

**Список использованных источников**

1. Алиева Севиндж Надир Кызы. Проблемы управления образованием Азербайджана [Электронный ресурс]: cyberleninka.ru. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-upravleniya-sistemoy-obrazovaniya-azerbaydzhana>. – Дата доступа: 14.12.2020.
2. Амруллаев Э. «Социальный лифт» для талантливых. Что представляет собой новая модель инновационного образования в Азербайджане [Электронный ресурс] rg.ru. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/09/28/obrazovanie.html> – Дата доступа: 14.03.2020.
3. «Закон об образовании» Азербайджанской Республики. 19 июня 2009-го года [Электронный ресурс] base.spinform.ru. – Режим доступа: <http://www.edu.gov.az>. – Дата доступа: 14.12.2020.
4. Конституция Азербайджанской Республики [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ru.president.az/azerbaijan/constitution> – Дата доступа: 14.02.2021.
5. Пироженко Л. Развитие школьного образования в Азербайджане [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://kwh.zjhu.edu.cn/2021/0412/c1032a72882/page.htm>. – Дата доступа: 04.12.2020.
6. Реформы в сфере образования Азербайджана способствуют ее интеграции в мировую систему [Электронный ресурс] news.day.az. – Режим доступа: <https://news.day.az/society/979039.html>. – Дата доступа: 14.03.2020
7. Эйвазов Эмин Рафаэл оглы. Проблемы развития системы образования в Азербайджане [Электронный ресурс] cyberleninka.ru. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razvitiya-sistemy-obrazovaniya-v-azerbaydzhane>. – Дата доступа: 14.02.2020.

**References**

1. Alieva Sevindzh Nadir Kyzy. Problemy upravleniya obrazovaniem Azerbaidzhana [Elektronnyi resurs]: cyberleninka.ru. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-upravleniya-sistemoy-obrazovaniya-azerbaydzhana>. – Data dostupa: 14.12.2020.

2. Amrullaev E. «Sotsial'nyi lift» dlya talantlivykh. Chto predstavlyaet soboi novaya model' innovatsionnogo obrazovaniya v Azerbaidzhane [Elektronnyi resurs] rg.ru. – Rezhim dostupa: <https://rg.ru/2015/09/28/obrazovanie.html> – Data dostupa: 14.03.2020.
3. «Zakon ob obrazovanii» Azerbaidzhanskoi Respubliki. 19 iyunya 2009-go goda [Elektronnyi resurs] base.spinform.ru. – Rezhim dostupa: <http://www.edu.gov.az>. – Data dostupa: 14.12.2020.
4. Konstitutsiya Azerbaidzhanskoi Respubliki [Elektronnyi resurs] – Rezhim dostupa: <https://ru.president.az/azerbaijan/constitution> – Data dostupa: 14.02.2021.
5. Pirozhenko L. Razvitie shkol'nogo obrazovaniya v Azerbaidzhane [Elektronnyi resurs] – Rezhim dostupa: <http://kwh.zjhu.edu.cn/2021/0412/c1032a72882/page.htm>. – Data dostupa: 04.12.2020.
6. Reformy v sfere obrazovaniya Azerbaidzhana sposobstvuyut ee integratsii v mirovuyu sistemu [Elektronnyi resurs] news.day.az. – Rezhim dostupa: <https://news.day.az/society/979039.html>. – Data dostupa: 14.03.2020
7. Eivazov Emin Rafael ogly. Problemy razvitiya sistemy obrazovaniya v Azerbaidzhane [Elektronnyi resurs] cyberleninka.ru. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razvitiya-sistemy-obrazovaniya-v-azerbaydzhane>. – Data dostupa: 14.02.2020.

UDC 371.32

*Larysa Smolinchuk,  
PhD, Associate Professor;  
Multicultural research center,  
Huzhou University  
(China)*

### **THE HIGHER EDUCATION IN BELARUS**

This article seeks to explore the actual changes in the system of higher education in Belarus, discusses the main trends of the development of higher education at the present stage. The factors (state policy, processes of integration into the world educational space) leading to the delay of the process of educational modernization in Belarus are revealed. It is pointed out that

internationalization is of great significance to promote the quality of teaching and research in higher education and the national and international competitiveness of universities in Belarus.

**Keywords:** education system; higher education; public policy in the field of education; integration; international cooperation.

拉丽莎·斯莫林丘克

### 白俄罗斯高等教育

本文旨在探讨白俄罗斯高等教育体制的实际变化；探讨现阶段白俄罗斯高等教育发展的主要趋势；揭示了导致白俄罗斯教育现代化进程滞后的因素(包括国家政策和融入世界教育空间的过程)。文章指出，国际化对提高白俄罗斯高等教育的教学和科研质量，提高白俄罗斯大学的国内和国际竞争力具有重要意义。

**关键词:** 教育系统；高等教育；教育领域的公共政策；一体化；国际合作。

Лариса Смолинчук

### ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В статье представлена характеристика системы высшего образования Республики Беларусь, рассматриваются основные тенденции развития высшего образования на современном этапе. Раскрываются факторы (государственная политика, интеграция в мировое образовательное пространство, инновационная деятельность и др.), влияющие на процесс модернизации высшего образования в Республике Беларусь. В статье указывается на значение международного сотрудничества, инновационной деятельности для повышения качества обучения и исследований в высшей школе, национальной и международной конкурентоспособности белорусских вузов.

**Ключевые слова:** система образования; высшее образование; государственная политика в сфере образования; реформирование; международное сотрудничество.

В условиях современного общества образование становится одним из детерминирующих факторов эффективного функционирования общественной и государственной систем.

### **Государственная политика в сфере образования.**

Став суверенным государством, Республика Беларусь унаследовала от Советского Союза советскую систему образования, со всеми её видимыми преимуществами и недостатками. Новые социально-политические условия суверенной Республики Беларусь в значительной степени обусловили необходимость разработки собственной национальной образовательной модели с опорой на продуктивное использование положительного опыта, накопленного советской высшей школой.

На этапе институционализации высшего образования (середина 90-х годов XX века) осуществлялось определение его модели, концептуальных основ и направлений развития, а также формирование нормативно-правовой базы.

До 2008 года основным правовым актом, регулировавшим функционирование системы высшего образования в стране, был принятый 29 октября 1991 года Закон Республики Беларусь «Об образовании». В 30-37 статьях были выделены цели и структура высшего образования в Республике Беларусь, академические свободы и ведущие аспекты, определявшие автономию управления в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования [4].

Основные регулятивные принципы организации системы образования (в том числе и высшего) были законодательно закреплены в 1994 году в Конституции Республики Беларусь. Так, в статье 49 сказано: «Каждый имеет право на образование. Гарантируется доступность и бесплатность общего среднего и профессионально-технического образования. Среднее специальное и высшее образование доступно для всех в соответствии со способностями каждого. Каждый может на конкурсной основе бесплатно получить соответствующее образование в государственных учебных заведениях» [7].

Важным шагом в развитии высшей школы в республике стало утверждение постановлением Совета Министров № 1637 от 27.10.1998 г. Концепции развития высшего образования в Республике Беларусь [6]. Данным документом был определён комплекс мероприятий, который предполагал стратегически постепенное реформирование системы высшего образования Республики Беларусь. При этом в концепции были закреплены важные принципы государственной политики: государственное финансирование учреждений образования всех уровней; государственная социальная поддержка учащихся, студентов, учителей и педагогических работников; обеспечение равных возможностей получения

образования всеми гражданами и т. д. Реализация программных положений Концепции развития высшего образования в Республике Беларусь предполагала разработку и принятие Закона Республики Беларусь «О высшей школе», проведение необходимых структурных преобразований в системе управления и методического обеспечения деятельности высшей школы [6].

Принятие Концепции позволило достичь реальных изменений в образовательной сфере. Начиная с 2001 года в Республике Беларусь был принят целый ряд документов по переходу на двухступенчатую систему высшего образования: «Положение о ступенях высшего образования» (ПСМ РБ № 1419 от 14.10.2002 г.); «Концепция внедрения двухступенчатой системы подготовки специалистов с высшим образованием в Республике Беларусь» (ПСМ РБ № 605 от 24.05.2004 г.); «Программа перехода на дифференцированные сроки подготовки специалистов с высшим образованием в Республике Беларусь» (ПСМ РБ № 755 от 06.07.2005 г.). Также в 2002 году Беларусь присоединилась к Конвенции о признании квалификаций, которые относятся к высшему образованию в Европейском регионе, принятой в Лиссабоне в 1997 году [12].

В ходе подготовки нормативного, правового, учебно-методического обеспечения в первоначальные документы вносились значительные изменения. Так, в январе 2005 года Президентом Республики Беларусь был отозван из Национального собрания для доработки проект Закона «О высшем образовании». Целью доработки стал отход от унификации образовательной системы Беларуси с Европой. Одним из главных аргументов против европейской схемы диверсификации высшего образования явился процесс трудовой эмиграции белорусских специалистов с высшим образованием за рубеж. Доработанный закон «О высшем образовании» был принят 14 июня 2007 года [3].

В соответствии с данным законом государственная политика в сфере высшего образования направлена на обеспечение:

- права граждан на получение на конкурсной основе высшего образования в высших учебных заведениях, в том числе за счет средств республиканского бюджета в государственных высших учебных заведениях;
- качества высшего образования;
- предоставления первого рабочего места выпускникам государственных высших учебных заведений в соответствии с трудовым законодательством Республики Беларусь;
- развития международного сотрудничества в сфере высшего образования [3].

**Система высшего образования в Республике Беларусь.**

В настоящее время система высшего образования в Республике Беларусь включает высшие учебные заведения и другие организации, обеспечивающие функционирование и развитие системы высшего образования. В республике реализуется двухступенчатая модель подготовки кадров. Первая ступень – дипломированный специалист (срок обучения 4–5 лет) – обеспечивает подготовку специалистов с высшим образованием, обладающих фундаментальными и специальными знаниями и навыками, вторая ступень – магистр (срок обучения после получения первой ступени 1–2 года) – обеспечивает формирование знаний и навыков научно-педагогической и научно-исследовательской работы.

В 2020–2021 учебном году в Республике Беларусь функционировали 50 высших учебных заведений (из них 34 университета и 9 академий), в которых обучались 254,4 тыс. студентов и 8984 магистров [11, с. 29].

### **Международное сотрудничество в сфере высшего образования.**

Важной чертой развития современного образования является его глобальность. Она отражает наличие интенсивных взаимодействий между государствами в разных сферах общественной жизни. Образование из категории национальных приоритетов высокоразвитых стран переходит в категорию мировых приоритетов. Отличительной чертой развития национальной системы образования Беларуси в эпоху глобализации является интенсивно расширяющееся международное сотрудничество высших учебных заведений и, как следствие, – рост студенческой миграции и академической мобильности студентов, преподавателей, учёных, административных работников.

Наблюдается рост, как входящей, так и исходящей мобильности. По данным Национального статистического комитета в 2020–2021 учебном году в Беларусь на обучение прибыло 20936 иностранных студентов (показательно то, что в условиях пандемии количество иностранных студентов не только не уменьшилось, а наоборот – увеличилось). За последние пять лет число прибывших студентов выросло на 25%. Значительно расширилась география стран, из которых приезжают студенты. В республику едут учиться из Центральной Азии, Центральной и Восточной Европы, Восточной Азии. 42% иностранных студентов представлены выходцами из Туркменистана, 17% – из Китая, 7% из России. Значительно увеличилось количество студентов из Шри Ланки (в 5 раз за последние 5 лет) [5].

Иностранные студенты составляют 7,9% от общего числа студентов Республики Беларусь (показатель увеличился в 1,5 раз за последние 5 лет) [11, с. 34].

Привлекательным для потенциальных студентов из ряда стран, в первую очередь, постсоветского пространства и Азии, является соотношение цены и качества белорусского



образования. Стоимость обучения на самых престижных факультетах не превышает 3000–4000 долларов США в год.

Политика Беларуси направлена на увеличение числа иностранных студентов, что связано с вступлением Беларуси в Болонский процесс, снижением наполняемости белорусских вузов из-за сокращения в настоящее время численности молодёжи, возможностью получить финансовую прибыль, налаживанием межгосударственных связей.

Также Беларусь заинтересована трудоустроить высококвалифицированных иностранных студентов. Целевой группой, как правило, являются русскоговорящие студенты и студенты из постсоветских стран, так как они легче интегрируются в белорусское общество, обладая общими для постсоветского пространства культурными особенностями.

Широко развиваются контакты с европейскими партнёрами в образовательной сфере как на межгосударственном, так и на межвузовском уровнях. Университеты и академии активно включились в реализацию международных научных и образовательных программ Европейского Союза INTAS, REAP, TEMPUS и TACIS с университетами Германии, Италии, Великобритании, Австрии и т. д.

Активная политика по развитию международной деятельности позволила успешно реализовывать программы мобильности студентов и преподавателей, разработку и внедрение международных по структуре и содержанию учебных программ, привлекать иностранных лекторов для чтения лекций, участвовать в международных образовательных программах и программах научных исследований, а также создать соответствующую организационную структуру для реализации международного сотрудничества.

### **Тенденции развития высшего образования в Республике Беларусь.**

Опыт тридцатилетнего развития системы высшего образования Беларуси позволяет выделить основные тенденции и динамику процессов в высшей школе республики. В качестве основных тенденций развития высшего образования в Республике Беларусь можно назвать следующие:

- развитие и совершенствование осуществляется в рамках мировых тенденций с учётом особенностей национальной системы образования;
- планомерно совершенствуется законодательная база, обеспечивающая нормативное основание эффективного функционирования и дальнейшего развития высшей школы;
- процесс развития высшего образования осуществляется в рамках поэтапной реализации стратегического курса при соблюдении основополагающих принципов (государственное финансирование учреждений образования всех уровней, государственная

социальная поддержка учащихся, студентов, обеспечение равных возможностей получения образования всеми гражданами и т.д.);

– высшее образование перешло из категории «элитное» в категорию «массовое» и стало более доступным; наметилась тенденция к превращению высшего образования в некий обязательный атрибут современного человека; тенденция массовизации образования вызвала экстенсивный рост системы высшего образования за счёт расширения платной формы получения образования;

– дифференцируется сеть высших учебных заведений, развиваются негосударственные вузы;

– поддерживаются вариативность и разноуровневость содержания образования, введение новых специальностей и специализаций, учебных дисциплин, востребованных изменившимися социально-экономическими условиями;

– происходят интеграция в единое образовательное пространство, развитие международной деятельности, реализация программ мобильности студентов и преподавателей, привлечение иностранных студентов;

– важным направлением развития высшего образования является расширение сотрудничества вузов с заказчиками – создание на предприятиях с высокотехнологичным производством учебно-научно-производственных комплексов и филиалов кафедр вузов;

– заметным становится развитие инновационной деятельности в университетах страны, создание при университетах бизнес-структур (технопарков, центров трансфера технологий, бизнес-инкубаторов);

– создётся национальная система оценки качества образования с учётом международных требований [1; 2; 8].

**Заключение.** Стратегия развития высшего образования в Республике Беларусь на современном этапе направлена на повышение качества, доступности, эффективности образования, рост мобильности и активности молодёжи, включение молодых людей в различные образовательные сферы, делает систему образования одним из важнейших факторов укрепления государства. В государственной политике Беларуси образование рассматривается как особая движущая сила социально-экономического развития, как лидер на пути инновационного обновления.

**Список использованных источников**

1. Байбардина Т.Н., Лапицкая Н.П., Грищенко И.И. Современные аспекты развития высшей школы Республики Беларусь в условиях формирования инновационной модели экономики. – Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/83126206.pdf>.
2. Верняховская В. Высшее образование как ключевая составляющая национальной инновационной системы // Наука и инновации. – 2019. – № 5. – С. 45–49.
3. Закон Республики Беларусь от 11 июля 2007 г. № 252–З «О высшем образовании // Кодексы и законы Республики Беларусь. – Режим доступа: [https://belzakon.net/Законы/Закон\\_РБ\\_О\\_высшем\\_образовании](https://belzakon.net/Законы/Закон_РБ_О_высшем_образовании).
4. Закон Республики Беларусь от 29 октября 1991 г. № 1202–XII «Об образовании» // Кодексы и законы Республики Беларусь. – Режим доступа: [https://belzakon.net/Законы/Закон\\_РБ\\_О\\_высшем\\_образовании](https://belzakon.net/Законы/Закон_РБ_О_высшем_образовании).
5. Институт статистики ЮНЕСКО. – Режим доступа: <http://data.uis.unesco.org/>
6. Концепции развития высшего образования в Республике Беларусь. – Режим доступа: <http://srrb.niks.by/wp-content/uploads/2019/12/концепция.pdf>.
7. Конституция Республики Беларусь 1994 г. (с изменениями и дополнениями на республиканских референдумах 24 ноября 1996 г. и 17 октября 2004 г.). – Режим доступа: <https://pravo.by/pravovaya-informatsiya/pomniki-gistoryi-prava-belarusi/kanstytutsyuna-prava-belarusi/kanstytutsyi-belarusi/kanstytutsyya-1994-goda-sa-zmyanennyami-i-dara-nennyami-/#1>
8. Менделеев Д. Современное состояние образования в Республике Беларусь. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/6447786/>.
9. Наука и инновационная деятельность в Республике Беларусь. Статистический сборник. – Минск, 2020. – Режим доступа [https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public\\_compilation/index\\_17893/](https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public_compilation/index_17893/).
10. Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 15 марта 1999 г. № 123 «Об утверждении Программы реализации Концепции развития высшего образования в Республике Беларусь». – Режим доступа: <http://pravo.levonevsky.org/bazaby/org348/basic/text0525.htm>.

11. Статистический бюллетень «Образование в Республике Беларусь. 2021» – Режим доступа:

<https://www.belstat.gov.by/upload/iblock/5d6/5d62c11490270d88d396c8788f28b95d.pdf>.

12. Указ Президента Республики Беларусь от 4 января 2002 г. № 5 «О присоединении Республики Беларусь к Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе». – Режим доступа:

[http://www.spravka-jurist.com/base/part-hz/tx\\_ssslve.htm](http://www.spravka-jurist.com/base/part-hz/tx_ssslve.htm).

### References

1. Baibardina T.N., Lapitskaya N.P., Grishchenko I.I. *Sovremennye aspekty razvitiya vysshei shkoly Respubliki Belarus' v usloviyakh formirovaniya innovatsionnoi modeli ekonomiki.* – Rezhim dostupa: <https://core.ac.uk/download/pdf/83126206.pdf>.

2. Vernyakhovskaya V. *Vysshee obrazovanie kak klyuchevaya sostavlyayushchaya natsional'noi innovatsionnoi sistemy // Nauka i innovatsii.* – 2019. – № 5. – S. 45–49.

3. *Zakon Respubliki Belarus' ot 11 iyulya 2007 g. № 252–Z «O vysshem obrazovanii // Kodeksy i zakony Respubliki Belarus'.* – Rezhim dostupa: [https://belzakon.net/Zakony/Zakon\\_RB\\_O\\_vysshem\\_obrazovanii](https://belzakon.net/Zakony/Zakon_RB_O_vysshem_obrazovanii).

4. *Zakon Respubliki Belarus' ot 29 oktyabrya 1991 g. № 1202–XII «Ob obrazovanii» // Kodeksy i zakony Respubliki Belarus'.* – Rezhim dostupa: [https://belzakon.net/Zakony/Zakon\\_RB\\_O\\_vysshem\\_obrazovanii](https://belzakon.net/Zakony/Zakon_RB_O_vysshem_obrazovanii).

5. Institut statistiki YuNESKO. – Rezhim dostupa: <http://data.uis.unesco.org/>

6. *Kontseptsii razvitiya vysshego obrazovaniya v Respublike Belarus'.* – Rezhim dostupa: <http://srrb.niks.by/wp-content/uploads/2019/12/kontseptsiya.pdf>.

7. *Konstitutsiya Respubliki Belarus' 1994 g. (s izmeneniyami i dopolneniyami na respublikanskikh referendumakh 24 noyabrya 1996 g. i 17 oktyabrya 2004 g.).* – Rezhim dostupa: <https://pravo.by/pravovaya-informatsiya/pomniki-gistoryi-prava-belarusi/kanstytutsyynae-prava-belarusi/kanstytutsyi-belarusi/kanstytutsyya-1994-goda-sa-zmyanennyami-i-dapa-nennyami-/#1>

8. Mendeleev D. *Sovremennoe sostoyanie obrazovaniya v Respublike Belarus'.* – Rezhim dostupa: <https://studfiles.net/preview/6447786/>.

9. *Nauka i innovatsionnaya deyatel'nost' v Respublike Belarus'. Statisticheskii sbornik.* –

Minsk, 2020. – Rezhim dostupa  
[https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public\\_compilation/index\\_17893/](https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public_compilation/index_17893/).

10. Prikaz Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus' ot 15 marta 1999 g. № 123 «Ob utverzhdenii Programmy realizatsii Kontseptsii razvitiya vysshego obrazovaniya v Respublike Belarus' » – Rezhim dostupa: <http://pravo.levonevsky.org/bazaby/org348/basic/text0525.htm>.

11. Statisticheskii byulleten' «Obrazovanie v Respublike Belarus'. 2021 » – Rezhim dostupa: <https://www.belstat.gov.by/upload/iblock/5d6/5d62c11490270d88d396c8788f28b95d.pdf>.

12. Ukaz Prezidenta Respubliki Belarus ot 4 yanvarya 2002 g. № 5 «O prisoedinenii Respubliki Belarus' k Konventsii o priznanii kvalifikatsii, odnosyashchikhsya k vysshemu obrazovaniyu v Evropeiskom regione » – Rezhim dostupa: [http://www.spravka-jurist.com/base/part-hz/tx\\_ssslve.htm](http://www.spravka-jurist.com/base/part-hz/tx_ssslve.htm).

UDC 378.048.2

**Xingxin Wang,**  
*PhD; Huzhou University*  
*(China)*

## **THEORY AND PRACTICE OF ONLINE EDUCATION IN UNIVERSITIES OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA**

The article is devoted to the problems of implementing online education for students of higher educational institutions of the People's Republic of China during the prevention and control of the coronavirus epidemic. The author analyses the features of online education of students studying foreign languages at universities in Zhejiang province; reveals the possibilities of working remotely using the Dingding platform. The author claims that online learning is a modern reality, without which education of the XXI century is unthinkable. However, it can only be a part or supplement to the traditional form of education of the modern student, but not completely replace it. Despite the popularity and universal approval of this type of education, online learning cannot replace the communication between the teacher and the student, create an atmosphere of an academic

environment, replace the team and friendly communication between students; its task is only to complement and expand the possibilities of classical university education.

**Keywords:** the Dingding platform; online learning; distance learning; University of the People's Republic of China.

王幸鑫

### 中华人民共和国高校网络教育的理论与实践

本文探讨了在新冠肺炎疫情防控期间，中华人民共和国高校为学生实施网络教育存在的问题。作者分析了浙江省高校学生学习外语在线教育的特点；揭示了使用钉钉平台远程工作的发展可能性。作者认为，在线学习是当代现实，没有它21世纪的教育是不可想象的。然而，它只能是现代学生传统教育形式的一部分或补充，而不能完全取代传统教育形式。尽管这种教育形式受到了普遍的欢迎和认可，但网络学习不能取代师生之间的交流，不能创造一种学术环境的氛围，不能取代团队和学生之间的友好交流；它的任务只是补充和扩大传统大学教育，使其具有更多发展的可能性。

**关键词:** 钉钉平台；在线学习；远程教育；中华人民共和国大学。

Синсинь Ван

### ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ КНР

Статья посвящена проблемам внедрения онлайн-обучения студентов высших учебных заведений КНР в период профилактики и контроля эпидемии коронавируса. Автор анализирует особенности онлайн-обучения студентов, изучающих иностранные языки в университетах провинции Чжецзян; раскрывает возможности работы в дистанционном режиме с использованием платформы Dingding. Автор утверждает, что онлайн-обучение – это современная реалья, без которой образование XXI века невысказимо. Однако оно может быть только частью или дополнением к традиционной форме обучения современного студента. Несмотря на популярность онлайн-обучение не сможет заменить общение между преподавателем и студентом, создать атмосферу академической среды, заменить коллектив и дружеское общение между студентами; его задача только дополнить и расширить возможности классического университетского обучения.

**Ключевые слова:** платформа Dingding; онлайн-обучение; дистанционное обучение; университет КНР.

Особые обстоятельства, вызванные пандемией, потребовали экстренных мер для снижения рисков распространения коронавируса в разных сферах жизнедеятельности людей, в том числе и в образовании, что способствовало ускоренной модернизации систем образования многих стран мира, развитию форм и методов онлайн-обучения, переводу учебного процесса на дистанционную форму с применением технологий электронного обучения.

Современные инновационные технологии, дистанционное обучение, ориентированное на индивидуальные потребности студентов и уровень их знаний, широко использовались в учебном процессе современной высшей школы КНР и до начала пандемии. Внедрение информационных технологий даёт возможность сделать образовательный процесс более гибким, универсальным и личностно-ориентированным, повысить его качество. После начала пандемии информационные технологии и локальные сети получили новый толчок к развитию, в результате чего появились новые возможности обучения, образовательный процесс даже в таких сложных условиях поддерживается на должном уровне.

В феврале 2020 года Министерство образования Китая опубликовало «Руководящие мнения по организации и управлению онлайн-обучением в школах и университетах в период пандемии» [1], призвав учебные заведения различных регионов страны продолжить учебный процесс через различные платформы в форме онлайн-уроков. В документе подчеркивается, что в условиях пандемии широкомасштабное внедрение онлайн-уроков также является новой попыткой модернизации системы образования [2].

Онлайн-образование – это формат образования, при котором учебный процесс строится вокруг определённой онлайн-платформы, как единого инструмента, способного решать все учебные задачи (в Китае это в основном платформа Dingding (钉钉), а также Xuexitong, MOOC, Tencent Classroom, DingTalk, QQ, WeChat): уроки и задания, тесты и оценки, общение студентов и преподавателя. На занятиях используются как традиционные методики, которые просто переносятся из аудиторий в Интернет, так и методики онлайн-обучения, авторские методики.

В настоящее время в онлайн-обучении используются компьютерные и интернет-технологии для реализации трёх форм взаимодействия:

- ✓ взаимодействие преподавателя и учащихся;
- ✓ взаимодействие человека с обучающей системой;
- ✓ взаимодействие человека с компьютером, что повышает эффективность

дистанционного обучения.

Преимущества онлайн-обучения очевидны:

- возможность дифференцированного и индивидуального обучения для всех студентов;
- интерактивность и наглядность;
- оправданность применения аудио, видео;
- возможность использования данного вида обучения для работы с талантливыми студентами;
- дистанционное участие в конкурсах, конференциях.

Благодаря онлайн-обучению содержание обучения может быть расширено и дополнено. Например, учебный контент может быть выражен в различных формах, таких как изображения, видео и аудио. Абстрактное и непонятное содержание, которое трудно отобразить интуитивно при традиционном обучении, может отображаться с помощью анимации, видео, аудио и т. д., что способствует повышению интереса студентов к обучению, положительно влияет на его результативность (рисунок 1).

Однако, как показывает практика, онлайн-обучение имеет и ряд недостатков. Прежде всего, в университетах нет специального отдела, отвечающего за управление онлайн-обучением, не хватает профессионалов, способных создать на уровне университета целостную многоуровневую систему онлайн-обучения, оказывать квалифицированную помощь преподавателям в разработке онлайн-курсов, осуществлять контроль за процессом обучения и посещаемостью занятий. Необходима переподготовка лиц, занимающихся организацией процесса обучения с учётом новых реалий. Управление обучением онлайн имеет свои особенности и специфический режим, что невозможно игнорировать в процессе управления обучением.



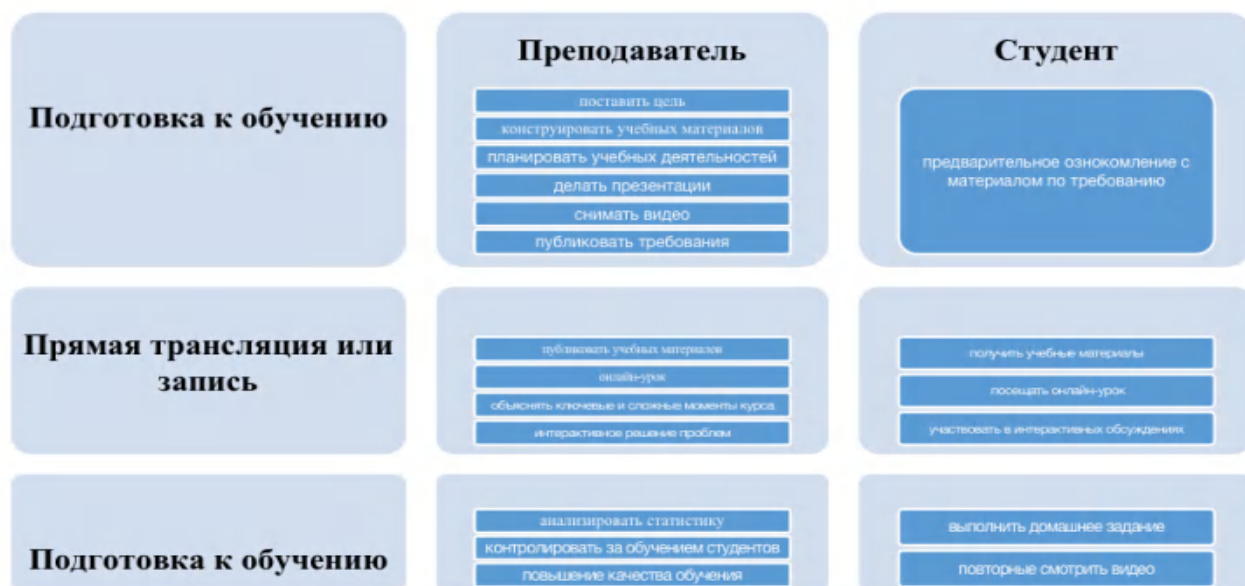


Рис. 1. Процесс онлайн-обучения

Кроме того, большинство используемых для онлайн-обучения материалов (учебников, пособий, аудио- и видеоматериалов, тестовых заданий и т. п.), создавались для традиционного обучения и не учитывают специфику онлайн-занятий. В результате студентам доступен в Интернете ограниченный выбор онлайн-курсов, что не способствует удовлетворению разнообразных образовательных потребностей.

В режиме онлайн-обучения студентам нет необходимости сдавать экзамены в аудитории, что в свою очередь имеет как преимущества, так и недостатки. Полученные в результате онлайн-тестирования результаты не всегда отображают реальные результаты обучения. Преподаватель не может полностью контролировать всех учащихся, обеспечивать самостоятельность работы и, соответственно, гарантировать справедливость оценки. Невозможность преподавателю и учащемуся объективно оценить результативность обучения не лучшим образом влияет на самодисциплину студентов, что в дальнейшем ведет к снижению успеваемости.

Внедрение онлайн-обучения в разных провинциях КНР имеет свои особенности и зависит как от выбора стратегии обучения самим учебным заведением, так и от политики регионального правительства, во многом определяющей длительность онлайн-обучения и

его формы. Проанализируем тенденции развития онлайн-обучения студентов на примере Института иностранных языков Университета Хучжоу.

Для отработки речевых навыков и аудирования преподавателями университета использовалась в основном интернет-платформа Dingding. Данная платформа предоставляет большие возможности в организации онлайн-занятия. Преподаватель имеет возможность:

- ✓ включать видео у слушателя;
- ✓ отрабатывать в группе диалоги, монологические высказывания;
- ✓ использовать «виртуальную» доску; демонстрировать экран ноутбука преподавателя;
- ✓ отправлять файлы студентам в группу и персонально;
- ✓ организовывать чаты студентов.

Во время урока студенты имеют возможность задавать вопросы преподавателю напрямую.

На факультете русского языка в 2020 году студентам предлагалось в общей сложности 76 обязательных и 8 факультативных курсов для онлайн-обучения. Согласно статистическим данным, посещаемость студентами онлайн-занятий в среднем составляла 98,8%. Проводились итоговые опросы преподавателей и студентов, задачей которых было определить удовлетворенность участников онлайн-обучения процессом и учебными результатами (вопросы касались как самих занятий, подготовки к ним, ожидаемых и полученных результатов, так и эффективности взаимодействия студентов и преподавателей). Онлайн-обучение в той или иной степени оправдало ожидания более 75% студентов и менее 60% преподавателей. Неудовлетворённость преподавателей была вызвана как более низким уровнем знаний и умений студентов (сравнивались результаты аудиторного и онлайн-обучения) при достаточно высоких результатах тестирования, так и сложностями контроля учебной активности учащихся. И студенты, и преподаватели в опросах подчеркнули недостаточность коммуникации между преподавателем и студентами, общения между студентами, ограниченные возможности университетского онлайн-обучения.

Таким образом, онлайн-обучение – это современная реалья, без которой образование XXI века немыслимо. Однако, по нашему мнению, оно может быть только частью или дополнением к традиционной форме обучения современного студента, но никак не заменять

её полностью. Несмотря на популярность и всеобщее одобрение этого вида обучения, онлайн-обучение не сможет заменить «живого» общения между преподавателем и студентом, создать атмосферу академической среды, заменить коллектив и дружеское общение между студентами; его задача только дополнить и расширить возможности классического университетского обучения.

### Список использованных источников

1. Руководящие мнения относительно организации и управления онлайн-обучением в школах и университетах в период пандемии [Электронный ресурс]: 中华人民共和国教育部 – Режим доступа: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202002/t20200205\\_418138.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202002/t20200205_418138.html). – Дата доступа: 22.02.2021.

2. Ли Чжэнь (李贞). В условиях эпидемии онлайн-классы являются одновременно неотложными и инновационными / Ли Чжэнь [Электронный ресурс]: 中华人民共和国教育部 – Режим доступа: <https://wap.cnki.net/touch/web/Newspaper/Article/RMRH202002180050.html>. – Дата доступа: 22.02.2021.

3. Ян Идан. Нормализованная построение «гибридного аудиторного и офлайн-обучения» в высших профессиональных колледжах / Ян Идан [Электронный ресурс]: 知网 – Режим доступа: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/JSGJ202006014.html>. – Дата доступа: 22.02.2021.

4. Министерство образования Китайской Народной Республики. Руководящие мнения одиннадцати отделов, включая Министерство образования, по содействию здоровому развитию онлайн-образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/s5987/201909/t20190930\\_401761.html?ivk\\_sa=1024320u](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201909/t20190930_401761.html?ivk_sa=1024320u). – Дата доступа: 22.02.2021.

5. Ли На. Сравнительный анализ онлайн-преподавания и офлайн-классов в высшем профессиональном образовании / Ли [Электронный ресурс]: 知网 – Режим доступа: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/XZSY202024052.html> – Дата доступа: 22.02.2021.

6. Ду Юхуа, Динь Цзинь. Сравнительный анализ преимуществ и недостатков преподавания в Интернете и традиционного преподавания в колледжах и университетах / Ду

Юхуа, Динь Цзинь [Электронный ресурс]: 知网 – Режим доступа: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/CAIZ202020057.html>. – Дата доступа: 22.02.2021.

7. Цзян Цинхуа. Исследование онлайн-преподавания в колледжах и университетах в условиях эпидемии коронавируса / Цзян Цинхуа [Электронный ресурс]: 知网 – Режим доступа: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/YZDG202006012.html>. – Дата доступа: 22.02.2021.

8. Лю И, Чжан Хуэрон. Исследование онлайн-преподавания в колледжах и университетах / Лю И Чжан Хуэрон [Электронный ресурс]: 知网 – Режим доступа: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/YXXY202005007.html> – Дата доступа: 22.02.2021.

### References

1. Rukovodyashchie mneniya otnositel'no organizatsii i upravleniya onlain-obucheniem v shkolakh i universitetakh v period pandemii [Elektronnyi resurs]: 中华人民共和国教育部 – Rezhim dostupa: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202002/t20200205\\_418138.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202002/t20200205_418138.html). – Data dostupa: 22.02.2021.

2. Li Chzhen' (李贞). V usloviyakh epidemii onlain-klassy yavlyayutsya odnovremenno neotlozhnymi i innovatsionnymi / Li Chzhen' [Elektronnyi resurs]: 中华人民共和国教育部 – Rezhim dostupa: <https://wap.cnki.net/touch/web/Newspaper/Article/RMRH202002180050.html>. – Data dostupa: 22.02.2021.

3. Yan Idan. Normalizovannaya postroenie «gibridnogo auditornogo i oflain-obucheniya» v vysshikh professional'nykh kolledzhakh / Yan Idan [Elektronnyi resurs]: 知网 – Rezhim dostupa: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/JSJG202006014.html>. – Data dostupa: 22.02.2021.

4. Ministerstvo obrazovaniya Kitaiskoi Narodnoi Respubliki. Rukovodyashchie mneniya odinnadsati otdelov, vklyuchaya Ministerstvo obrazovaniya, po sodeistviyu zdorovomu razvitiyu onlain-obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/s5987/201909/t20190930\\_401761.html?ivk\\_sa=1024320u](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201909/t20190930_401761.html?ivk_sa=1024320u). – Data dostupa: 22.02.2021.

5. Li Na. Sravnitel'nyi analiz onlain-prepodavaniya i oflain-klassov v vysshem professional'nom obrazovanii / Li [Elektronnyi resurs]: 知网 – Rezhim dostupa: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/XZSY202024052.html> – Data dostupa: 22.02.2021.

6. Du Yukhua, Din' Tszin'. Sravnitel'nyi analiz preimushchestv i nedostatkov prepodavaniya v Internete i traditsionnogo prepodavaniya v kolledzhakh i universitetakh / Du Yukhua, Din' Tszin' [Elektronnyi resurs]: 知网 – Rezhim dostupa: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/CAIZ202020057.html>. – Data dostupa: 22.02.2021.

7. Tszyan Tsinkhua. Issledovanie onlain-prepodavaniya v kolledzhakh i universitetakh v usloviyakh epidemii koronavirusa / Tszyan Tsinkhua [Elektronnyi resurs]: 知网 – Rezhim dostupa: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/YZDG202006012.html>. – Data dostupa: 22.02.2021.

8. Lyu I, Chzhan Khueron. Issledovanie onlain-prepodavaniya v kolledzhakh i universitetakh / Lyu I Chzhan Khueron [Elektronnyi resurs]: 知网 – Rezhim dostupa: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/YXXY202005007.html>. – Data dostupa: 22.02.2021.

UDC 373.54

**Tetiana Nazarenko,**  
*Doctor of Sciences (Dr. hab), Professor;*  
*Institute of Pedagogy,*  
*National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*  
*(Ukraine)*

## **FORMING GEOGRAPHICAL COMPETENCE OF STUDENTS IN CONDITIONS OF DISTANCE TEACHING**

The article considers topical issues related to the process of forming student's geographical competence, which they will receive by digital technologies through distance learning. Modern man lives in an information society, and for this he must have all the necessary tools, because a person who does not have information technology is deprived of one of the adaptive mechanisms of a dynamic society. Today the problem of education concerns not only the formation of subject competencies in schoolchildren, but also the development of human information culture through the formation of digital competence. The article describes the conducted pedagogical research, which

revealed the advantages and disadvantages of distance learning of geography in modern conditions of long-term quarantine caused by COVID-19. Among the specific socio-pedagogical problems, the central one of them is the contradiction between the growth rate of knowledge in society and the limited opportunities for their assimilation by the individual. The answer is the content of the article.

**Keywords:** geographical competence; distance education; modern information and communication technologies of education; search and research activities; teaching methods; digital competence.

塔蒂亚娜·纳扎连科

### 在远程教学条件下形成学生的地理能力

本文关注了与学生地理能力形成过程相关的热点问题。通过远程学习中的数字技术学生可接收到这一能力。现代人生活在信息社会中，为此他必须拥有所有必要的工具。因为一个没有信息技术的人就等于被剥夺了动态社会的适应性机制之一。当今的教育问题不仅涉及小学生学科能力的形成，而且还涉及通过数字化能力的形成来发展人类信息文化。本文介绍了所进行的教学研究，揭示了如今 covid-19 长期隔离条件下地理远程教育的利与弊。在具体的社会教育问题中，核心问题之一是社会知识的增长速度与个人吸收知识的机会有限之间的矛盾。答案即是本文的内容。

**关键词:** 地理能力；远程教育；现代教育信息和通信技术；搜索和研究活动；教学方法；数字能力。

**Problem statement.** The modern information society places new demands on education, which would form a person's life orientation, vital competence, support his mobility in social behaviour, as it will allow the individual to overcome crisis situations, choose his or her path in professional growth. Didactics change the perception of the system of learning caused by digitization. A new, unexplored field of didactic knowledge opens. The technology of the educational process facilitates free access to modern information-computer and interactive learning technologies. Among pedagogical technologies, information and communication technologies have considerable potential for providing educational activity and self-assessment, which is close to adequate [1].

---

Today, online communication (chat of interests; social networks – Instagram, Facebook, YouTube, Pinterest, Twitter etc.) is becoming not only popular but also accessible. This communication is becoming more technological and requires rapid mastery of ICT products.

Long before the World Pandemic was announced, due to the threat of the COVID-19 coronavirus, Ukrainian schools were familiar with the quarantine that was introduced into the schools due to seasonal illnesses. Even then, advanced teachers were introducing distance technologies to ensure that students did not interrupt their studies and stay connected to education at all times.

Distance learning is not a new form of learning, its origins go far back in history when telegraph, telephone, television, radio appeared – information was transmitted at a distance, even the so-called «envelope» educational institutions (Eshko school) appeared, which transmitted forms of education at a distance by improvised means.

As you know, distance learning allows you to: reduce the cost of training (premises, heating, water, electricity, road, etc.); reduce study time (collection, travel time); independent planning of time, place, duration of training; to train a large number of people; improve the quality of learning through the use of modern tools, large-scale electronic libraries, etc. create a unified educational environment, etc.

**The analysis of recent research and publications on the problem.** Today, a new progressive concept of creating information and information space based on the rapid development of information and communication technologies is a new educational paradigm for distance education. Problems and advantages of development of scientific foundations of distance education are actively researched by scientists of the world. Leading scholars of our time, such as A. Andreiev [2], A. Yehorchyn [3], Ye. Polat [4], N. Ponomarenko and O. Finahin [5] and many other scientists made the most significant contribution to the study of distance education among Ukrainian scientists.

**Methodology.** Being innovative in content and purpose, the concepts, laws, strategies, programs proposed for the education system of Ukraine have long been based on traditional and sometimes even somewhat stereotypical principles of public consciousness. Real markers of positive changes accompanying the development of the information society in Ukraine and the modern renewal of the education system are the Concept of the New Ukrainian School, the Concept of providing applicants for secondary education with E-textbooks and other electronic educational resources «National Educational Electronic Platform», the concept of development of individual directions and components education, etc. The adoption of these concepts by society and the state at the level of common values optimized the further development of ICT in education. In particular,

V. Bykov, O. Spirin, A. Pinchuk in the article «Problems and Tasks of the Modern Stage of informatization of Education» they note that today Ukraine has unbalanced indicators or a significant lag behind developed countries in terms of the development of the information society. Noting this, the authors refer to the results of an international study [6] and confirm the legitimacy of the conclusion of experts who considered the state of informatization of education during the round table «Educational policy in the information society» (2016): «The introduction of modern technologies is taking place with a significant delay, the internal and external digital divide is increasing, there is no consolidated state strategy for the development of ICT. All this slows down the pace of creation and exchange of information, knowledge, experience and technologies» [7].

Sharing the opinions of scientists and practicing teachers, we believe that the concepts of ICT in education being introduced in Ukraine should not only indicate the emergence of innovative realities of information technologies in the field of science and education, but also become such new realities. Studied by scientists of different directions (philosophers, education managers, teachers, sociologists, psychologists, etc.), both in the format of methodology and in order to identify trends in changes in the reference sphere of informatization of education should help teachers quickly respond to the challenges of the time in a mobile and effective manner, for example, when introducing a quarantine regime.

Geography lessons at school are especially in need of modern information support and appropriate electronic equipment, because the demonstration of objects of study in real time and observation of them is a sign of the effectiveness of the formation of geographical competence.

Therefore, the purpose of the study of scientists from the Department of Geographical and Economic Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine was to analyze the conceptual aspects of informatization of national education in general and school geographic education in particular. And also, in the process of pedagogical research, identify trends in the introduction of information and communication technologies in the system of general secondary education in a distance mode in the process of forming geographic competence.

**Presentation of the main material.** Knowing about the different forms of distance learning, let's find out the most used ones.

*Chat sessions* – training sessions that are conducted using chat technology, they are conducted in a synchronous manner, all participants have simultaneous access to the chat. In many remote educational establishments there is a chat-school in which the activity of remote teachers and students is organized with the help of chat rooms. Chatting in real-time is one of the prerequisites for distance learning. The topic and issues to be addressed are identified, such as discussion questions, which require the immediate interaction of the students and the teacher. The teacher



---

hypothetically simulates the lesson and prepares it for a minute plan of the lesson. The students are then provided with the materials they need to use to prepare for the class. These materials include problems, questions, tasks that students will prepare for discussion. To summarize the chat session, the reflection form of the activity performed and the homework of understanding the results of the chat, which students send to the teacher later, are thought out in advance. Here are some guidelines for developing a chat session: formulate a chat session topic; record the main problem or task of the chat session; to formulate the main goals of the lesson (the specific result that students are expected to receive); to formulate pedagogical tasks of the lesson, that is, the goals of the chat-lesson, necessary for the achievement of its main educational goals; carry out preliminary analysis of technical, geographical, social and other characteristics of the chat participants, first of all: students' access to the place where the chat sessions will be held; technical readiness and experience of students in this activity; duration of work; to choose the best time to conduct a chat session based on the analysis of information about its participants; determine the optimal number of students participating in a single chat session, the criteria for selecting them, the leaders of the micro groups or sections during the general chat session, if selected; to choose the optimal form of conducting a chat session according to the set goals and objectives (role or business game, round table, defence of creative works, interview, competition, seminar, discussion); to determine the types of activities of the participants of the chat-session, which correspond to the chosen form of its conduct (presentation by the moderator), discussion of the problem, heuristic dialogue; brainstorming, constructing the definition, chat-presentation, game tasks, individual reflection); determine the stages of a chat session: beginning, culminating, ending; allocate time to each of these steps; to schedule a chat session to be communicated to participants, for example: Registration of chat session participants – 09.50 – 10.00; Introductory keynote address – 10.00 – 10.05; Discussion of the problem – 10.05 – 10.30. To make written preparations for conducting a chat-lesson in the form of the names of the stages of the lesson, individual phrases, replicas during the lesson, without spending unnecessary time on typing during the lesson. Such preparations can be: greetings, introductory words of the presenter; phrases that activate the chat participants; phrases that encourage students to think; stimulating questions for participants on the topic of the lesson; short problem tasks for students during the chat session. Formulate possible meaningful, organizational and disciplinary problems (withdrawal of discussion from the topic of the lesson, non-compliance with the regulations, appearance in the chat of outsiders) that are possible during the lesson, suggest ways of solving them. Identify technical problems (loss of communication between the student and teacher) that can occur during the class, suggest ways to solve them. To determine the forms of expression of the reflexive activity of the participants in the chat session, to give an exemplary

---

algorithm of their reflexive activity. To formulate concrete possible results of the lesson in relation to the participants of the chat session (record of the chat-discussion of the problem, elaborated inputs of the lesson of the task, answers to the questions asked). Make careful recommendations for chatting with the student and send them in advance. After the lesson, copy the text of the chart that was drawn for further pedagogical analysis.

*Web Classes* – Distance Learning, Conferences, Seminars, Business Games, lab work, workshops, web quests, and other forms of telecommunications training and other online training. Web sessions use specialized educational web forums – a form of user work on a particular topic or problem with posts that remain on one of the sites with the program installed on it. Web forums are distinguished from chat sessions by the possibility of longer (multi-day) work and the asynchronous nature of student-teacher interaction. Through cloud technologies that provide distance learning, promote differentiation and individualization, self-learning and self-organization, the formation of information competence of students, optimization of the educational process in geography.

*Teleconference* – usually conducted through lists mailing using email. Educational teleconferences are characterized by the achievement of educational goals. There are also forms of distance learning where teaching materials are emailed to students at home. Such a system is based on a method of learning, called natural learning process [8].

Thus, the teacher, working remotely, is obliged: to know the basic principles of functioning of telecommunication systems; to know the features of TV and video conferences, forums; to know the basics of telecommunication etiquette; to have the skills of information navigation; be able to work with information resources (databases, electronic maps, information services); be able to create web pages; to have a specific information and educational environment; be able to use the complex of services provided by the digital environment; be able to provide educational material so that it is effective, individual, regardless of place and time, the work of students; to know the facts that stimulate the activity of students online and be able to use them in the distance learning process; to know individual styles of educational and cognitive activity of students; to know features of independent activity of students in the network in the process of distance learning; be able to carry out psychological and pedagogical testing and current activities of students; be able to prevent and resolve conflict situations; to know active teaching methods (cooperation in collaboration, project method, multilevel training, research, search methods, etc.); be able to play role-playing online games; be able to integrate full-time and distance learning; to have a method of formation of critical thinking, students' reflexes; be able to organize and carry out a telecommunications project; actively use the communicative capabilities of computer networks to organize fruitful communication

---

between the participants of the educational process, which is the main advantage of using the educational opportunities of the Internet in the educational process.

In general, distance learning is a democratic simple and free system of learning. It is now actively used by Europeans for further education. The student, by constantly completing practical tasks, acquires stable automated skills. Theoretical knowledge is assimilated without additional effort, organically interwoven into training exercises. The formation of theoretical and practical skills is achieved in the process of systematic study of materials and listening and repetition of the speaker exercises on audio and video media (if available). This is ideally suited, but as it happens in practical application, the more so, the emphasis is on the additionally of such training rather than replacing it with traditional one.

The purpose of modern geographic education is to create a person who possesses spatial and geographical knowledge, cultural and geographical values; personality that connects its future with the geographical environment based on the interaction of society and nature, that is, the formation of a competent, knowledgeable personality with an active public position. Therefore, the educational process today should focus on the achievement of key and subject competencies [9].

The European Parliament and the Council of the European Union are known to have selected eight key competences for lifelong learning in 2006, «fundamental to every person's need for a knowledge-based society» [10]. One of these competencies is called digital competence. In particular, in the A Digital Agenda for Europe 2020, the European Commission stresses the importance of teaching European citizens the using digital technologies, and in particular to attract the attention of new generations. It should be noted that this document defines competence as a combination of knowledge, skills and competences in the relevant context. Whereas, basic knowledge, skills and competencies related to digital competence are defined: confident, critical and responsible use and engagement with digital technologies for education, work and participation in society. This includes information literacy and data literacy, communication and collaboration, digital content creation (including programming), security (including digital wellbeing and cybersecurity competencies), and addressing a variety of issues, including economic, social and personal [11]. Therefore, in addition to subject competencies, professional methodological, the modern teacher must also possess digital competence and form appropriate competences in students. That is, the digitization of education is one of the key conditions for successful development of an informed society. However, the rapid development of the latest information technologies in the world has led to a new socio-economic problem – information inequality. Distance education can solve the problem of disproportion in computer science. The purpose of distance learning was, in fact, a supplemented form of learning and provided for communication between the teacher and the

---

student if they were territorially divided. This has been made possible through modern telecommunications technology and the Internet.

One of the main issues in distance learning is how to organize a process for students and teachers to complete and send assignments, create unique materials and communicate between all participants in the educational process.

Today, children are growing up in the digital world, and it is naturally that they use any digital medium to receive and share information. Therefore, it is not a problem for them to study online remotely; on the contrary, this is a new educational challenge for the child.

The practice of informing general education institutions has caused a number of problems. One of the most acute (in addition to material and organizational) is the problem of "teacher failure" to introduce information technology into the learning process, caused by the contradiction between the collective forms of classroom and personal learning, stimulated by personal means (computer, laptop, smartphone, mainframe, internet, etc.). Another problem is the likely reduction of interpersonal contacts by expanding access to impersonal information. An important range of issues is related to the legal basis of information dissemination in the education system, namely: the rights of students to receive information, protection from the use of information about the student by other persons to his detriment and from unauthorized access to school databases; copyright and, in particular, the use of educational information prohibited for free distribution; protecting information from intentional and unintentional spoofing (such as computer viruses) and more.

The use of digital technology in geography lessons should be introduced not instead of, but along with other modern technologies. The student must be able to independently analyze, compare, describe, and to do this he must learn to communicate. If an activity approach that is not based on the transfer of ready knowledge to students prevails in the learning process, but forms the ability to acquire knowledge independently while working with any information. For this it is necessary to form the skills of students to adapt to life in the information society through the development of information and communication culture by various information means (textbook, manual, educational books, television, radio, newspapers, magazines, reference books, Internet, student and family environment, etc.) [12].

The graduate, who has the skills to receive information from various sources, processes it through logical operations and applies it in real situations.

One of the most revolutionary modern educational technologies is called MOOC (Massive open online course) – a mass open online course that allows you to listen to worldclass teachers and receive diplomas for these courses without leaving home. MOSS is a mass open social education. Creating communities to organize colleges online. They make quality education accessible. There

are many conflicting opinions regarding the definition of blended learning. Some scientific studies suggest that it is impossible for the Ukrainian school to realize this, however, there are various mixed learning models offered by some researchers and teachers. For example: A personal driver where a teacher manages certain student actions and complements digital tools through rotation as students go through a self-study online cycle and compare class time; Flex – (flexible) Most training programs are provided through a digital platform, and the teacher is available for personal consultation and support; training laboratories where all educational information is provided through a digital platform, but in a specific real place (e.g., an audience) where students conduct research (create a volcano through physical constituents, obtain lava and its eruption, cause tropical rain, etc.); Self-blend – Lyceum students prefer to extend their traditional teaching with an online course, thus completing the entire course of geography through the online platform with the possible instruction from the teacher.

Event education (event-oriented education) can be used for training in geography, for example, in the form of virtual tours, both to production, to museums, and to nature. More and more online geography teacher songs are rap songs about soil formation (to avoid accusations of advertising, I deliberately do not provide a link – search for yourself).

Another powerful educational technology – game training – learn how to play. It has long been proven that learning through play is the best you can think of. The meaning of gamification is to separate the game aspects from the game and apply them in a non-game context: for example, to transform a game of finding objects by a topographic map of their area; explore countries and their capitals through e-games and more.

Geography is not possible without working with mapping sources of information. Pupils systematically perform practical work on contour maps, including electronic ones: application of geographical nomenclature in grades 6-8, industrial centres in grade 9, which allows to consolidate and test knowledge and skills again. Stimulates interest in the ability to read the map using the Imaginary Journey (For example, take a route from Kiev to Paris (France), when students create a route on the outline map with the beginning and end points, mark the geographical objects through which the path runs). This task is more interesting to them than just geographical dictation. Many students are interested in magazine material such as The Tree of Knowledge, GEO, various encyclopaedias', reference books, Golden Globes, Geo channel, Google Maps, etc.

An important place in remote work in the study of geography is the cartographic method. With his help, the teacher creates a mapping image of the territory. One of the elements of this method is the ability to read the map. The privilege of GPS technologies in toponymical research is the ability

to visualize. GPS assumes accumulation, analysis, systematization of toponymical information, creates new maps that are in high demand in educational and tourism activities [13].

According to the results of the content analysis, we have concluded that in the world of remote communication, high expectations are placed not only in economics or politics, but above all in education. In the Internet resource «Information and Communication Technology (ICT) and Education» it is noted that the challenges that society faces at the same time provide a unique opportunity for a modern education system. Traditional learning – collecting and remembering information from specific fields of knowledge is outdated – now it has to respond to the challenges of preparing young people for integration and success in society and the economy. Knowledge is now being transformed into new ideas and programs for human life, and new technologies are tools that can be used to improve most sectors of education; information and communication technologies are of paramount importance for future education [14].

Conclusions and prospects for further research. Various studies in recent years show that distance learning is one of the effective means of providing educational opportunities, but most teachers do not use this technology as a learning system, all of which require advanced teacher training in digital content, since the use of digital technology in distance learning is key a factor for the successful formation of geographical competence in students. Following a pedagogical study aimed at exploring partial participation in distance learning, as no one expected it to be ubiquitous and long-lasting, preliminary conclusions were drawn regarding the disadvantages and benefits of distance learning in geography:

- insufficient legislative framework of Ukraine for widespread implementation of distance learning (not only in quarantine conditions);
- insufficient funding to provide the general secondary education facilities and teachers for the implementation of distance learning;
- low funding for the development and implementation of distance technologies in general secondary education (as opposed to higher education);
- prejudice and conservatism about distance learning, both by teachers and school leaders and some education departments;
- lack of a specific methodology for conducting classes, and therefore the use of different, sometimes questionable models, technologies, forms of organization and use of educational subject content, which can lead to complications in the exchange of positive results and achievements, even with the effective transfer of educational geographical information.

In addition, the rapid development of digitization, the globalization of the education market, and the significant advantage of distance learning products and technologies, compared to domestic

ones, are the source of a new and complex problem – international competition for educational institutions, organizations and facilities. Given the technical backwardness of Ukraine and the financial crisis of education, it is difficult to compete with foreign institutions providing distance learning services. In addition, bilingual (multilingual) education, which is actively implemented in the educational process, namely fluent in English, gives students the opportunity to feel comfortable in any language environment, and will rather watch quality English-language content than Ukrainian amateur portfolios.

During the research we found that among the specific socio-pedagogical problems the central place is occupied by the contradiction between the rate of increase of knowledge in society and the limited opportunities for their assimilation by the individual. Attempts to resolve this contradiction lead to the rejection of the absolute educational ideal (comprehensively developed personality) and its replacement by a specially defined educational ideal – the maximum development of human competencies (skills) with self-realization. It is necessary to give a person the right to choose areas of study, which leads to the introduction of a fairly early differentiation of education and the creation of continuing education systems. The idea of continuing education can be realized only by preparing the necessary conditions for self-education: creating an organizational and legal framework for access to various sources of information, formation and development of human abilities related to its search, processing, perception, understanding, use. A person who lacks information technology is deprived of one of the adaptive mechanisms in a dynamic society. There is a problem of formation and development of information culture of the individual through the formation of not only subject but also digital competence, which is our further research.

### References

1. Vaskivska G.O. Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii yak zasib realizatsii trysubiektnoi vzaiemodii u starshii shkoli, in «Osvita XXI stolittia: teoriia, praktyka, perspektyvy»: materialy Pershoi mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii, m. Kyiv, 18 kvit. 2019 r. Dydaktyka: teoriia i praktyka : zb. nauk. prats. Kyiv : Feniks, 2019, p. 13–16.
2. Andreev A. Vvedenye v dystantsyonnoe obuchenye. Evrazyiskaia assotsyatsyia dystantsyonnoho obrazovaniya, in Materialu IV Mezhdunarodnoi konferentsyy po dystantsyonnomu obrazovaniy. [Online]. Available: <http://www.iet.mesi.ru/broshur/broshur.htm>.
3. Ehorshyn P. Dystantsyonnoe obuchenye v uchebnom zavedenyy vussheho obrazovaniya. Dystantsyonnoe obrazovanye, 1998, 1, p. 20–23.
4. Polat E.S. Dystantsyonnoe obuchenye. Pedahohycheskye y ynformatsyonnye tekhnolohyy v obrazovany [Online]. Available [http://scholar.urc.ac.ru/ped\\_journal/numero4/pedag/polat.html](http://scholar.urc.ac.ru/ped_journal/numero4/pedag/polat.html).

5. Ponomarenok N., Finahina O. Osoblyvosti rozvytku informatsiinoho rynku: monohrafiia. Donetsk: TOV. «Iuho-Vostok», LTD, 2006.
6. Measuring the Information Society Report 2016 ITU. 2016. [Online]. Available <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2016.aspx>.
7. Rekomendatsii kruhloho stolu «Osvitnia polityka v umovakh informatsiinoho suspilstva». [Zatverdzheno rishenniam Komitetu z pytan nauky i osvity Verkhovnoi Rady Ukrainy 24 travnia 2016 r.]. [Online]. Available [http://old.apitu.org.ua/files/Recomendations\\_education.pdf](http://old.apitu.org.ua/files/Recomendations_education.pdf).
8. Nazarenko T.G. Metodyka navchannia geografii v profilnii shkoli: teoriia i praktyka: [monografiia], Kyiv: Pedahohichna dumka, 2013. [Online]. Available: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9886>.
9. Vishnikina L.P. Kompetentnisne navchannia geografii v osnovnii shkoli [monografiia]. Poltava: TOV «ASMI», 2017.
10. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft) [Online]. Available <http://www.deseco.admin.ch/>.
11. Communication from the Commission of 19 May 2010 to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – A Digital Agenda for Europe. COM (2010) 245 final. [Online]. Available <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:EN:PDF>.
12. Kontseptsiiia navchannia geografii v shkoli. Geografiia ta osnovy ekonomiky v shkoli, 2009, № 7–8, s. 15.
13. Nazarenko T.G. Rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti v uchniv litseiu pid chas navchannia geografii ta ekonomiky. Kompiuter u shkoli ta simi, 1 (145). p. 3–8. [Online]. Available: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710773>.
14. Information and Communication Technology (ICT) and Education. [Online]. Available: [http://www.basiced.org/wp-content/uploads/Factsheets/Technology\\_fact\\_sheet.pdf/](http://www.basiced.org/wp-content/uploads/Factsheets/Technology_fact_sheet.pdf/).



## ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

UDC 93/94; 37

**Vera Sergeenkova,**  
*PhD, Associate Professor;*  
*Belarusian State University*  
*(Belarus)*

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

**Yuri Blashkov,**  
*PhD, Associate Professor;*  
*Belarusian State University*  
*(Belarus)*

### DEVELOPMENT OF EDUCATION IN BELARUS IN 19<sup>th</sup> – BEGINNING OF 20<sup>th</sup> CENTURY

The article examines the process of formation of the education system on the territory of Belarus during the 19<sup>th</sup> century. and before the beginning of the 20<sup>th</sup> century. The specifics of this process, the interdependence of the development of the political and educational spheres on the territory of the Belarusian provinces are shown. The picture of the organizational and territorial formation of the Vilna educational district, which included the lands of the modern Republic of Belarus, is revealed. The formation of the system of folk primary schools in rural areas, the difficulties that accompanied the opening of schools in villages are described. A picture of the work of secondary educational institutions in Belarusian cities and towns is given. The problem of staffing educational institutions of the Vilna educational district is characterized. The role of the district trustees and the Vilna governors in the formation of the education system on the territory of Belarus in the 19<sup>th</sup> century and in the beginning of the 20<sup>th</sup> century. The features of the policy of the Russian government in relation to the development of education in the Vilnius educational district are shown.

**Keywords:** Vilensky educational district; Belarusian provinces; education system; russification policy; public school; gymnasium; real school; teacher's seminary; folk teacher; directorate of public schools; inspector of public schools; school district trustee.

维拉·谢尔金科娃

奥尔加·埃尔绍娃

尤里·布拉什科夫

### 19 至 20 世纪初白俄罗斯教育的发展

本文考察了 19 世纪至 20 世纪初之前白俄罗斯教育体系的形成过程；展示了这一进程的具体情况、政治和教育领域在白俄罗斯各省领土上发展的相互依存关系；揭示了维尔纳教育区的组织和领土组成情况，包括现代白俄罗斯共和国的土地；描述了农村民间小学制度的形成，农村开办学校所面临的困难；介绍了白俄罗斯城镇中等教育机构的工作情况；突出了维尔纳教育区教育机构的人员编制问题；叙述了 19 世纪及 20 世纪初，在白俄罗斯境内教育系统的形成过程中，地区托管人及维尔纳州长所扮演的角色；阐述了俄罗斯政府在维尔纽斯教育区教育发展中所采取的政策特征。

**关键词:** Vilensky 教育区；白俄罗斯的省份；教育系统；俄罗斯化政策；公立学校；体育馆；真正的学校；老师的神学院；民间的老师；公立学校理事会；公立学校检查员；学区受托人

Вера Сергеевкова,

Ольга Ершова,

Юрий Блашков

### РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

В статье рассматривается процесс становления системы образования на территории Беларуси на протяжении XIX века и до начала XX века. Показана специфика данного процесса, взаимообусловленность развития политической и образовательной сфер на территории белорусских губерний. Раскрывается картина организационного и территориального становления Виленского учебного округа, включавшего земли современной Республики Беларусь. Описывается складывание системы народных начальных училищ в сельской местности, сложности, сопровождавшие открытие школ в деревнях. Дается картина работы средних учебных заведений в белорусских городах и местечках. Характеризуется проблема обеспечения кадрами учебных заведений Виленского учебного округа. Обозначена роль попечителей округа и виленских генерал-губернаторов в становлении системы образования на территории Беларуси в XIX – начале XX века.

Показаны особенности политики российского правительства в отношении развития образования в Виленском учебном округе.

**Ключевые слова:** Виленский учебный округ; белорусские губернии; система образования; политика обрусения; народное училище; гимназия; реальное училище; учительская семинария; народный учитель; дирекция народных училищ; инспектор народных училищ; попечитель учебного округа.

В конце XVIII века территория Беларуси вошла в состав Российской империи. Более чем на 100 лет развитие белорусских земель оказалось в зависимости от политики российского правительства, в том числе и развитие образования. В начале XIX века на российском престоле оказался либерально настроенный император Александр I, по инициативе которого в стране прошли реформы. Одной из самых удачных считается реформа образования. В империи была построена система учебных заведений, работавших на основе принципов бессословности и преемственности. Принцип бессословности означал, что в любом учебном заведении могут учиться представители всех сословий российского общества, начиная от детей дворян – ведущего сословия, заканчивая детьми крепостных крестьян. Принцип преемственности предполагал такое содержание учебных программ, которое позволяло без специальной подготовки поступать по окончании одного учебного заведения в учебное заведение следующей ступени. В основе системы образования находилось приходское училище – начальная школа, которая размещалась в центре церковного прихода (территория проживания верующих вокруг христианского храма). Далее можно было перейти в уездное училище – начальную школу высшего типа, с более продолжительным и широким по содержанию курсом обучения. Средняя школа оказалась представлена гимназиями, высшая – университетами. В Российской империи открылось несколько университетов, один из которых – Виленский – заработал на белорусских землях. Территория вокруг каждого университета образовывала учебный округ, во главе которого стоял попечитель. Для управления сферой образования император повелел создать Министерство народного просвещения.

Виленский учебный округ был учреждён в 1803 году. Первоначально в его состав входили Виленская, Гродненская, Минская, Могилевская, Витебская, Киевская, Подольская

и Волынская губернии [17, с. 422]. Первым попечителем округа стал князь А. Чарторыйский. Большое влияние на сферу управления образованием оказывал ректор Виленского университета И. Стройновский. Накануне реформы в 1803 году в начальных учебных заведениях обучалось 6 587 учеников [7, с. 12]. Согласно школьному уставу 1804 года в Виленском учебном округе появились начальные учебные заведения нового типа: четырёхлетние уездные училища, одноклассные и двухклассные приходские училища. Округ вышел на первое место в Российской империи по количеству учебных заведений и отличался хорошим подбором преподавательских кадров [7, с. 6].

В 1825 году умершего Александра I на престоле сменил консервативно настроенный император Николай I. В сфере образования начался отход от либеральных принципов. Новый устав 1828 года ликвидировал существовавшую преимуществом учебных заведений. Для крестьян и беднейших представителей городского сословия отныне предназначались только приходские училища, которые должны были содержать помещики, духовенство и сами прихожане. Для горожан учреждались трёхклассные уездные училища, являвшиеся высшим типом начальных учебных заведений. Основу среднего образования по-прежнему составляли гимназии, высшего – университеты.

Начало нового царствования для Виленского учебного округа обернулось процессом территориальной реорганизации. В 1826 году учебные заведения Витебской и Могилевской губерний передали Петербургскому учебному округу. С образованием в 1829 году Белорусского учебного округа, которому автоматически подчинили учебные заведения Витебской и Могилевской губерний, началось расформирование Виленского учебного округа. 12 января 1831 года учебные заведения, находившиеся на территории современной Украины, были переданы Харьковскому учебному округу, а Минская губерния присоединена к Белорусскому учебному округу [26]. 1 мая 1832 года Виленская, Гродненская губернии и Белостокская область влились в состав Белорусского учебного округа, а Виленский учебный округ прекратил свое существование. В итоге Белорусский учебный округ в начале 1830-х годов объединял все учебные заведения, находившиеся на территории современной Беларуси. С точки зрения эффективного управления образовательной сферой данное решение было оправданным.

В 1830 году на территории Польши, входившей в состав Российской империи, началось восстание за национальную независимость. Лозунги восставших нашли сочувствие и среди дворянства белорусских губерний. В 1831 году русская армия подавила Польское восстание. Для Беларуси выступление против власти обернулось началом политики обрусения, которая в области образования преследовала цель ослабления польского и усиления русского влияния. Власти закрыли Виленский университет. В 1836–1838 годах в учебных заведениях Белорусского учебного округа запретили преподавать польский язык.

2 мая 1850 года Николай I восстановил деятельность Виленского учебного округа [24, № 2749]. На тот момент в него вошли Виленская, Гродненская, Минская и Ковенская губернии. Могилевская и Витебская губернии находились в составе Петербургского учебного округа. В 1855 году в Виленской, Гродненской, Минской, Могилевской и Витебской губерниях работало 27 уездных училищ, 178 приходских училищ, 7 училищ при протестантских церквях и 3 женские школы [30, с. 58]. Применительно к численности населения этого количества было очень мало. Новый попечитель Е.П. Врангель пытался привлечь внимание Министерства народного просвещения к нуждам Виленского учебного округа, получить дополнительные источники финансирования из государственного бюджета. Врангель предлагал увеличить количество учебных заведений разных типов, перераспределить финансовые потоки, скорректировать схему управления начальным образованием. Однако для белорусских губерний на рубеже 1850–1860-х годов в сфере образования нужны были не полумеры, а коренная реформа.

Николая I на престоле сменил Александр II, вошедший в историю как император, осуществивший масштабные системные реформы в стране. В начале 1862 года в рамках всего государства должен был начать обсуждаться «Проект устава общеобразовательных учебных заведений». В белорусских губерниях уже в 1859 году от крестьян стали поступать просьбы об обучении детей польской грамоте [22, л. 7-8]. Руководство округа подозревало, что крестьян к этому подтолкнули местные помещики, поддерживавшие польскую культуру и традиции.

В 1861 году попечителем Виленского учебного округа назначили А.П. Ширинского-Шихматова. Он добился личной аудиенции у императора и доложил о состоянии образования в округе. 18 января 1862 года Александр II повелел немедленно

начать открывать в белорусских губерниях народные училища [27]. Признав особое положение Виленского учебного округа, центральная власть сосредоточила внимание на подготовке временных правил для управления здесь начальным образованием. На территории Беларуси планировалось открыть большое количество народных училищ, расположенных в сельской местности и предназначенных для детей крестьян. Однако не существовало ясного представления о том, как ими управлять, как обеспечить учителями и за счёт каких средств содержать. В связи с этим оказался очень важным опыт открытия первых училищ в 1862 году.

Благодаря выделенным из государственного бюджета 10 000 рублям доверенным лицам А.П. Ширинского-Шихматова удалось основать в Виленской, Гродненской и Минской губерниях 101 сельское народное училище. Это стало первым в Российской империи случаем создания по инициативе правительства начальных учебных заведений для детей бывших крепостных крестьян. Наблюдения чиновников за работой училищ позволили определиться с системой их материального обеспечения и управления. 23 марта 1863 года были утверждены «Временные правила для народных школ в губерниях Виленской, Ковенской, Гродненской, Минской, Могилевской и Витебской». Согласно этому законодательному акту руководство школами сосредотачивалось в дирекциях, каждой из которых управлял училищный совет. Все члены училищного совета назначались. На открытие школы требовалось разрешение училищного совета. В течение года каждое училище проверял инспектор. Училища могли посещать все дети без различия вероисповедания. Там, где большинство учащихся исповедовало православие, приходский священник наблюдал за их религиозным и нравственным развитием [18]. 7 октября 1864 года Могилевская и Витебская губернии были включены в Виленский учебный округ [19]. С этого момента состав округа, объединившего шесть губерний (одна из них, Ковенская, охватывала территорию современной Прибалтики), не менялся.

В 1863 году в Российской империи началось второе Польское восстание, которое снова затронуло территорию Беларуси. Стало ещё более очевидным, что образованное общество белорусских губерний, как и в первой половине XIX века, по-прежнему находилось в сфере польского культурного влияния. В силу этого правительство стремилось не допустить участия общественных представителей в деле воспитания подрастающего поколения.

Государственная власть пыталась удержать контроль над начальной школой Виленского учебного округа ради сохранения авторитета власти императора в широких слоях населения.

Д.А. Толстой, возглавивший Министерство народного просвещения в 1866 году, полагал, что правительство должно уделять народному образованию в белорусских губерниях особое внимание [31]. По его словам, «разумное направление народного образования может служить здесь самым успешным средством к прочному обрусению этих губерний» [9, с. 60]. И.П. Корнилов, занявший в 1864 году пост попечителя Виленского учебного округа, деятельность начальных учебных заведений рассматривал как составную часть внутренней политики российской монархии на самой важной, с его точки зрения, границе государства – западной. Он определял цель этой политики как «совершенное и бесповоротное обрусение Западных губерний и полное слияние с православным русским народом и государством» [25, л. 2 об.]. Таким образом, развитие начального образования в белорусских губерниях власти связывали с достижением политических целей. Политизация имела и свою положительную сторону, так как привлекала внимание центральной власти к нуждам округа и обеспечивала их удовлетворение. До своего увольнения с должности в 1868 г. Корнилов добивался выделения из бюджета дополнительных средств для открытия новых учебных заведений, улучшения их материального положения, повышения окладов должностным лицам и учителям. Он подчеркивал необходимость культурного воздействия на местное население и отхода от практики репрессий.

В начале 1860-х годов в белорусских губерниях, кроме руководства Виленского учебного округа, школы открывали и Министерство внутренних дел, и Министерство государственных имуществ, и православные священники. Министерство народного просвещения хотело подчинить все эти школы дирекциям народных училищ, начавшим свою работу в январе 1864 года. В первое время дирекции руководили только народными училищами, открываемыми в городах и сёлах согласно «Временным правилам» 1863 года. Эти училища разделились на три вида: штатные, сверхштатные, общественные. Они различались источниками финансирования. Штатные содержались за счёт государственного бюджета, сверхштатные – за счёт бюджета и крестьян, общественные – только крестьянами. В 1864–1865 годах в ведение дирекций перешли приходские училища, в 1867 году – школы Министерства государственных имуществ, в 1868 году – начальные училища при

протестантских церквях, а также часть школ, открытых Министерством внутренних дел и православными священниками. В 1874 году в ведение дирекций были переданы уездные и городские училища, частные начальные учебные заведения, начальные училища для евреев. В итоге дирекции сосредоточили управление начальными училищами всех типов. Это способствовало выработке более эффективной политики в сфере начального обучения на уровне округа [30, с. 60-61].

Согласно указу Александра II от 27 октября 1863 года планировалось открыть три дирекции народных училищ: Виленскую и Минскую, Витебскую и Могилевскую, Поневежскую. Однако большой объём и сложность обязанностей привели к образованию к 1866 году в каждой губернии Виленского учебного округа отдельной дирекции, состоявшей из директора, инспекторов и канцелярских служащих. Училищные советы, действовавшие в каждой дирекции, отвечали за организацию учебно-воспитательной работы в народных училищах и их хозяйственное обустройство. Они рассматривали вопросы об открытии, закрытии, перемещении и преобразовании училищ. Решения и рекомендации советов служили источником информации для попечителей округа, которые формулировали запросы и ходатайства в Министерство народного просвещения. Многие предложения советов впоследствии были реализованы: увеличено число инспекторов, учебных заведений, составлены единые учебные программы и др. [30, с. 61].

Встав на путь организации в Виленском учебном округе системы правительственных училищ и отстранив от этого представителей дворян, Министерство народного просвещения столкнулось с большим количеством трудностей. Его союзниками в деле просвещения стали духовное и гражданское ведомства, представители которых входили в состав училищных советов. Попечитель округа получал поддержку от виленского генерал-губернатора и митрополитов. Сотрудничество учебного ведомства с гражданским и духовным сложилось при А.П. Ширинском-Шихматове. Он соотносил свои действия с губернской администрацией, с благодарностью принимал помощь православного духовенства. Виленский генерал-губернатор В.И. Назимов и митрополит Иосиф, в свою очередь, поддерживали попечителя округа. Однако самым ярким примером сотрудничества попечителей Виленского учебного округа и виленских генерал-губернаторов являлось взаимодействие И.П. Корнилова и М.Н. Муравьёва. Участие Муравьёва в сфере народного



образования в первые годы действия «Временных правил» 1863 года имело большое значение. В октябре 1863 года генерал-губернатор добился бесплатного предоставления государственного леса для постройки сельских училищ. По распоряжению Муравьева на нужды народного образования были выделены 25 000 рублей из суммы сбора с помещиков, участвовавших во 2-м Польском восстании [2, с. 51, 54]. Выделенные денежные средства оказались вдвойне необходимыми: в 1863 году правительство не смогло поддержать народные училища Виленского учебного округа значительными суммами из-за расходов на подавление восстания. Вместе с тем деятельность генерал-губернатора в образовательной сфере включала и репрессивные меры. Циркуляром от 1 января 1864 года он предписал местным властям наблюдать за возможным появлением случаев «неразрешенного обучения» [35, с. 1912-1913]. Имелось в виду приглашение в качестве учителей католических священников или, без разрешения администрации, светских лиц, распространение литературы либо обучение на польском языке. Наказание предусматривалось очень жесткое: штраф до 600 рублей, арест и отстранение от должности представителей волостного и сельского управления. Жёсткость наказания за «неразрешённое обучение» остановила его распространение в округе.

В деревнях поддержку учебному ведомству оказывали мировые посредники и православные священники. Должность мирового посредника в Российской империи появилась в 1861 году: он занимался урегулированием достаточно конфликтных отношений между помещиками и освобождавшимися от крепостной зависимости крестьянами. Мировые посредники разъясняли крестьянам пользу грамотности, убеждали волостное правление составить договор, точно фиксирующий обязанности крестьян по отношению к школе: предоставление помещения для занятий, отопление, освещение, меблировку, найм прислуги. Мировые посредники следили за постройкой школьных зданий, наблюдали за проведением их ремонта, приобретением письменных принадлежностей, возведением хозяйственных пристроек при школах. Содействие мировых посредников требовалось и в организации учебного процесса, и в открытии ученических квартир, где дети могли бы ночевать и нормально питаться [38].

В 1860-х годах большую помощь дирекциям оказали православные священники. Они убеждали крестьян в пользе грамотности, преподавали в училищах. Часть народных училищ

располагалась в домах, принадлежащих священникам. Однако многочисленные обязанности по приходу не позволяли им уделять школам много времени [16, с. 45]. В итоге к началу 1870-х годов основные усилия рядового православного духовенства сосредоточились на обучении учащихся «Закону Божьему».

Правом контролировать учебный процесс в народных училищах обладали инспектора дирекций. Они знакомили учителей с новейшими методами обучения, проводили образцовые уроки. Материалы инспекционных ревизий служили для дирекций основным источником информации о состоянии народного образования на местах. На их основе определялись принципы дальнейшей работы по расширению сети учебных заведений и совершенствованию уже действовавших, особенности их финансирования [8].

Таким образом, инспекторы, мировые посредники и православные священники с 1860-х годов осуществляли в Виленском учебном округе непосредственный контроль и руководство народными училищами. В тех местностях, где усилия этих лиц соединялись, развитие начального образования шло быстрее. Тесное взаимодействие учебного ведомства с гражданским и духовным имело результатом создание в белорусских губерниях системы подведомственных Министерству народного просвещения начальных учебных заведений различных типов. В начале 1870-х годов городское население белорусских губерний Виленского учебного округа могло получить начальное образование в 200, сельское – в 1 515 учебных заведениях Министерства народного просвещения [23, л. 1–2].

Одной из важных задач администрации Виленского учебного округа являлось обеспечение начальных учебных заведений учителями. Виленский генерал-губернатор М.Н. Муравьев считал всех местных педагогов, уроженцев Беларуси, политически неблагонадёжными и предложил приглашать на работу уроженцев Центральной России. Чтобы привлечь россиян в Виленский учебный округ, им предоставлялись льготы: подъёмные и прогонные деньги (50–85 рублей), бесплатная квартира, выделение земельного надела [30, с. 69]. В результате к 1868 году около 50% всех народных учителей округа приехали из российских губерний. У себя на родине они закончили духовные семинарии, то есть изначально готовились к получению сана священника. Однако обещанные льготы привели к изменению их жизненных планов. К сожалению, профессиональные качества этих учителей зачастую оставляли желать лучшего [36, с. 565]. Неудивительно, что после отмены

льгот большая часть этих педагогов покинула белорусские земли, а кадровая проблема в округе к началу 1870-х годов снова обострилась [30, с. 69].

В конце 1860-х годов правительственная политика в отношении белорусских земель стала более гибкой. Центральная власть пыталась расширить социальную базу, привлекая на свою сторону польское дворянство. Смягчилось отношение к католической церкви, польской литературе. В 1869 году новым попечителем Виленского учебного округа назначили Н.А. Сергиевского – осторожного, консервативно настроенного, исполнительного чиновника. В 1871 году он организовал съезд директоров народных училищ округа. На съезде были составлены инструкции для учителей, инспекторов, училищных советов, утверждены программы для народных училищ. [33, с. 28–38; 34, с. 33–46] Решения съезда завершили процесс формирования в белорусских губерниях сети правительственных школ с русским языком обучения и укрепили их позиции.

В народных училищах округа появляются молодые учителя, получившие специальную педагогическую подготовку. В Российской империи во второй половине XIX века учителей для начальных школ стали готовить учительские семинарии. Примечательно, что первая учительская семинария открылась на территории Беларуси – в местечке Молодечно Минской губернии – в 1864 году. По образцу Молодечненской учительской семинарии с 1870 до 1902 года работали все правительственные учительские семинарии России. [6]

В 1872–1876 годах в Виленском учебном округе открылось ещё четыре учительских семинарии: Полоцкая, Поневежская, Несвижская и Свислочская, выпускавшие по 80-120 учителей в год. В учительские семинарии имели право поступать только православные. В Виленском учебном округе при зачислении отдавалось предпочтение детям крестьян. Только дети православных крестьян имели право на государственную стипендию, их же принимали в подготовительные классы, открытые в середине 1870-х годов при каждой семинарии округа. В результате к началу XX века 90% от общего числа учащихся семинарий на территории Виленского учебного округа были выходцами из крестьян. Получавшие государственную стипендию в обязательном порядке отработывали в начальной школе 3–4 года [6].

С 1880-х годов в Виленском учебном округе наблюдалось постепенное снижение темпов роста числа учебных заведений, подведомственных дирекциям. Компенсировать их нехватку

помогло расширение системы начальных школ, подведомственных православному духовенству. Процесс взаимодействия двух систем начального образования в белорусских губерниях носил противоречивый характер. С одной стороны, для него было характерно соперничество, порожаемое борьбой учебного и духовного ведомств за симпатии населения, наполняемость училищ, материальные средства, а также амбициями части православных священников. С другой стороны, сохранение и эффективное развитие двух образовательных систем становилось возможным при условии взаимовыгодного сотрудничества, политики уступок. Стремление к плодотворной совместной работе явственно проявлялось у руководства Виленского учебного округа. Оно базировалось на понимании общности задач двух ведомств, на восприятии православной церкви как своего давнего и единственного союзника в деле образования местного населения в русском духе. В 1898 года среди 50 губерний Европейской России белорусские по численности населения на одну школу заняли места от 6-го до 33-го [32, с. 29–39]. Для многонационального населения Виленского учебного округа народное училище Министерства народного просвещения являлось более перспективным типом начального учебного заведения, чем церковное. Народные училища лидировали по наполняемости учащимися. Училища, подведомственные православной церкви, предназначались, как правило, для православных. Училища, подчинявшиеся дирекциям, организовывались для детей всех вероисповеданий.

На рубеже 1880–1890-х годов православная церковь подключилась и к подготовке народных учителей. Еще в 1860–1864 годах виленский генерал-губернатор М.Н. Муравьев и архиепископ Литовский Иосиф Семашко открыли в белорусских губерниях 5 женских духовных училищ: Паричское, Виленское, Могилевское, Полоцкое и Минское. Одной из задач этих заведений стала подготовка народных учительниц. Здесь в основном обучались дочери православных священников и крестьян. К началу 1880-х годов духовные училища ежегодно готовили по 50–60 учительниц [4].

В середине 1880-х годов в Российской империи начали открываться церковные учительские школы. Лидировали здесь Могилевская и Гродненская епархии. К 1902 году в Могилевской епархии действовало 5 мужских и 1 женская учительская школа (505 учеников), в Гродненской епархии – 8 школ (485 учеников). Около 80% их воспитанников составляли дети крестьян, для них же основали 70 общественных стипендий [3, с. 78–79; 15,

с. 700–714]. После 1902 года в Гродненской и Литовской епархиях появилось 3 церковно-учительские школы: женская Красностокская, мужские Тростяницкая и Борунская. По уровню подготовки и материально-техническому обеспечению они приближались к учительским семинариям.

Таким образом, на протяжении второй половины XIX века организация начального образования в Виленском учебном округе опиралась на принципы отстранения общества от управления и контроля над школой, тесного контакта учебного, гражданского и духовного ведомств, распространения среди местного населения русской грамоты. Министерство народного просвещения было довольно функционированием системы начального образования в округе. В начале XX века правительство стояло перед выбором: придерживаться в Виленском учебном округе прежних принципов организации начального образования либо скорректировать их, исходя из особенностей социально-политического, национально-религиозного состояния белорусских губерний. Второй вариант означал пересмотр системы, стабильно функционировавшей долгие годы. За этот период в Беларуси была создана учебно-методическая, учебно-воспитательная база для развития широкой сети начальных учебных заведений в городской и сельской местности, наработаны принципы управления и контроля. Вследствие этого правительство могло решиться на реформирование утвердившейся системы только под влиянием серьезных факторов, среди которых можно назвать изменение политической и социальной ситуации, рост национального движения.

Развитие среднего образования в белорусских губерниях в 1860-х годах регламентировалось «Уставом гимназий и прогимназий» 1864 года. Основным типом средних учебных заведений являлись гимназии, целью которых выступала подготовка к поступлению в высшие учебные заведения [20, № 41472]. Гимназии делились на классические и реальные. В классических большое внимание обращалось на древние языки – латинский и греческий. В реальных гимназиях древние языки заменялись на углубленное изучение естественнонаучных дисциплин. Курс обучения длился 7 лет. Выпускники классических гимназий имели право поступать в университет, реальных гимназий – только в специальные высшие учебные заведения.

В 1864 году в белорусских губерниях работало 16 гимназий – 4 реальные и 12 классических. Кроме этого, здесь функционировал еще такой тип среднего учебного

заведения, как прогимназия, обучение в которой охватывало 4 класса гимназии. Первые прогимназии в Российской империи как эксперимент открылись именно в Виленском учебном округе – в 1860 году в Свислочи и в Молодечне [37, с. 558]. Это объяснялось большой востребованностью в Виленском учебном округе среднего образования и нехваткой мест в гимназиях [21, с. 55].

Учителя и ученики средних учебных заведений Виленского учебного округа приняли активное участие во втором Польском восстании 1863–1864 годов [11, с. 498]. Виленский генерал-губернатор М.Н. Муравьев считал, что именно гимназии округа воспитали в своих недрах врагов правительства и монархии. Он предлагал сократить число средних учебных заведений. Напротив, попечитель Виленского учебного округа И.П. Корнилов полагал, что средние учебные заведения – это сильное орудие для борьбы с польским влиянием. По его мнению, нужно не закрывать, а «сделать их не только безвредными, но и полезными для государства и для русского образовательного и культурного дела» [12, с. 10]. Такие разные точки зрения в дальнейшем определили два основных направления в политике правительства в области среднего образования в округе: сокращение числа гимназий и прогимназий и усиление позиций русской культуры и русского языка среди учащихся и учителей.

Закрытие гимназий и прогимназий осуществлялось, в первую очередь, в городах, где проживало большое количество католиков. Например, при закрытии Свенцянской гимназии из 89 учащихся только 9 исповедовали православие, при закрытии Новогрудской гимназии из 147 учащихся православными были 20 [28]. В это же время во всех остальных учебных округах империи число средних учебных заведений увеличивалось. Под давлением И.П. Корнилова М.Н. Муравьев пошел на уступки: в 1865 году открылись прогимназии в Брест-Литовске, Бобруйске, в 1868 году Виленскую прогимназию преобразовали в реальную гимназию. В последующие десятилетия число средних учебных заведений в Виленском учебном округе оставалось неизменным, тогда как в целом по империи количество гимназий и прогимназий продолжало расти.

В рамках политики обрусения из средних учебных заведений полностью вытеснили польский язык. Учителя следили за тем, чтобы учащиеся разговаривали только по-русски [10, с. 29]. Кроме этого, правительство облегчило поступление в гимназии и прогимназии православных.

Политика обрусения оказала большое влияние и на подбор кадров. До 1863 года только треть учителей гимназий Виленского учебного округа были русскими, католики составляли около 55%, лютеране – 15% [1, с. 262; 29, с. 306]. Восстание 1863–1864 годов показало, что многие учителя-католики враждебно настроены к российскому правительству. В течение 1864 года попечитель И.П. Корнилов уволил практически всех учителей-поляков, решив заменить их на уроженцев Центральной России и прибалтийских немцев. Переезжавшим в белорусские губернии правительство предлагало ряд льгот: надбавку к окладу в размере 50%, подъёмные деньги, ускоренное продвижение по службе. На 80 вакансий в округе уже к осени 1864 года было подано 360 прошений [39].

Кроме этого, в 1863–1864 годах в университетах Российской империи создали 60 педагогических стипендий, в размере 300 рублей в год, для уроженцев белорусских губерний, православных белорусов или русских. Получавшие стипендию отработывали 6 лет в гимназиях Виленского учебного округа [5].

В начале 1870-х годов в ходе очередной реформы среднего образования учебные заведения разделили на два типа: гимназии с классическим курсом и реальные училища, ориентированные на подготовку кадров для промышленности и торговли. В Виленском учебном округе 4 реальные гимназии – в Вильне, Динабурге, Белостоке и Пинске – преобразовали в реальные училища. Они пользовались большой популярностью среди местного населения. Число обучавшихся здесь возросло с 782 в 1872 году до 1 394 в 1880 году. Ещё более остро в округе ощущалась нехватка гимназий, ведь только их окончание давало право поступать в университет. В 1870-х годах открылись всего лишь прогимназия в Вильно и реальное училище в Минске. Ежегодно средние учебные заведения из-за нехватки мест отказывали многим родителям, дети которых успешно сдали вступительные экзамены. Однако правительство не только не открыло новые гимназии и реальные училища, а, напротив, ограничило доступ в уже существовавшие.

По уставам 1864 и 1871 годов в гимназии и прогимназии поступали дети из всех слоев населения «без различия звания и вероисповедания», но в 1880-е годы рядом министерских распоряжений и циркуляров этот принцип был нарушен [20, № 41472]. Для Виленского учебного округа наиболее болезненным оказалось введение процентной нормы для детей-евреев. В 1860–1870 годах на территории Беларуси быстро росло население городов и,

соответственно, численность евреев. Российское законодательство запрещало евреям заниматься земледелием, поэтому они селились в городской черте, занимались ремеслом и торговлей. Богатые евреи могли позволить себе обучение своих детей в гимназии. Многие еврейские общества время от времени жертвовали крупные суммы на содержание средних учебных заведений. Процент учащихся-евреев постепенно рос, и к 1882 году в средних учебных заведениях Виленского учебного округа училось 1 703 еврея, что составляло 25% от общего количества учащихся. Распоряжение министра народного просвещения о введении для учащихся-евреев нормы в 10% значительно сократило их число. Так, если в 1887 году в средней школе Виленского учебного округа училось 6 496 человек, то в 1891 году – 5980 [13, л. 104].

До начала XX века средние учебные заведения Виленского учебного округа пополнялись учителями преимущественно за счёт обучения на педагогических стипендиях в российских университетах. В 1880-х годах округ занял третье место в стране по числу работавших в гимназиях и реальных училищах выпускников столичных университетов [5]. Однако к началу XX века подготовка педагогических кадров во многом отставала от требований жизни. В целом существовавшая в белорусских губерниях система среднего образования не удовлетворяла ни педагогов, ни родителей. Несмотря на это правительство перестало сдерживать рост численности средних учебных заведений только под воздействием Первой русской революции 1905 года. В 1906 году открылись мужская гимназия в Мстиславле и реальное училище в Рогачеве [14]. Открытие рогачёвского реального училища стало возможным благодаря тому, что его в первые годы существования финансировали городские общественные организации, и только в 1911 году начали выделять деньги из государственного бюджета. В 1907 году заработало реальное училище в Гродно. Летом 1913 года открылись гимназии в Лиде, Свенцянах и Режицах, через год – гимназии в Борисове, Несвиже и Полоцке. Министерство народного просвещения планировало открыть средние учебные заведения в Минске, Невеле, Россиенах и Тельшах, но начало Первой мировой войны положило конец этим планам. [30, с. 68]

Таким образом, развитие образования на белорусских землях в XIX – начале XX века оказалось, во-первых, тесно связано с общеимперскими тенденциями, во-вторых, ощущало сильное влияние политических событий – Польских восстаний 1830–1831 годов и 1863–1864



годов. В качестве общеимперских тенденций можно назвать отсутствие всеобщего обязательного начального образования, стремление правительства переложить часть материальных затрат на образование на население и одновременно жестко контролировать образовательный процесс, искусственное ограничение доступа к высшему и среднему образованию для ряда категорий населения. Подавление Польских восстаний привело к развёртыванию на территории белорусских губерний политики обрусения, которая предполагала уничтожение в системе образования влияния польской культуры и католической церкви при одновременном усилении влияния русской культуры и православной церкви. О развитии белорусской культуры и белорусского языка речи не шло. Именно по политическим мотивам российское правительство до падения монархии так и не разрешило открыть университет на территории белорусских губерний, опасаясь, что он станет катализатором антиправительственных и национальных настроений среди местного населения. Построение национальной системы образования, с белорусским языком обучения, введение обязательного начального образования осуществлялось уже после Октябрьской социалистической революции 1917 года – на советской основе.

#### Список использованных источников

1. Белецкий, А. Краткий исторический обзор деятельности управления Виленского учебного округа в XIX столетии / А. Белецкий // Виленский календарь на 1904 год. – Вильна, 1904.
2. Белецкий, А.В. Сорокалетие русской начальной школы в Северо-Западном крае России / А. В. Белецкий. – Вильна, 1905.
3. Всеподданнейший отчет обер-прокурора Святейшего Синода по ведомству православного исповедания за 1902 год. – С.-Петербург, 1905.
4. Гулюк, М.А. Женские духовные училища в образовательной политике российского правительства в белорусских губерниях (вторая половина XIX – начало XX в.) / М.А. Гулюк // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2005. – № 1. – С. 26–29.
5. Гулюк, М.А. Подготовка преподавателей для Виленского учебного округа в российских университетах во второй половине XIX в.: правительственная политика / М.А. Гулюк // Вытокі гістарычнай навукі БДУ. – Мінск, 2005. – С. 201–204.

6. Гулюк, М.А. Роль учительских семинарий Виленского учебного округа в правительственной политике по подготовке педагогических кадров (70-е гг. XIX в.) / М.А. Гулюк // Российские и славянские исследования: сб. науч. статей. – Вып. 1. – Минск, 2004. – С. 122–127.

7. Гурецкий, А.А. Политика царизма в области образования в Белоруссии в конце XVIII – первой четверти XIX века. (1772—1825 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. / А.А. Гурецкий; БГПУ им. М. Танка. – Минск, 1998.

8. Ершова, О.И. Инспекция народных училищ и формирование системы начального образования в Виленском учебном округе (вторая половина XIX в.) / О.И. Ершова // Веснік Беларускага дзяржаўнага універсітэта. Серыя 3. – 2002. – № 3. – С. 22–26.

9. Извлечение из всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1867 год // Журнал Министерства народного просвещения. – 1869. – № 3.

10. Извлечение из отчета министра народного просвещения за 1869 год. – С.-Петербург, 1871.

11. Извлечение из отчета управления Виленского учебного округа за 1863 год // Журнал Министерства народного просвещения. – 1864. – № 7.

12. Корнилов, И.П. Русское дело в Северо-Западном крае: Материалы для истории Виленского учебного округа преимущественно в Муравьевскую эпоху / И.П. Корнилов. – С.-Петербург, 1901.

13. Литовский государственный исторический архив. – Фонд 567. – Опись 9. – Дело 1459.

14. О разрешении открыть в городе Мстиславле мужскую гимназию // Циркуляр по Виленскому учебному округу. – 1906. – № 10-11. – С. 524.

15. Обзор деятельности ведомства православного вероисповедания за время царствования императора Александра III. – С.-Петербург, 1901.

16. Отчет по управлению народными училищами в губерниях Витебской и Могилевской за 1865 гражданский год. – Вильна, б. г.

17. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. / отв. ред. М.Ф. Шабаева. – Москва, 1973.

18. Полное собрание законов Российской империи. 2-е собрание: в 55 т. – Т. 38. –

С.-Петербург, 1866.

19. Полное собрание законов Российской империи. 2-е собрание: в 55 т. – Т. 39. – С.-Петербург, 1867.

20. Полное собрание законов Российской империи. 2-е собрание: в 55 т. Т. 40. – С.-Петербург, 1866.

21. Приложение к отчету министра народного просвещения за 1866 год // Журнал Министерства народного просвещения. – 1868. – № 1.

22. Российский государственный исторический архив в Санкт-Петербурге. – Фонд 733. – Опись 62. – Дело 1482.

23. Российский государственный исторический архив в Санкт-Петербурге. – Фонд 733. – Опись 202. – Дело 355.

24. Рубинштейн, С.Ф. Хронологический указатель указов и правительственных распоряжений по губерниям Западной России, Белоруссии и Малороссии за 240 лет, с 1652 по 1892 г. / С.Ф. Рубинштейн. – Вильна, 1894.

25. Рукописный отдел Российской национальной библиотеки в Санкт-Петербурге. – Фонд 377.

26. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения: в 18 т. – Т. 2. – С.-Петербург, 1864. – С. 329.

27. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения: в 18 т. – Т. 3. – С.-Петербург, 1865. – С. 809.

28. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения: в 18 т. – Т. 4. – С.-Петербург, 1871. – С. 927.

29. Сборник статей, разъясняющих польское дело по отношению к Западной России. – Вильна, 1885.

30. Сергеенкова, В.В. Виленский учебный округ: политика российского правительства в области образования (вторая половина XIX – начало XX в.) / В.В. Сергеенкова, О.И. Ершова, М.А. Гулюк, Е.И. Шараева // Российские и славянские исследования: сб. науч. статей. – Вып. 3. – Минск, 2008. – С. 57–75.

31. Сергеенкова, В.В. Д.А. Толстой – министр народного просвещения России / В.В. Сергеенкова // XXI век: актуальные проблемы исторической науки: материалы

международ. конф., посвящ. 70-летию исторического факультета БГУ, Минск, 15-16 апр. 2004 г. – Минск, 2004.

32. Статистические сведения по начальному образованию в Российской империи. Выпуск третий: Опыт сравнительного обозрения успехов начального народного образования в различных местностях Российской империи / под ред. В.И. Фармаковского. – С.-Петербург, 1902.

33. Съезд директоров народных училищ Виленского учебного округа // Журнал Министерства народного просвещения. – 1872. – № 1.

34. Съезд директоров народных училищ Виленского учебного округа // Циркуляр по Виленскому учебному округу. – 1872. – № 2.

35. Фальборк, Г. Настольная книга по народному образованию: в 3 т. / Г. Фальборк, В. Чарнолуский. – Т. 3. – С.-Петербург, 1904.

36. Дакументы і матэрыялы па гісторыі Беларусі: у 4 т. – Т. 2. – Мінск, 1940.

37. Самусік, А. Прагімназіі / А. Самусік // Энцыклапедыя гісторыі Беларусі. – Т. 5. – Мінск, 1999.

38. Яршова, В.І. Міравыя пасрэднікі і сельская школа ў Беларусі / В.І. Яршова // Беларускі гістарычны часопіс. – 2003. – № 8. – С. 25–31.

39. Godlevska, Janina. Wilenski Instytut Szlachecki (1834—1864) / Janina Godlevska // Rozprawy z dziejow oswiaty. – Tom 28. – Wroclaw, 1985. – S. 160–162.

### References

1. Beletskii, A. Kratkii istoricheskoi obzor deyatelnosti upravleniya Vilenskogo uchebnogo okruga v XIX stoletii / A. Beletskii // Vilenskii kalendar' na 1904 god. – Vil'na, 1904.

2. Beletskii, A. V. Sorokaletie russkoi nachal'noi shkoly v Severo-Zapadnom krae Rossii / A.V. Beletskii. – Vil'na, 1905.

3. Vsepoddanneishii otchet ober-prokurora Svyateishego Sinoda po vedomstvu pravoslavnogo ispovedaniya za 1902 god. – S.-Peterburg, 1905.

4. Gulyuk, M.A. Zhenskie dukhovnye uchilishcha v obrazovatel'noi politike rossiiskogo pravitel'stva v belorusskikh guberniyakh (vtoraya polovina XIX – nachalo KhKh v.) / M.A. Gulyuk // Vesnik Vitsebskaga dzyarzhaj'naga universiteta. – 2005. – № 1. – S. 26–29.

5. Gulyuk, M.A. Podgotovka prepodavatelei dlya Vilenskogo uchebnogo okruga v rossiiskikh universitetakh vo vtoroi polovine XIX v.: pravitel'stvennaya politika / M.A. Gulyuk // Vytoki gistorychnai navuki BDU. – Minsk, 2005. – S. 201–204.
6. Gulyuk, M.A. Rol' uchitel'skikh seminarii Vilenskogo uchebnogo okruga v pravitel'stvennoi politike po podgotovke pedagogicheskikh kadrov (70-e gg. XIX v.) / M.A. Gulyuk // Rossiiskie i slavyanskije issledovaniya: sb. nauch. statei. – Vyp. 1. – Minsk, 2004. – S. 122–127.
7. Guretskii, A.A. Politika tsarizma v oblasti obrazovaniya v Belorussii v kontse XVIII – pervoi chetverti XIX veka. (1772—1825 gg.): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk: 07.00.02. / A.A. Guretskii; BGPU im. M. Tanka. – Minsk, 1998.
8. Ershova, O.I. Inspektsiya narodnykh uchilishch i formirovanie sistemy achal'nogo obrazovaniya v Vilenskom uchebnom okruge (vtoraya polovina XIX v.) / O.I. Ershova // Vesnik Belaruskaga dzyarzhaj'naga universiteta. Seryya 3. – 2002. – № 3. – S. 22–26.
9. Izvlechenie iz vsepoddanneishego otcheta ministra narodnogo prosveshcheniya za 1867 god // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya. – 1869. – № 3.
10. Izvlechenie iz otcheta ministra narodnogo prosveshcheniya za 1869 god. – S.-Peterburg, 1871.
11. Izvlechenie iz otcheta upravleniya Vilenskogo uchebnogo okruga za 1863 god // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya. – 1864. – № 7.
12. Kornilov, I.P. Russkoe delo v Severo-Zapadnom krae: Materialy dlya istorii Vilenskogo uchebnogo okruga preimushchestvenno v Murav'evskuyu epokhu / I.P. Kornilov. – S.-Peterburg, 1901.
13. Litovskii gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv. – Fond 567. – Opis' 9. – Delo 1459.
14. O razreshenii otkryt' v gorode Mstislavle muzhskuyu gimnaziyu // Tsirkulyar po Vilenskomu uchebnomu okruge. – 1906. – № 10-11. – S. 524.
15. Obzor deyatel'nosti vedomstva pravoslavnogo veroispovedaniya za vremena tsarstvovaniya imperatora Aleksandra III. – S.-Peterburg, 1901.
16. Otchet po upravleniyu narodnymi uchilishchami v guberniyakh Vitebskoi i Mogilevskoi za 1865 grazhdanskii god. – Vil'na, b. g.
17. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR. XVIII v. – pervaya polovina XIX v. / otv. red. M.F. Shabaeva. – Moskva, 1973.

18. Polnoe sobranie zakonov Rossiiskoi imperii. 2-e sobranie: v 55 t. – T. 38. – S.-Peterburg, 1866.
19. Polnoe sobranie zakonov Rossiiskoi imperii. 2-e sobranie: v 55 t. – T. 39. – S.-Peterburg, 1867.
20. Polnoe sobranie zakonov Rossiiskoi imperii. 2-e sobranie: v 55 t. T. 40. – S.-Peterburg, 1866.
21. Prilozhenie k otchetu ministra narodnogo prosveshcheniya za 1866 god // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya. – 1868. – № 1.
22. Rossiiskii gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv v Sankt-Peterburge. – Fond 733. – Opis' 62. – Delo 1482.
23. Rossiiskii gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv v Sankt-Peterburge. – Fond 733. – Opis' 202. – Delo 355.
24. Rubinshtein, S.F. Khronologicheskii ukazatel' ukazov i pravitel'stvennykh rasporyazhenii po guberniyam Zapadnoi Rossii, Belorussii i Malorossii za 240 let, s 1652 po 1892 g. / S.F. Rubinshtein. – Vil'na, 1894.
25. Rukopisnyi otdel Rossiiskoi natsional'noi biblioteki v Sankt-Peterburge. – Fond 377.
26. Sbornik postanovlenii po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniya: v 18 t. – T. 2. – S.-Peterburg, 1864. – S. 329.
27. Sbornik postanovlenii po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniya: v 18 t. – T. 3. – S.-Peterburg, 1865. – S. 809.
28. Sbornik postanovlenii po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniya: v 18 t. – T. 4. – S.-Peterburg, 1871. – S. 927.
29. Sbornik statei, raz'yasnyayushchikh pol'skoe delo po otnosheniyu k Zapadnoi Rossii. – Vil'na, 1885.
30. Sergeenkova, V.V. Vilenskii uchebnyi okrug: politika rossiiskogo pravitel'stva v oblasti obrazovaniya (vtoraya polovina XIX – nachalo XX v.) / V.V. Sergeenkova, O.I. Ershova, M.A. Gulyuk, E.I. Sharaeva // Rossiiskie i slavyanskije issledovaniya: sb. nauch. statei. – Vyp. 3. – Minsk, 2008. – S. 57–75.
31. Sergeenkova, V.V. D.A. Tolstoi – ministr narodnogo prosveshcheniya Rossii / V.V. Sergeenkova // XXI vek: aktual'nye problemy istoricheskoi nauki: materialy mezhdunar. konf.,

posvyashch. 70-letiyu istoricheskogo fakul'teta BGU, Minsk, 15-16 apr. 2004 g. – Minsk, 2004.

32. Statisticheskie svedeniya po nachal'nomu obrazovaniyu v Rossiiskoi imperii. Vypusk tretii: Opyt sravnitel'nogo obozreniya uspekhev nachal'nogo narodnogo obrazovaniya v razlichnykh mestnostyakh Rossiiskoi imperii / pod red. V. I. Farmakovskogo. – S.-Peterburg, 1902.

33. S'ezd direktorov narodnykh uchilishch Vilenskogo uchebnogo okruga // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya. – 1872. – № 1.

34. S'ezd direktorov narodnykh uchilishch Vilenskogo uchebnogo okruga // Tsirkulyar po Vilenskomu uchebnomu okrugu. – 1872. – № 2.

35. Fal'bork, G. Nastol'naya kniga po narodnomu obrazovaniyu: v 3 t. / G. Fal'bork, V. Charnoluskii. – T. 3. – S.-Peterburg, 1904.

36. Dakumenty i matjeryjaly pa gistoryi Belarusi: u 4 t. – T. 2. – Minsk, 1940.

37. Samusik, A. Pragimnazii / A. Samusik // Jencyklapedyja gistoryi Belarusi. – T. 5. – Minsk, 1999.

38. Jarshova, V. I. Miravyja pasrjedniki i sel'skaja shkola w Belarusi / V. I. Jarshova // Belaruski gistarychny chasopis. – 2003. – № 8. – S. 25–31.

39. Godlevska, Janina. Wilenski Instytut Szliachecki (1834—1864) / Janina Godlevska // Rozprawy z dziejow oswiaty. – Tom 28. – Wroclaw, 1985. – S. 160–162.

UDC 373.51

**Lidiia Pyrozhenko,**  
*Doctor of Sciences (Dr.hab), Professor;*  
*Multicultural Research Center,*  
*Huzhou University (China)*

### **ELECTIVES AS A COMPONENT OF THE CONTENT OF SCHOOL EDUCATION IN UKRAINE IN THE LATE 1960S – 1980S**

The article analyzes the experience of differentiation of the content of general secondary education in the pedagogical science and practice of education in the late 1960s – 1980s. It is noted that thanks to optional classes, real prerequisites were created for a more dynamic and productive development of students' interests and inclinations, a differentiated approach to the formation of

their creative abilities and talents. They contributed to the deepening of students' knowledge in certain subjects, the improvement of practical skills, the development of their interest in a particular science.

**Keywords:** general secondary education; content of education; differentiation; elective.

莉迪娅 彼洛仁科

### 20 世纪 60 年代末至 80 年代选修课作为乌克兰学校教育内容的组成部分

本文分析了 20 世纪 60 年代末至 80 年代在教育科学与教育实践中对普通中等教育内容进行区分的经验。值得注意的是，选修课的存在为学生的兴趣和倾向得到更有活力和更有成效的发展而创造了真正的先决条件。这种差异化的方法将形成他们的创造能力和才能。选修课有助于加深学生在某些学科的知识，提高实践技能，同时培养他们对某一特定科学的兴趣。

**关键词:** 一般中等教育；教育的内容；差异化；选修的。

Лидия Пироженко

### ФАКУЛЬТАТИВЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ В КОНЦЕ 1960-Х – 1980-Х ГГ.

В статье анализируется опыт дифференциации содержания общего среднего образования в педагогической науке и практике образования в конце 1960-х – начале 1980-х годов. Отмечается, что благодаря факультативным занятиям были созданы реальные предпосылки для более динамичного и продуктивного развития интересов и склонностей учащихся, дифференцированного подхода к формированию их творческих способностей и дарований. Они способствовали углублению знаний учащихся по отдельным предметам, совершенствованию практических умений и навыков, развитию их интереса к той или иной науке.

**Ключевые слова:** общее среднее образование; содержание образования; дифференциация; факультатив.

В конце 1960-х – 1970-х годах XX века в советской школе стала заметной тенденция к дифференциации и индивидуализации содержания общего среднего образования, которая



проявилась в расширении сети профильных школ и школ с углублённым изучением отдельных предметов, введении обязательных факультативных занятий.

В исследуемый период стало ещё более ощутимым влияние НТР на формирование содержания общего среднего образования. Если до этого об углублённом изучении школьниками основ наук говорилось лишь в связи с подготовкой молодёжи к обучению в вузах, то начиная с конца 1960-х годов требования усилить изучение физики, химии, математики, биологии стали составной частью общей профессиональной подготовки представителей рабочих профессий.

Чтобы дать рядовому выпускнику соответствующий достижениям науки и техники уровень знаний, необходимо было, по мнению О. Маркушевича, чётко понимать разницу между объёмом знаний, который необходим специалисту, объёмом и характером знаний, необходимым каждому человеку, независимо от профессии. Именно наличие в содержании школьного образования «ядра» (знаний, умений и навыков, обязательных для усвоения каждым учеником) и «оболочки» (идей и фактов, которые не стали ещё классическими знаниями) обеспечивает современность образования. Усвоение ядра содержания среднего образования должно быть достаточной основой развития познавательных возможностей ребёнка [1, с. 15-16].

Эти идеи, одобрительно воспринятые педагогической общественностью, способствовали привнесению в учебные планы элементов вариативности. В условиях, когда номенклатура учебных предметов и время на их изучение оставались практически неизменными с 1966 года и до реформы 1984 года, факультативы создавали условия для определённой дифференциации и индивидуализации обучения. Появилась возможность сделать курс средней школы более общедоступным, исключив из обязательного для всех объёма знаний разделы учебных предметов, изучение которых требуется лишь части учащихся.

С целью реализации принципа дифференциации содержания образования постановлениями ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об организации факультативных занятий учащихся 7-10-х классов общеобразовательных школ УССР в 1967/68 учебном году» с 1 сентября 1967 года в учебный план были введены занятия по выбору. В постановлении отмечалось, что занятия по выбору должны стать одной из гибких форм наиболее полного отражения в школьном образовании современных достижений науки, техники и культуры, учёта местных особенностей каждой школы, когда дополнения и изменения вносятся в содержание

образования без изменений учебного плана, программ и учебников основного курса средней школы.

Впервые факультативные занятия появились в учебных планах общеобразовательной политехнической школы в конце 1950-х годов. Однако в подходах к организации занятий по выбору конца 1950-х и середины 1960-х годов прослеживаются существенные различия. Факультативные занятия этого периода рекомендовано было организовать только по электротехнике, строению автомобиля, садоводству, домоводству, рукоделию и другим прикладным дисциплинам, предметам эстетического цикла. В 8–10-х классах на факультативы выделялось по 2 часа в неделю, или 204 часа в год. Часы, отведённые для факультативных занятий, можно было использовать для проведения кружковой работы.

Целью факультативов второй половины 1960-х годов было углублённое изучение основ физико-математических, естественных и гуманитарных наук, ознакомление с разделами, которые не вошли в учебные программы, а также развитие разносторонних интересов и творческих способностей учащихся. Кроме того предусматривалось открытие специализированных школ с углублённым изучением отдельных предметов, в некоторых школах вводилось обучение учащихся автоделу, столярному делу и т. д. Разнопрофильные факультативы должны были удовлетворять индивидуальные интересы учащихся; объединять учеников не только разных классов, но и детей разного возраста по интересам; обеспечивать развитие наиболее способных учащихся; учитывать современные достижения науки, техники и культуры, специфические местные особенности.

По мнению М. Кондакова, не менее важной задачей факультативов наряду с овладением детьми знаниями, умениями и навыками по отдельным областям знаний было «вооружение учащихся методами самостоятельного овладения знаниями» [2, с. 7]. Поэтому содержание факультативных занятий существенно отличалось от занятий по соответствующим учебным предметам, прежде всего, благодаря значительно большему количеству исследовательских и творческих заданий, насыщенности теоретическим материалом. Факультативы более гибко и полно отражали новейшие достижения науки и техники, содержали темы, которые не были отражены в содержании учебных дисциплин.

В учебном плане 1967–1968 учебного года впервые была сделана попытка совместить принцип единства школы и принцип развития индивидуальных наклонностей и

способностей учащихся. В нём в самостоятельные группы были объединены обязательные для всех учебные предметы и предметы по выбору учащихся. Факультативы стали одним из основных видов занятий в рамках вариативной части учебного плана исследуемого периода, а их содержание имело важное значение для понимания особенностей развития содержания общего среднего образования конца 1960-х – начала 1980-х годов.

Уже в 1969–1970 учебном году Министерством образования СССР была утверждена 71 программа факультативных занятий, которые действовали во всех союзных республиках. Кроме того, около 100 программ были одобрены республиканскими министерствами. Программы факультативов в отличие от программ по обязательным учебным предметам были изданы как приблизительные. Так, в программе факультативного курса «Основы этики и искусствоведения» говорилось, что «преподавателям предоставляется право изменять содержание и структуру курса, не нарушая его идейной направленности, перераспределять часы по темам, свободно выбирать художественные произведения и учебные пособия и т. п.» [5, с. 44].

Введение факультативов было непосредственно связано с повышением уровня общего образования и профориентации учащихся. Это объяснялось тем, что разделение учебного материала на основной, обязательный для всех учащихся, и дополнительный, рассчитанный на отдельных школьников, создавал благоприятные условия для повышения эффективности учебного процесса, не допуская перегрузки учащихся. Факультативы способствовали также и стабилизации основного содержания образования. Ведь на них можно было апробировать не только новые темы и разделы школьных курсов, но и проверять учебно-педагогическую и практическую целесообразность введения новых учебных предметов. Таким образом, проходили проверку «Основы геологии», «Кибернетика», «Основы логики», «Физиология человека и животных» и др.

Школам были рекомендованы три вида факультативных занятий при наличии соответствующих условий:

– факультативы, которые дополняли и углубляли предметы обязательного учебного плана («Лексика», «Киев в годы Великой Отечественной войны», «Физиология высшей нервной деятельности с основами психологии», «Основы химического анализа» и др.);

– дополнительные предметы, которые не изучались в школе в обязательном порядке («Кибернетика», «Векторы и основы программирования», «Программирование» и др.);

– предметы профессионального характера (автодело, агрохимия, электротехника и т. п.).

Факультативы, которые дополняли и углубляли предметы обязательного учебного плана, содержали так называемые дополнительные разделы и вопросы систематических курсов основ наук. Они изучались параллельно с разделами, вошедшими в учебный план, способствовали углублению знаний учащихся по данному предмету, совершенствованию практических умений и навыков, развитию способностей школьников и их интереса к той или иной области знаний, профориентации.

Второй вид факультативных занятий – специальные курсы, которые были рассчитаны на развёрнутое и углублённое изучение отдельных разделов или проблем любого курса основ наук, не представленных в учебном плане. Каждый из факультативных курсов предусматривал законченный цикл вопросов для каждого класса, что позволяло изучать его не только полностью (в течение нескольких лет), но и по желанию учителя и учеников только в отдельных классах.

Специальные факультативы были разработаны по физике (физические основы электротехники, радиотехники, основы физико-математических измерений с практикумом, физика космоса); математике (вычислительная математика, элементы дискретной математики, программирование, элементы начертательной геометрии); химии (основы химического анализа, основы агрохимии, закономерности химических реакций, химия металлов); биологии (физиология растений, физиология животных, физиология высшей нервной деятельности с основами психологии, эмбриология, генетика); географии (основы геологии, основы топографии и картографии); искусству (живопись, графика, скульптура и керамика, история живописи и музыкального искусства); истории международных отношений и внешней политики СССР, машиностроительному и строительному черчению.

Наряду с факультативами основ наук и искусства было рекомендовано вводить факультативные практикумы по трудовому обучению: электронике, радиоэлектронике, металлообработке, автоделу, техническому черчению, агротехнике полевых культур, сельскохозяйственным машинам [4, с. 35]. Для факультативных курсов профессионального типа была характерна практическая направленность, значительный объём лабораторных и

практических работ, значительные различия в выборе занятий в городских и сельских школах.

Анализ литературы по исследуемой проблеме позволил обобщить требования к содержанию факультативных курсов:

- *принципы*: научность, доступность, связь с другими учебными предметами и факультативными курсами, связь с обязательной учебной программой;

- *учебные цели*: расширение мировоззрения, профориентационная работа, раскрытие прикладной роли учебных предметов;

- *типы курсов*: теоретические (дополнительные разделы обязательного курса, избранные вопросы новых достижений науки, специальные факультативные курсы), прикладные и межпредметные (практикум из смежных учебных предметов, связанных с факультативным курсом, знания курса в смежных дисциплинах);

- *структура курсов*: учебные материалы для учащихся, методические материалы для учителя, материалы для проверки знаний;

- *объём курса*: упражнения различной трудности, соотношение между теоретической и практической частями курса;

- *система факультативных курсов*: вариативность одного и того же курса, создание системы нескольких курсов, расположенных в определенной последовательности и объединённых одной идеей [2; 4].

Требования к содержанию факультативных курсов различались в зависимости от отрасли знаний. Так, все факультативные курсы по украинскому и русскому языку были спецкурсами (то есть углубляли и расширяли содержание тем, изучавшихся в школе). Большинство факультативов по предметам естественно-математического цикла (математика, физика, биология, химия и т.д.), представляли собой дополнительные разделы соответствующих наук. Факультативы по языкам делились на лингвистические («Фонетика», «Лексика и фразеология» и др.) и нелингвистические («История русского языка», «Культура речи» и т.д.). Лингвистические можно разделить на три группы:

- практические («Практическая стилистика»);
- теоретические («Этимология»);
- комбинированные («Лексика и фразеология») [6, с. 177].

Программы факультативных курсов по географии: «Основы геологии», «Основы топографии и картографии», «Основы экономики важнейших отраслей народного хозяйства» и другие были непосредственно связаны с содержанием школьного курса географии, углубляли и расширяли отдельные его разделы, давали детям дополнительные знания по теории и обеспечивали приобретение практических навыков. Особенностью факультативных курсов по географии была попытка их авторов дать учащимся определённую систему знаний и практических умений по основам экономики, геологии, топографии и картографии, которые в школе не изучались [7, с. 118].

Особенностью факультативных курсов по истории было разнообразие их содержания и направленности, значительное количество программ, построенных с учётом региональных и местных особенностей. Анализ содержания факультативных курсов по истории позволил объединить их в группы по следующим направлениям:

- история коммунистического и рабочего движения;
- проблемы военной истории;
- история мировой культуры и культуры народов СССР;
- краеведческий [8; 9].

Сложность перестройки математического образования отразилась на факультативных курсах, среди которых преобладали курсы категории «дополнительные предметы» (дополнительные разделы), предусматривающие ознакомление учащихся с отраслями науки, которые не входили в содержание учебного предмета: «Кибернетика», «Векторные пространства и основы программирования», «Вычислительная математика», «Программирование» и другие. Факультативные курсы категории «дополнительные предметы» знакомили учащихся с новым направлением науки, методами доказательства теорем, служили расширению и углублению математического образования учеников, совершенствованию математического мышления и т. д.

Вторая цель факультативов по математике была тесно повязана с подготовкой учащихся к обучению в вузах или средних специальных учебных заведениях. Для этого вводились факультативы, на содержании которых раскрывались прикладная роль математики, ее связь со смежными предметами (физика, химия, астрономия, биология), где элементы математики используются для теоретического обоснования исследований.

Для физики и астрономии было характерным незначительное количество факультативов (из-за трудностей с техническим и методическим обеспечением, без которого они не могли функционировать): «Физические основы электротехники», «Физические основы радиотехники», «Основы физико-математических измерений с практикумом», «Физика космоса», «Основы космонавтики», «Физика, автоматика и вычислительная техника» и т. д. Отдельные темы по астрономии («Строение солнечной системы», «Строение вселенной») входили в содержание факультативов по географии.

Содержание школьного курса химии дополнялось факультативами «Основы химического анализа», «Химия в промышленности (основы технологии)», «Химия в сельском хозяйстве (основы агрохимии)», «Химия металлов», «Строение и свойства органических веществ», «Техника работы в химической лаборатории». В основе большинства факультативных курсов по химии лежали вопросы, не вошедшие в обязательные учебные программы. Их задачей было овладение учащимися навыками проведения химических реакций, ознакомление с использованием химии на производстве, профориентация.

Так, программа факультатива «Техника работы в химической лаборатории» была рассчитана на учащихся 7–8-х классов (68 часов, один час в неделю). Учащиеся должны научиться организовывать рабочее место в лаборатории, готовить различные реактивы к анализу, выделять в химическом соединении нужное вещество, проводить важнейшие реакции, связанные с преобразованием вещества, влиять на скорость проведения химических процессов и т. п. Соответственно, благодаря программе рационально сочетающей практические задания с теоретической подготовкой, учащиеся приобретали навыки химика-лаборанта [10].

Содержание школьных курсов биологии дополнялось как факультативами, которые углубляли теоретические знания учащихся, формировали навыки владения экспериментальными методами («Физиология человека», «Физиология высшей нервной деятельности с основами психологии», «Физиология животных», «Происхождение видов домашних животных», «Физиология растений с основами микробиологии», «Основы генетики и селекции») [11], так и факультативами, которые давали практические навыки подготовки почвы, минерального питания, высадки.

К концу исследуемого периода оставались нерешёнными ряд важных проблем, связанных с введением факультативных курсов. Так, не определёнными оставались вопросы учета знаний. Предлагалось два варианта: оценка знаний по 3-х бальной системе (3, 4, 5), неудовлетворительные оценки не фиксировались; оценка знаний только по итогам семестра или четверти. Или проводить учёт знаний на основании работ реферативного характера, докладов, лабораторно-экспериментальных и других видов самостоятельных работ, обобщающих результаты учебной деятельности по теме или разделу.

Несмотря на определённые недостатки и просчёты благодаря факультативным занятиям были созданы реальные предпосылки для более динамичного и продуктивного развития интересов и склонностей учащихся, дифференцированного подхода к формированию их творческих способностей и дарований. Они способствовали углублению знаний учащихся по отдельным предметам, совершенствованию практических умений и навыков, развитию их интереса к той или иной науке.

#### **Список использованных источников**

1. Кондаков М.И. Новое содержание образования и совершенствование учебного процесса. – М.: Знание, 1974. – 65 с.
2. Кондаков М.И. Задачи и содержание факультативных занятий в школе // Факультативные занятия в средней школе. – М.: Педагогика, 1973. – С.9–18.
3. Институт общего среднего образования. – М., 2002. – 478 с.
4. Арсеньев А.М. Основные направления совершенствования содержания общего среднего образования (о проектах нового учебного плана и программ // Советская педагогика. – 1967. – № 6. – С.28–38.
5. Основы этики и искусствоведения // Программы факультативных курсов для средней школы. – М.: Просвещение, 1969. – 127 с.
6. Озерская В.П. Факультативные занятия по русскому языку // Факультативные занятия в средней школе. – М.: Педагогика, 1973. – С. 167–178.
7. Аксакалова Г.П., Андреев Н.В., Дик Н.Е. Факультативные занятия по географии// Факультативные занятия в средней школе. – М.: Педагогика, 1973. – С. 107–128.
8. Клокова Г.В. Некоторые вопросы содержания и методики организации факультативных занятий по истории // Факультативные занятия в средней школе. — М.: Педагогика, 1973. – С. 209–222.



9. Клокова Г.В. Основное содержание и организация факультативных занятий в 1967/68 гг. // Преподавание истории в школе. – 1967. – №4. – С. 7–12.

10. Николаева Г.М., Копачева О.М. Факультативные занятия по химии в начальной школе // Советская школа. – 1972. – № 11. – С. 59–61.

11. Маш Р.Д. Факультативные занятия по биологии // Факультативные занятия в средней школе. – М.: Педагогика, 1973. – С. 106–117.

### References

1. Kondakov M.I. Novoe sodержanie obrazovaniya i sovershenstvovanie uchebnogo protsessa. – М.: Znanie, 1974. – 65 s.

2. Kondakov M.I. Zadachi i sodержanie fakul'tativnykh zanyatii v shkole // Fakul'tativnye zanyatiya v srednei shkole. – М.: Pedagogika, 1973. – S.9–18.

3. Institut obshchego srednego obrazovaniya. – М., 2002. – 478 s.

4. Arsen'ev A.M. Osnovye napravleniya sovershenstvovaniya sodержaniya obshchego srednego obrazovaniya (o proektakh novogo uchebnogo plana i programm// Sovetskaya pedagogika. – 1967. – № 6. – S.28–38.

5. Osnovy etiki i iskusstvovedeniya // Programmy fakul'tativnykh kursov dlya srednei shkoly. – М.: Prosveshchenie, 1969. – 127 s.

6. Ozerskaya V.P. Fakul'tativnye zanyatiya po russkomu yazyku // Fakul'tativnye zanyatiya v srednei shkole. – М.: Pedagogika, 1973. – S. 167–178.

7. Aksakalova G.P., Andreev N.V., Dik N.E. Fakul'tativnye zanyatiya po geografii // Fakul'tativnye zanyatiya v srednei shkole. – М.: Pedagogika, 1973. – S. 107–128.

8. Klokova G.V. Nekotorye voprosy sodержaniya i metodiki organizatsii fakul'tativnykh zanyatii po istorii// Fakul'tativnye zanyatiya v srednei shkole. – М.: Pedagogika, 1973. – S. 209–222.

9. Klokova G.V. Osnovnoe sodержanie i organizatsiya fakul'tativnykh zanyatii v 1967/68 gg. // Prepodavanie istorii v shkole. – 1967. – №4. – S. 7–12.

10. Nikolaeva G.M., Kopacheva O.M. Fakul'tativnye zanyatiya po khimii v nacha'noi shkole // Sovetskaya shkola. – 1972. – № 11. – S. 59–61.

11. Mash R.D. Fakul'tativnye zanyatiya po biologii // Fakul'tativnye zanyatiya v srednei shkole. – М.: Pedagogika, 1973. – S. 106–117.

**Natalia Orlova,**  
*PhD, Associate Professor;*  
*Belarusian State University*  
*(Belarus)*

## **ACTIVITIES OF THE ENGLISH AUTHORITIES AND THE PUBLIC IN THE SPHERE OF PRIMARY EDUCATION IN 1850 – EARLY 1870**

During the 1850s – the first half of the 1860s, the British authorities launched an active work aimed at improving the primary school system. In the course of it, urgent problems in the development of this area were identified, the main ways and methods of their solution were identified, which created the preconditions for the reform of the English primary education system. The process of preparing a reform of the primary education sector in England became apparent in the second half of the 1860s. English society regarding educational reform was divided into two camps, led by leading ideological centers: the National League of Education, which demanded the creation of a state system of universal compulsory primary education, and the National Union of Education, which advocated the preservation and further improvement of the previous primary school system based on private initiative. Neither side had an obvious advantage, which created a deliberately compromise basis for the reform of public education in England.

**Keywords:** English education; universal primary education system; the English parliament; primary education bill; conservatives; liberals; radicals; National League of Education; National Education Union.

娜塔莉亚·奥尔洛娃

### **1850 年至 1870 年初英国当局及社会团体在初级教育领域的改革活动**

1850 – 1860 年上半年，英国当局开展了一项旨在改革初级教育体系的积极工作。在此过程中，明确了该领域发展中存在的迫切问题，明确解决问题的主要途径和方法，为英国初级教育体系改革创造了先决条件。1860 年下半年英国筹备改革初级教育体系过程中，教育改革方面，英国社会分为两大阵营，其主要主导思想中心为：要求建立全民初级义务教育

的国家教育同盟和基于私人倡议下保留和进一步改革旧的初级教育体系。但双方都没有明显的优势，这为英国公共教育改革创造了刻意妥协的基础。

**关键词：**英语教育； 普及初等教育； 英国议会； 初等教育法案； 保守派； 自由主义者； 激进派； 全国教育同盟； 全国教育协会。

**Наталья Орлова**

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АНГЛИЙСКИХ ВЛАСТЕЙ И ОБЩЕСТВЕННОСТИ В СФЕРЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1850-Х – НАЧАЛЕ 1870-Х ГОДОВ**

На протяжении 1850-х – первой половины 1860-х годов английские власти развернули активную деятельность, направленную на совершенствование системы начальных школ. В ходе её были выявлены насущные проблемы в развитии этой сферы, определены основные пути и методы их решения, что создавало предпосылки реформы системы английского начального образования. Процесс подготовки реформы сферы начального образования в Англии обозначился во второй половине 1860-х годов. Английское общество относительно образовательной реформы оказалось разделённым на два лагеря, во главе которых стояли ведущие идеологические центры: Национальная лига образования, требовавшая создания государственной системы всеобщего обязательного начального обучения, и Национальный союз образования, выступавший за сохранение и дальнейшее совершенствование прежней системы начальных школ, основанной на частной инициативе. Ни одна из сторон не имела очевидного преимущества, что создавало заведомо компромиссную основу реформы народного образования в Англии.

**Ключевые слова:** английское образование; система всеобщего начального обучения; английский парламент; билль о начальном образовании; консерваторы; либералы; радикалы; Национальная лига образования; Национальный союз образования.

Завершив промышленную революцию в середине XIX века, Англия стала первой в мире индустриальной державой. В 1850–1860-х годах страна достигла вершины своего могущества. Это двадцатилетие, известное как «викторианская эпоха», было временем расцвета британского капитализма, его полного господства на мировом рынке. В этой связи английское общество в отмеченный период приобретало новые черты. Прежде всего, оно

становилось индустриальным, его жизнь заметно усложнилась, многие проблемы получили общенациональное значение. По сути, менялась сама модель общественного развития: происходил отход от чисто индивидуалистической формы социальной организации, положенной в основу теории и практики классического либерализма, в сторону принятия принципов коллективизма. Данный процесс был основным содержанием развития английского общества с середины столетия. Он выражался в расширении сферы государственного контроля, а также в повышении роли всех социальных институтов.

Отмеченные явления, безусловно, затронули важнейшую составляющую социальной жизни – сферу образования. На этапе индустриального развития обществом было востребовано расширение всех её функций: обучения и воспитания, а также социального контроля и идеологического воздействия. Индустриализация породила «массового» человека, социально изолированного, легко поддающегося влиянию различных политических движений. В условиях обострения социальной конфликтности и демократизации это было опасным явлением, вызывавшим необходимость усиления механизмов социальной коррекции, важнейшим из которых была массовая школа.

В создавшихся условиях перед английским народным образованием определились задачи национального масштаба: поднять уровень грамотности населения до всеобщего начального обучения, усилить механизмы социального контроля. В этой связи в 1850-х годах важнейшим направлением в политике английских властей стало реформирование системы начального образования. Правительствами вигов-либералов в данной сфере был предпринят ряд практических мер. Прежде всего, следует отметить довольно быстрый рост правительственных субсидий на нужды начальных школ: только за 1850-е годы они выросли в 4 раза [28, р. 347]. Кроме того, в 1854 году был введён новый вид пособий – подушная субсидия («Capitation grant»), то есть выплаты на каждого посещающего школу ученика [1, с. 9].

В рамках существующего фабричного законодательства правительство принимало меры, направленные на создание условий для учёбы детей, работавших на предприятиях. В августе 1853 года был принят акт, регулировавший наём детей на фабриках. Он оговаривал время их работы (с 6 утра до 6 вечера) и запрещал сверхурочные работы [2, р. 676]. Власти обратили внимание и на беднейшие семьи: в июне 1855 года для них была узаконена возможность

получения пособий на обучение в школах своих детей. Сироты и бездомные дети освобождались от какой-либо платы вообще [3, p. 574]. Наконец, особое внимание в это время было уделено и детям, находившимся на самом дне общества – беспризорникам, нищим, малолетним преступникам. В 1854 году в Миделсексе по инициативе общественности начали учреждаться так называемые «промышленные школы» для детей данной категории. Вскоре это начинание было поставлено на законодательную основу: в 1857 году правительство приняло акт «О промышленных школах», предусматривавший повсеместное создание школ для беспризорников и малолетних преступников 7–14 лет. Эти школы в 1860 году были переданы в ведение Министерства внутренних дел [16, p. 5].

В рассматриваемый период английским правительством принимались также меры, направленные на усиление государственного контроля над сферой начального образования. Так, в августе 1855 года был принят акт, дававший более надёжные гарантии начальным школам в получении ими правительственных субсидий и обеспечивавший использование этих пособий по назначению. Согласно данному закону запрещались продажа, обмен и закладывание помещений, на которые были или будут выделены государственные субсидии. Подобные действия объявлялись незаконными без санкции министра внутренних дел [4, p. 954]. Тем самым гарантировалось само существование субсидируемых школ, перед ними открывались определённые перспективы.

В 1850-х годах власти вели и активную законотворческую деятельность, направленную на преобразование системы начальных школ. Один за другим на обсуждение обеих палат парламента вносились соответствующие билли. В течение первой половины 1850-х годов было рассмотрено 4 законопроекта по народному образованию. Среди них особого внимания заслуживает билль, представленный в палату общин в марте 1855 года бывшим военным министром торийцем Дж. Пакингтоном [10, col. 641–686]. Данный законопроект отличался более основательной разработкой. Его целью было устранение препятствий на пути реформирования сферы народного просвещения. Билль Дж. Пакингтона, в частности, содержал положение о преобразовании административного механизма системы образования в направлении усиления здесь государственного контроля: предусматривалось создание министерства просвещения [10, col. 659–661]. Рассматривая судьбу образовательных биллей, до сих пор представлявшихся в парламент, следует отметить закономерность: большинство

из них были отвергнуты главным образом вследствие религиозных разногласий (билли Брума 1820 года, Грехема 1843 года, Фокса 1850 года, Рассела 1853 года, Пакингтона 1855 года). В условиях снижения авторитета религии англиканская церковь особенно ревностно боролась за сохранение своего влияния в обществе. При этом она стремилась не допустить преобладания как других вероисповеданий, так и светской идеологии в массовой школе.

Билль Дж. Пакингтона стал основополагающим в дальнейшей деятельности правительства в сфере народного просвещения. Так, его положение о преобразовании административного механизма системы образования вскоре нашло свое воплощение: в 1856 году в правительственном аппарате был создан Отдел образования как инструмент практической деятельности Комитета по образованию (первое в стране ведомство просвещения, созданное в 1839 году). Он возглавлялся членом правительства, его основной задачей было проведение политики «распространения основательного и дешёвого начального обучения для всех классов народа» [26, р. 70]. Это был конкретный шаг правительства по пути централизации управления сферой образования и усиления государственного контроля над ней.

В июне 1858 года торийский кабинет Дерби создал правительственную комиссию под председательством герцога Ньюкаслского, чтобы «исследовать настоящее положение народного образования в Англии и представить доклад с предложениями мер, которые требуются для расширения правильного и дешёвого элементарного обучения для всех классов народа» [26, р. 71]. В 1861 году Ньюкаслская комиссия подготовила соответствующий доклад. В этом первом всеобъемлющем обзоре в сфере просвещения нашли отражение достоинства и недостатки настоящей системы народного образования, предложены определённые меры по ее дальнейшему совершенствованию.

По данным комиссии, в Англии в конце 1850-х годов насчитывалось 2,5 миллиона детей школьного возраста, из них более 3/5 обучалось в частных школах и только около 1/4 – в общественных, которые находились под правительственным контролем и имели лучшие условия [26, р. 71]. Особое внимание обращалось на бедственное материальное положение большинства начальных школ (2/3 из них не получали государственных субсидий), поэтому финансовая проблема определялась как первостепенная. Решение её комиссия видела во введении местного налогообложения на образование. В числе серьёзных проблем начальных

школ были отмечены также редкая посещаемость, плохая успеваемость, низкая квалификация учителей [26, р. 72–73]. В рекомендациях Ньюкаслской комиссии прослеживается стремление повысить ответственность государства за состояние народного образования в стране. Результатом её деятельности было подведение итогов всех предшествующих усилий властей и определение главных направлений дальнейших преобразований.

Почти одновременно с работой Ньюкаслской комиссии состояние начальных школ изучал Комитет по образованию. В июне 1860 года им также был подготовлен доклад по этому вопросу. Комитет констатировал большой прогресс народного просвещения в стране, отметив, что за последние 2-3 года была проделана работа, равная по своему объёму всем достижениям первой половины столетия. Только за 1859 год было построено 247 новых начальных школ, на 171 увеличилось число инспектируемых школ [25, р. 8]. Особое внимание в докладе Комитет уделил финансовому вопросу. В частности, отмечался слишком быстрый рост государственных расходов на образование: за 1850-е годы они увеличились в 6 раз. В связи с этим констатировалось принятие ограничительных мер: в начале 1860 года статьи расходов были упорядочены и объединены в единый свод [25, р. 8]. Это был первый важный шаг по пути совершенствования системы государственного субсидирования образования.

В докладе Комитета по образованию были также подняты вопросы о продолжительности обучения и посещаемости школ детьми бедных слоев. Здесь была представлена официальная статистика, согласно которой в начальных школах обучались в основном дети 6–9-летнего возраста. Комитет пришел к выводу: «Невозможно заставить родителей из бедных слоев посылать в школы своих детей, достигших возраста, пригодного для работы. <...> Невозможно также обучить ребенка 9–10 лет основам всех знаний, но можно его научить хорошо читать, писать и считать». В связи с этим рекомендовалось ограничить обучение в начальных школах необходимым минимумом, снизить возраст обучения детей малоимущих и «бороться с нерегулярным посещением школ» [25, р. 8].

Нетрудно заметить, что Комитет по образованию не был настроен на серьёзную реформу народного просвещения. Тем не менее, его деятельность отражала стремление властей к созданию общенациональной системы начального образования. Главным результатом

исследования Комитета была достаточно обширная информация по предмету, подробный анализ положения дел в народном просвещении и полезные рекомендации по его дальнейшему совершенствованию. В целом работа комиссии Ньюкасла и Комитета по образованию заметно активизировала деятельность государства и различных просветительских обществ в данной сфере.

С начала 1860-х годов активная деятельность властей в сфере просвещения шла уже непрерывно вплоть до принятия в 1870 году первого закона о начальном образовании. В июле 1861 года секретарь Отдела образования Р. Лоу представил в палату общин новую систему государственного субсидирования образования, основанную на рекомендациях комиссии Ньюкасла. В ней предлагалось поставить оплату учителей в зависимость от уровня знаний учеников, то есть ввести «плату по результатам» («payment by results») [27, p. 79]. На основе схемы Р. Лоу был разработан и в феврале 1862 года представлен в парламент так называемый «Реформированный свод» (Revised Code), основной целью которого было повышение эффективности начального образования и сокращение государственных расходов в этой сфере. Для этого предусматривалось, во-первых, установление прямой зависимости оплаты учителей от результатов экзаменов, ежегодно проводимых для всех учащихся школ, во-вторых – введение централизованного распределения субсидий в школах. Кроме того, новый «Свод» ограничивал обязательное начальное обучение тремя элементарными предметами: чтением, письмом, арифметикой, что определялось понятием 3 «R» (reading, riting, rithmetic) [27, p. 79–80].

В марте 1862 года «Реформированный свод» был одобрен парламентом. Этот документ представлял собой правила выдачи государственных субсидий начальным школам. В целом они заключались в следующем: удовлетворительное помещение; наличие дипломированных учителей; прямая зависимость пособий от успехов каждого ученика на экзаменах, проводимых ежегодно, а также от количества посещений школы каждым ребенком. Важным предписанием принятого «Свода» было ограничение обучения в начальных школах только элементарными предметами (3 «R») [27, p. 77]. «Реформированный свод» принес экономию для государственного бюджета. Вместе с тем на практике новая система вела скорее к механическому заучиванию предмета. После окончания школы дети очень быстро забывали приобретенные таким путём знания, о чем свидетельствовали низкие показатели уровня



грамотности выпускников начальных школ, отмеченные после введения «Реформированного свода» [15, p. 871]. Он негативно сказался и на положении учителей, поскольку поставил их жалование в зависимость от наличного числа учеников на определенный день и их успехов на экзаменах. Подобная система ограничивала развитие этой профессии, не располагала учителей к творчеству. [29, p. 107].

В мае 1862 года последовала ещё одна законодательная мера. В палату общин был внесен билль об образовании нищих детей. Он предусматривал право советов попечителей и опекунов посылать детей данной категории в школы и другие учебные заведения. С учётом незначительных поправок билль довольно быстро был принят в обеих палатах парламента [11, col. 71; 634]. Спустя два месяца он стал законом, который давал право советам попечителей и опекунам обеспечивать образованием нищих детей и детей беднейших слоёв. Во избежание больших расходов устанавливались ограничения: затраты не должны были превышать издержки на школы в работных домах. Посещение детьми школ оговаривалось согласием опекунов или родителей, если таковые были, что подчёркивало необязательный характер данной меры. Тем не менее, закон 1862 года позволяла охватить образованием дополнительный круг детей.

Большим препятствием на пути создания национальной системы начального образования была, как уже отмечалось, религиозная проблема. В 1865 году правительство либералов сделало первую попытку решить этот вопрос. Оно приняло постановление, известное как «Положение о свободе совести» (Conscience Clause), целью которого было защитить свободу вероисповедания и устранить религиозные противоречия в начальных школах. Данное «Положение» содержало в себе условия выдачи правительственных пособий на учреждение школ. Они заключались в том, чтобы допускать в школы детей любой веры и не принуждать учащихся к посещению уроков догматического учения. «Положение о свободе совести» носило рекомендательный характер, представляло собой лишь условия получения правительственных субсидий. Несомненно, это снижало эффективность данной меры и представляло собой лишь попытку решения религиозной проблемы в школах.

Проблема народного образования в Англии заметно актуализировалась во второй половине 1860-х годов. Во многом это было связано с принятием в августе 1867 года нового избирательного закона, увеличившего электорат почти в три раза. Поскольку половина новых

избирателей была неграмотна, возникла необходимость ускорить процесс создания системы массового обучения в стране. Данный вопрос в отмеченное время выдвинулся в число первоочередных социально-политических проблем. В этой связи в общественно-политических кругах развернулось бурное обсуждение различных проектов реформирования народного образования, целью которых было создание в стране национальной системы всеобщего начального обучения.

В ноябре 1867 года на очередной сессии парламента уже в тронной речи королевы вопрос об образовании народа был поставлен в число первостепенных [14, col. 460]. Особенно большое внимание предмету образования народа было уделено в палате лордов. Здесь лорд Дж. Рассел внёс свои резолюции по данному вопросу, которые, в частности, содержали положения: повсеместно распространять и совершенствовать образование рабочих классов в Англии; обеспечить каждому ребенку право на получение образования; гарантировать равенство прав на образование; устранить религиозные противоречия в школах; запретить наймы на работу малолетних детей [14, col. 478]. По сути это был либеральный вариант проекта реформы английского образования. В нём очевидно просматривается стремление возложить основную ответственность за дело народного просвещения на государство и тем самым усилить его контроль над этой сферой. С официальными возражениями на резолюции выступил президент Тайного совета герцог Мальборо. Он заявил о недопустимости разрушения существовавшей вероисповедальной системы, поскольку она «является краеугольным камнем нашего народного образования и тесно связана с религиозными чувствами, привычками, традициями народа» [14, col. 503]. Выступление президента Тайного совета отразило позицию по проблеме правительства и консервативных кругов. Она заключалась в стремлении полностью сохранить прежнюю систему начального образования, основанную на частной инициативе и господстве англиканской церкви. Резолюции Рассела были отклонены, вместе с тем они были весьма своевременны и, несомненно, внесли свой вклад в подготовку реформы начального образования.

Наиболее остро критиковали существовавшую систему народного образования левые либералы – радикалы. Они выступали за глубокое реформирование системы начального обучения. В январе 1868 года по их инициативе была созвана конференция в Манчестере,

целью которой была разработка билля о начальном образовании. В ней приняли участие государственные, общественные, религиозные деятели, учёные. На конференции были подняты наиболее острые проблемы народного образования: об обязательном характере начального обучения и о светских школах. Большинство участников конференции высказывались в пользу обязательного и светского начального образования [6, p. 8]. По итогам работы конференции были приняты резолюции, содержавшие положения о принудительном характере билля о начальном образовании и об обязательном субсидировании правительством светских школ [7, p. 8].

Манчестерский проект был положен в основу нового билля о народном образовании, разработанного радикалами Манчестера. 17 марта 1868 года он был представлен в палату общин известным либералом Г. Брусом. Данный билль предусматривал определённые принудительные меры, в частности, обязательное налогообложение на нужды образования в тех городских округах, где существовал недостаток в средствах обучения [14, col. 1818]. Однако большинство парламентариев не одобрило данное предложение, что свидетельствовало о неготовности палаты общин принять законопроект, имевший принудительный характер [14, col. 1830–1842]. После второго чтения, видя неприятие большинством самого принципа законопроекта, Г. Брус отклонил его [13, col. 1986].

Почти одновременно, 24 марта 1868 года герцог Мальборо представил в палату лордов правительственный билль, предполагавший в целом сохранение прежней системы образования, основанной на частной инициативе. В нем, в частности, предлагалось ограничить правительственную инспекцию только светским обучением [12, col. 119–127]. Билль Мальборо подвергся критике, как справа, так и слева. Его полностью поддержали лишь консервативные круги, в частности, англиканское духовенство. Особенно сильную оппозицию правительственный билль встретил со стороны радикалов-манчестерцев. Принципиальные разногласия между ними и правительством заключались в степени и глубине преобразований, которые следовало осуществить в системе народного просвещения. Правительственный билль предполагал сохранение и совершенствование нынешней системы как основы будущей, тогда как радикалы и их сторонники желали видеть принципиально новое основание национальной системы образования [12, col. 1306–1307; 1311]. Встретив серьёзные возражения большинства членов палаты, Мальборо также отложил свой билль, заявил о

необходимости его дальнейшей доработки [13, col. 405].

Дискуссии вокруг законопроектов Г. Бруса и герцога Мальборо показали, что, преследуя одну и ту же цель – распространение образования по всей стране, правительство и оппозиция существенно расходились в выборе путей и средств её достижения. В сущности, проблема заключалась, во-первых, в определении степени вмешательства государства в сферу просвещения, во-вторых, в глубине её реформирования. Правительственный билль допускал только косвенные формы государственного участия в деле образования народа и полностью сохранял действовавшую добровольную (основанную на частной инициативе) систему. Оппозиционный законопроект имел довольно радикальный характер, предусматривая прямые формы вмешательства государства и строительство национальной системы просвещения на новой основе. Несмотря на своё несовершенство законопроекты содержали конкретные предложения и схемы, что позволяет рассматривать их как основополагающие для реформирования начальных школ.

Осенью 1868 года в стране произошли первые после новой избирательной реформы (1867 г.) выборы в парламент. Они изменили расстановку политических сил и принесли победу либералам. На место консервативного министерства Б. Дизраэли пришло правительство во главе с либералом У. Гладстоном, который был близок к радикалам и включил их в свой кабинет. Данные перемены отразились на дальнейшем развитии вопроса начального образования, изменив ход и характер борьбы за реформу. Этот вопрос уже рассматривался больше в духе известных предложений Г. Бруса, нежели герцога Мальборо. Теперь манчестерский умеренно-радикальный проект потерял свою остроту и оппозиционность, став основой программы по образованию нового правительства либералов. Проект Мальборо уже представлял программу консервативной оппозиции справа. Левую же оппозицию правительству теперь составили радикалы новой формации, политический центр которых находился в Бирмингеме. Их не устраивала соглашательская политика манчестерцев, они более последовательно боролись за власть. Учитывая актуальность и политическую значимость для страны вопроса образования, новые радикалы начали активную деятельность по его разработке.

Бирмингемские радикалы-парламентарии провели ряд переговоров с просветительскими обществами, диссидентскими организациями и деятелями просвещения в разных городах.

Результатом их было создание в феврале 1869 года Национальной лиги образования (National Education League). Её председателем стал член парламента от Бирмингема Дж. Диксон, а председателем исполнительного комитета и идеологом – Дж. Чемберлен.

Основание Лиги положило начало новой кампании за реформу начального образования, ведущую роль в которой стали играть радикалы Бирмингема. Разрабатывая свой проект, они исходили из двух мотивов: серьезного недостатка образования в стране, неспособности действовавшей добровольной системы решить эту проблему. В этой связи бирмингемская схема содержала следующие положения: обязательное посещение детьми трудящихся классов начальных школ (под угрозой штрафа или тюремного заключения); учреждение государственных бесплатных начальных школах; финансирование государственных начальных школ из центральных и местных налоговых фондов; создание выборных школьных советов, призванных контролировать денежные фонды субсидируемых школ и следить за обучением детей неимущих. При этом предполагалась дальнейшая деятельность прежних начальных школ вероисповедального характера, однако, уже без государственной поддержки [8, p. 9].

Схема бирмингемских радикалов была не новой, однако проект Лиги выгодно отличался от предшествующих вариантов своим радикализмом и более детальной разработкой. Его подробное обоснование содержалось в письме Дж. Чемберлена редактору «Таймс». В нём, в частности, утверждалось, что только обязательное, бесплатное и несектантское (без преподавания каких-либо религиозных догматов) школьное обучение может реально обеспечить всеобщее образование в стране. В письме также доказывалась необходимость обязательного налогообложения в пользу образования: «Подобная мера вполне оправдывает себя, поскольку стоит гораздо дешевле для общества, чем преступность и пауперизм. Все члены общества должны что-то вкладывать в свое образование через прямые или косвенные налоги, и, таким образом, все будут получать его по праву, а не как акт благотворительности» [17, p. 10].

Таким образом, Национальная лига образования выдвинула самый радикальный проект реформы начальных школ, предусматривавший обязательное, бесплатное, светское, либо несектантское, начальное обучение, а также обязательное налогообложение в пользу образования. Данная программа развития народного образования исходила из политической

концепции новых радикалов, согласно которой для укрепления сложившейся общественно-политической системы необходимо объединение интересов всех слоёв общества, прежде всего, рабочих и предпринимателей. Сфера образования рассматривалась ими как социальный институт, призванный выполнять эту задачу, и в связи с этим вопрос народного просвещения выдвигался как первостепенная социально-политическая проблема [24, р. 363]. Кроме того, радикалы Бирмингема рассчитывали, что требование обязательного всеобщего обучения будет способствовать их продвижению к власти и вместе с тем ослаблению позиций государственной церкви и консерваторов. Они намеренно драматизировали религиозную ситуацию в начальных школах, выдвигая на первый план вопрос о правах диссидентов, надеясь таким путём получить их поддержку [17, р. 10]. Особенно бирмингемские радикалы были заинтересованы в поддержке многочисленного рабочего класса и стремились привлечь его на свою сторону. В значительной степени им это удалось. Платформу Лиги по образованию одобрили крупнейшие тред-юнионы, которые в её поддержку проводили массовые митинги и собирали взносы [17, р. 10].

Однако программа Лиги была достаточно радикальной, она не устраивала как консервативные, так и умеренно-либеральные круги. В той или иной степени они возражали против принудительных мер, решительно выступали против светских школ и несектантского обучения. Консерваторы отстаивали прежнюю, вероисповедальную систему образования, особенно рьяно её защищали приверженцы господствующей англиканской церкви. Неудивительно, что вслед за созданием Национальной лиги образования, осенью 1869 года усилиями сторонников англиканской церкви и консервативных кругов была создана альтернативная организация с центром в Манчестере – Национальный союз образования (National Education Union). Его целью также было содействие образовательной реформе. Мотивы создания Союза были аналогичны доводам Лиги: в стране ещё многие дети нигде не обучаются, растёт преступность и нищета, настоящая же система просвещения не способна исправить положение. Однако проект реформы Союза был гораздо умереннее программы Лиги. Он предполагал полное сохранение, при определённом усовершенствовании, действовавшей добровольной системы начального образования. Согласно проекту, использование налоговых средств допускалось только для обучения бездомных и нищих детей, в отношении которых предусматривался и принцип обязательного посещения школ.

При этом принуждение должно носить лишь косвенный характер [18, р. 4].

При всей разнице подходов, обе организации ставили перед собой одну цель и видели неспособность существовавшей системы просвещения решить вопрос образования народа в стране. Поэтому они вполне могли путём компромисса выработать единую схему реформы. На это указывали многие деятели просвещения. В письме к редактору «Таймс» директор одного из педагогических колледжей Дж. Риджуэй призывал Лигу и Союз как можно быстрее найти общую платформу для строительства национальной системы начального образования [18, р. 4]. Со своей стороны он высказался против прямых принудительных мер как неприемлемых для английского национального характера, показав тем самым свою поддержку принципов Союза. Позицию Лиги выразил Дж. Чемберлен в ответном письме, в котором указывал на принципиальный характер расхождений двух организаций и в связи с этим невозможность объединения их усилий. Он обвинял Союз в использовании данной проблемы в политических целях: «Всё дело в том, что вероисповедальная система начального обучения дает важное политическое и теологическое преимущество господствующей Церкви, и она не желает терять этой привилегии» [19, р. 10]. Письмо Дж. Чемберлена проливает свет на истинные цели бирмингемских радикалов, также использовавших предмет образования в политических целях. Решительно выступая против вероисповедальной системы, они стремились вытеснить англиканское духовенство и консерваторов из сферы, формирующей настроения в обществе.

В январе-феврале 1870 года Лига развернула пропаганду своих идей по всей стране. Так, в конце января отделение Лиги организовало многочисленный митинг в Св. Мэрилебоне, участниками которого в основном были рабочие. Ораторы убеждали, что с расширением избирательного права назрела крайняя необходимость в создании системы всеобщего обязательного образования, чтобы рабочие «не попадали под влияние недобросовестных демагогов» [21, р. 3]. На митинге были единодушно приняты резолюции, требовавшие создания национальной системы образования, основанной на обязательном, бесплатном и светском обучении, субсидируемой правительством и местными властями. Выдвигалось также предложение об обязательном учреждении школьных советов, избираемых всеми налогоплательщиками района [21, р. 3]. Подобные собрания под руководством Лиги в отмеченное время прошли в Лондоне, Ноттингеме, Лестере, Ливерпуле. На них также рабочие одобрили платформу Лиги [22, р. 5; 20, р. 4; 23, р. 5]. Данные факты

свидетельствовали о настроениях рабочих крупных промышленных городов в пользу бирмингемских радикалов.

В свою очередь Национальный союз образования также организовывал в разных городах собрания, на которых пропагандировал свою программу, демонстрируя при этом стремление к компромиссу со всеми заинтересованными сторонами. В конце января 1870 года многочисленный митинг состоялся в Манчестере. С разъяснениями позиции Союза на нем выступил епископ города. Он доказывал целесообразность сохранения действовавшей системы и настаивал на обязательном преподавании религии в школах, которая «должна быть основой нравственного воспитания» [20, р. 4]. На митинге были приняты резолюции, основанные на принципах Союза: «Собрание признаёт, что необходимы законодательные меры по дальнейшему расширению и совершенствованию настоящей вероисповедальной системы образования; собрание считает, что законодательная мера по образованию должна основываться на платформе Национального союза образования» [20, р. 4]. Таким образом, демонстрация Союза готовности к компромиссу скрывала за собой его стремление стать единым центром движения за реформу и навязать свою схему национальной системы образования.

Английская общественность активно включилась в обсуждение выдвинутых проектов реформы образования. Англиканское духовенство свою позицию выразило на большом собрании, состоявшемся в конце января 1870 года во дворце Элай. Она полностью соответствовала программе Союза [22, р. 5]. 7 февраля 1870 года по инициативе Совета Общества искусств была организована национальная конференция по образованию. В ней приняли участие широкие круги общественности: представители духовенства, науки и просвещения. Общество разработало свою программу дальнейшего развития народного образования, основные положения которой были изложены на конференции. Прежде всего, оно считало необходимым начать преобразование системы просвещения в стране с учреждения министерства образования, наделённого широкими полномочиями. Кроме того, в программе Общества предусматривалась возможность получения среднего образования способными детьми из бедных слоёв. Однако в целом программа Общества соответствовала схеме Союза: в ней не предусматривалось обязательное обучение, также поддерживалось вероисповедальное религиозное обучение [5, р. 8]. Участники конференции единодушно



приняли резолюции, имевшие программный характер: учредить министерство образования; расширить учебные программы начальных школ; преподавание религии в школах должно быть обязательным; школы должны строго выполнять «Положение о свободе совести»; принцип обязательного обучения допустим только в отношении нищих и бездомных детей [5, р. 8]. В целом конференция отразила позицию умеренных сил: либералов, части консерваторов и англиканского духовенства, интеллектуальных кругов. Эта позиция соответствовала платформе Национального союза образования, выражавшей правительственную концепцию реформы.

Со времен чартизма важным фактором политической жизни Англии стало организованное рабочее движение, стремившееся отстаивать интересы трудящихся, в том числе и в сфере образования. Уже программа чартистов содержала требование всеобщего и обязательного образования народа. Это положение взяли на вооружение национальные отраслевые тред-юнионы, появившиеся в 1850-х годах. Движение рабочего класса за всеобщее обязательное обучение особенно активно развернулось в период подготовки парламентской реформы 1867 года. Ею возглавила, созданная в начале 1860-х годов лидерами ведущих тред-юнионов Хунта [24, р. 361].

В августе 1869 года вопрос образования народа, как приоритетная проблема, был поставлен в повестку дня II-го конгресса тред-юнионов. На нём была принята специальная резолюция, в которой указывалось, что «только национальная система несектантского и обязательного обучения соответствует интересам народа» [24, р. 361]. Такая формулировка более всего соответствовала программе Национальной лиги образования, ориентировавшейся на рабочий класс.

Таким образом, на протяжении 1850-х – первой половины 1860-х годов английские власти предприняли серьёзные меры, направленные на совершенствование системы начальных школ. Эта деятельность имела большое практическое значение, в ее процессе были выявлены насущные проблемы в сфере народного просвещения, определены основные пути и методы их решения, что, несомненно, создавало предпосылки реформы начального образования.

Во второй половине 1860-х годов процесс подготовки реформы системы начального образования в Англии вступил на завершающий этап. В это время в английском обществе

активно обсуждались проблемы реформирования данной сферы. В ходе дискуссий обозначились ключевые вопросы образовательной реформы: место религии и церкви в начальной школе, пределы и способы вмешательства центральной власти, источники финансирования, целесообразность введения принудительных мер – обязательной формы обучения и обязательного налогообложения на нужды школ. Относительно данных проблем английское общество оказалось разделённым на два лагеря, во главе которых стояли ведущие идеологические центры: Национальная лига образования и Национальный союз образования. Платформу Лиги поддерживали радикально настроенные элементы, в основном неконформисты, к числу которых относилось большинство торгово-промышленной и мелкой буржуазии, а также рабочие крупных промышленных центров. Эти слои нуждались в поддержке государства для укрепления своих позиций в обществе. Образование они рассматривали как средство повышения своего социального статуса, поэтому требовали глубокой демократизации всей сферы английского просвещения, прежде всего, создания государственной системы всеобщего обязательного начального обучения, а также введения обязательного налогообложения в пользу образования. На позициях Союза стояли умеренные круги, в большинстве своём приверженцы господствующей англиканской церкви. Это были социальные слои, менее затронутые индустриализацией: землевладельцы, часть торгово-промышленной и сельской буржуазии, также рабочие, занятые в сельском хозяйстве и на мелких предприятиях. Данные социальные группы выступали за сохранение при определенном усовершенствовании прежней добровольной системы образования, в которой очевидно доминировала англиканская церковь. Они допускали лишь ограниченные и косвенного характера принудительные меры. Ни одна из сторон не достигла очевидного преимущества, что создавало заведомо компромиссную основу будущей системы английского начального образования.

#### **Список использованных источников**

1. Мижурев, П.Г. Очерки развития и современного состояния народного образования в Англии / П.Г. Мижурев. – СПб.: Тип. И. Н. Скороходова, 1896. – 62 с.
2. Act further to regulate the Employment of Children in Factories (August 20, 1853) // The Statutes of the United Kingdom of Great Britain and Ireland with notes, references and index /Ed.

by Tomas Edline Tomlins. – London, 1853. – Vol. 21. – P. 676.

3. Act to provide for the Education of Children in the Receipt of Out-door Relief (June 26, 1855) // The Statutes of the United Kingdom of Great Britain and Ireland with notes, references and index /Ed. by Tomas Edline Tomlins. – London, 1855. – Vol. 22. – P. 574.

4. Act to render more secure the Conditions upon which Money is advanced out of the Parliamentary Grant for the purposes of education (August 4, 1855) // The Statutes of the United Kingdom of Great Britain and Ireland with notes, references and index /Ed. by Tomas Edline Tomlins. – London, 1855. – Vol. 22. – P. 954.

5. Conference for National Education under the auspice of Council of the Society of Arts // The Times. – 1870. – 8 Febr. – P. 5.

6. Editorial // The Times. – 1868. – 16 Jan. – P. 8.

7. Editorial // The Times. – 1868. – 17 Jan. – P. 8.

8. Editorial // The Times. – 1869. – 17 Nov. – P. 9.

9. Editorial // The Times. – 1870. – 31 May. – P. 12.

10. Education Bill // HPD. Ser. 3 rd. – London, 1855. – Vol. 137. – Col. 641–686.

11. Education of pauper children (Bill) // HPD. Ser. 3 rd. – London, 1862.– Vol. 167.– Col. 69–92; 633–648.

12. Education Bill // HPD. Ser. 3 rd. – London, 1868. – Vol. 191. – Col. 105–136; 1306–1340.

13. Education Bill // HPD. Ser. 3 rd. – London, 1868. – Vol. 192. – Col. 406–422; 1980–1988.

14. Elementary Education Bill // HPD. Ser. 3 rd. – London, 1868.– Vol. 190.– Col. 460–508; 1816–1863.

15. Elementary education in England // Proceeding of the international congress of education of the world's Columbian exposition. Chicago. July 25–28, 1893. – New York, 1895. – P. 870–875.

16. Holmes H. T. Fabian Tract № 111. Reform of reformations and industrial schools. – London: Fabian Society, 1902. – 15 p.

17. Letter to the editor of "The Times" from J. Chamberlain, Chairman of Executive Committee of the National Education League // The Times. – 1870. – 1 Jan. – P. 10.

18. Letter to the editor of "The Times" from James Ridgway. Principal of Culjam Training College // The Times. – 1869. – 29 Dec. – P. 4.

19. Letter to the editor of "The Times" from Flint // The Times. – 1867. – 1 May. – P. 5.

20. National Education Union. Meeting in Manchester // The Times.– 1870. – 25 Jan.– P. 4.

21. Public meeting convened by the St. Marylebone branch of N.E.L. // The Times. – 1870. – 1 Febr. – P. 3.

- 
22. Public meeting in London // *The Times*. – 1870. – 18 Jan. – P. 5.
  23. Public meeting Liverpool. // *The Times*. – 1870. – 3 Febr. – P. 5.
  24. *Radical Tradition in Education in Britain*. – London: Methuen, 1972. – 299 p.
  25. Report of the Committee of Council for Education // *The Times*. – 1860. – 9 July. – P. 8.
  26. Report of the Commissioners appointed to inquire into the State of Popular Education in England (The Newcastle Report) // *Educational Documents England and Wales. 1816 to the present day* // Ed. By J. S. Maclure, – London, 1974. – P. 70–78.
  27. Revised Code 1862 // *Educational Documents England and Wales. 1816 to the present day* // Ed. by J. S. Maclure. – London, 1974. – P. 77–82.
  28. Simon B. *Studies in the History of Education* / B. Simon. – London: Lawrence and wishart, 1960. – 375 p.
  29. Wardle D. *English Popular Education. 1780–1975* / D. Wardle. – Cambridge: Cambridge University Press, 1976. – 197 p.

### References

1. Mizhuev, P.G. *Ocherki razvitiya i sovremennogo sostoyaniya narodnogo obrazovaniya v Anglii* / P.G. Mizhuev. – SPb.: Tip. I. N. Skorokhodova, 1896. – 62 s.
2. Act further to regulate the Employment of Children in Factories (August 20, 1853) // *The Statutes of the United Kingdom of Great Britain and Ireland with notes, references and index* /Ed. by Tomas Edline Tomlins. – London, 1853. – Vol. 21. – P. 676.
3. Act to provide for the Education of Children in the Receipt of Out-door Relief (June 26, 1855) // *The Statutes of the United Kingdom of Great Britain and Ireland with notes, references and index* /Ed. by Tomas Edline Tomlins. – London, 1855. – Vol. 22. – P. 574.
4. Act to render more secure the Conditions upon which Money is advanced out of the Parliamentary Grant for the purposes of education (August 4, 1855) // *The Statutes of the United Kingdom of Great Britain and Ireland with notes, references and index* /Ed. by Tomas Edline Tomlins. – London, 1855. – Vol. 22. – P. 954.
5. Conference for National Education under the auspice of Council of the Society of Arts // *The Times*. – 1870. – 8 Febr. – P. 5.
6. Editorial // *The Times*. – 1868. – 16 Jan. – P. 8.
7. Editorial // *The Times*. – 1868. – 17 Jan. – P. 8.
8. Editorial // *The Times*. – 1869. – 17 Nov. – P. 9.
9. Editorial // *The Times*. – 1870. – 31 May. – P. 12.
10. Education Bill // HPD. Ser. 3 rd. – London, 1855. – Vol. 137. – Col. 641–686.

11. Education of pauper children (Bill) // HPD. Ser. 3 rd. – London, 1862.– Vol. 167.– Col. 69–92; 633–648.
12. Education Bill // HPD. Ser. 3 rd. – London, 1868. – Vol. 191. – Col. 105–136; 1306–1340.
13. Education Bill // HPD. Ser. 3 rd. – London, 1868. – Vol. 192. – Col. 406–422; 1980–1988.
14. Elementary Education Bill // HPD. Ser. 3 rd. – London , 1868.– Vol. 190.– Col. 460–508; 1816–1863.
15. Elementary education in England // Proceeding of the international congress of education of the world’s Columbian exposition. Chicago. July 25–28, 1893. – New York, 1895. – P. 870–875.
16. Holmes H. T. Fabian Tract № 111. Reform of reformations and industrial schools. – London: Fabian Society, 1902. – 15 p.
17. Letter to the editor of "The Times" from J. Chamberlain, Chairman of Executive Committee of the National Education League // The Times. – 1870. – 1 Jan. – P. 10.
18. Letter to the editor of "The Times" from James Ridgway. Principal of Culjam Training College // The Times. – 1869. – 29 Dec. – P. 4.
19. Letter to the editor of "The Times" from Flint // The Times. – 1867. – 1 May. – P. 5.
20. National Education Union. Meeting in Manchester // The Times. – 1870. – 25 Jan. – P. 4.
21. Public meeting convened by the St. Marylebone branch of N.E.L. // The Times. – 1870. – 1 Febr. – P. 3.
22. Public meeting in London // The Times. – 1870. – 18 Jan. – P. 5.
23. Public meeting Liverpool. // The Times. – 1870. – 3 Febr. – P. 5.
24. Radical Tradition in Education in Britain. – London: Methuen, 1972. – 299 p.
25. Report of the Committee of Council for Education // The Times. – 1860. – 9 July. – P. 8.
26. Report of the Commissioners appointed to inquire into the State of Popular Education in England (The Newcastle Report) // Educational Documents England and Wales. 1816 to the present day // Ed. By J. S. Maclure, – London, 1974. – P. 70–78.
27. Revised Code 1862 // Educational Documents England and Wales. 1816 to the present day // Ed. by J. S. Maclure. – London, 1974. – P. 77–82.
28. Simon B. Studies in the History of Education / B. Simon.– London: Lawrence and wishart, 1960. – 375 p.
29. Wardle D. English Popular Education. 1780–1975 / D. Wardle. – Cambridge: Cambridge University Press, 1976. – 197 p.

## 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、太极等中华文化走出国门。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：

