

# 2020 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	
伊拉达·古塞诺娃	3
多元文化主义问题的现代解决方案：阿塞拜疆的经验	
维克多·彼洛仁科	21
工业危机趋势背景下的乌克兰经济衰退（2019 年第四季度-2020 年第一季度）	
■ 教育	
纳塔利娅·迪塞克	31
乌克兰心理学家对中学教育过程个性化的贡献（二十世纪下半叶）	
亚历山德拉·雷先科	58
医学研究生教育：独立联邦国家的经验	
瓦西里·斯克列别次	65
乌克兰与俄罗斯研究中的环境心理学方法论	
古尔纳拉·尤斯基斯卡娅	81
人文学科对学生阅读能力形成的教育潜力	
■ 文化、艺术	
尼古拉·叶连斯基	97
作为理论概念与教学建模对象的人格语言核心	
斯维特兰娜·露西	104
存在主义和乌克兰文学	
伊丽娜·沙利娅科娃-巴赞卡	122
20 世纪 80 - 90 年代阿塞拜疆和中国的文学发展：新现代类型想象文学的起源与实践	
■ 人物	
周洪伟	148
莉娜·科斯琴科	
莉迪娅·彼洛仁科、王幸鑫	149
中小学教育内容作为苏霍姆林斯基式教育体系的重要组成部分	
拉丽莎·斯莫林丘克	157
乌克兰儿童教育专家扎卢日尼的科学遗产中集体作为人格社会化因素之一	
■ 跨文化研究中心简介	168

内部资料 免费赠阅

Content		Содержание	
<b>Politics and Economy</b>		<b>Политика. Экономика</b>	
<b>Irada Huseynova</b> Modern approaches to the problems of multiculturalism: experience of Azerbaijan	<b>3</b>	<b>Ирада Гусейнова</b> Современные подходы к проблемам мультикультурализма: опыт Азербайджана	<b>3</b>
<b>Viktor Pirozhenko</b> Economic recession in Ukraine against the background of industrial crisis trend (Q4 2019 – Q1 2020)	<b>21</b>	<b>Виктор Пироженко</b> Спад в украинской экономике на фоне кризисных тенденций в промышленности (4 квартал 2019 – первый квартал 2020 гг.)	<b>21</b>
<b>Pedagogical science and education</b>		<b>Педагогическая наука и образование</b>	
<b>Natalia Dichek</b> Contribution of Ukrainian psychologists to the individualization of the educational process in secondary school (the second half of the twentieth century)	<b>31</b>	<b>Наталья Дичек</b> Вклад психологов Украины в индивидуализацию учебного процесса в средней школе (вторая половина XX века)	<b>31</b>
<b>Oleksandra Lysenko</b> Doctors' postgraduate education: experience of independent commonwealth states	<b>58</b>	<b>Александра Лысенко</b> Послевузовское образование врачей: опыт Содружества независимых государств	<b>58</b>
<b>Vasiliy Skrebets</b> Methodology of environmental psychology in the Ukrainian and Russian studies	<b>65</b>	<b>Василий Скребец</b> Методология экологической психологии в украинских и российских исследованиях	<b>65</b>
<b>Gulnara Yustinskaja</b> Educational potential of academic subjects of humanitarian orientation for the formation of school students' reading competencies	<b>81</b>	<b>Гульнара Юстинская</b> Образовательный потенциал учебных предметов гуманитарной направленности для формирования читательских компетенций школьников	<b>81</b>
<b>Philology</b>		<b>Филология</b>	
<b>Mikalay Yalensky</b> Language core of the personality as theoretical concept and the object of pedagogical modeling	<b>97</b>	<b>Николай Еленский</b> Языковое ядро личности как теоретическое понятие и объект педагогического моделирования	<b>97</b>
<b>Svetlana Lousy</b> Existentialism and Ukrainian literature	<b>104</b>	<b>Светлана Луций</b> Экзистенциализм и украинская литература	<b>104</b>
<b>Iryna Shauliakova-Barzenka</b> Literary Development in Azerbaijan and China of the 1980s – 1990s: the Origins and Practices of Neo-modern Type Imaginative Literature	<b>122</b>	<b>Ирина Шевлякова-Борзенко</b> Литературное развитие в Азербайджане и Китае в 1980-х – 1990-х годах: истоки и практики художественной словесности неомодерного типа	<b>122</b>
<b>People</b>		<b>Персоналии</b>	
<b>Zhou Hongwei</b> The anniversary of Lina Kostenko	<b>148</b>	<b>Чжоу Хунвей</b> Юбилей Лины Костенко	<b>148</b>
<b>Lidiia Pirozhenko, Wang Xingxin</b> Contents of school education as a component of teaching system by V. Suhomlynsky	<b>149</b>	<b>Лидия Пироженко, Ван Синсинь</b> Содержание школьного образования как составляющая педагогической системы В. А. Сухомлинского	<b>149</b>
<b>Larysa Smolinchuk</b> Collective as a factor of personality socialization in the scientific heritage of the Ukrainian pedologist O.S. Zaluzhny	<b>157</b>	<b>Лариса Смолинчук</b> Коллектив как фактор социализации личности в научном наследии украинского педолога А. С. Залужного	<b>157</b>
<b>Information about Huzhou University's Multi-cultural Center</b>	<b>168</b>	<b>Информация о Мультикультурном центре Университета Хучжоу</b>	<b>168</b>

---

## ПОЛИТИКА. ЭКОНОМИКА

*Irada Huseynova,  
Doctor of Science, Professor,  
Baku State University  
(Azerbaijan)*

### MODERN APPROACHES TO THE PROBLEMS OF MULTICULTURALISM: EXPERIENCE OF AZERBAIJAN

The processes of globalization make state borders transparent. And the progress in information technology and telecommunications has become a key factor in facilitating the interpenetration of cultures. Modern cross-cultural situation in some European countries is quite complicated. Avoiding a crisis of social development and the progressive leveling of the ethnic and cultural imbalance in the number of societies has become a clear necessity. Solutions to problems are to formulate optimal approaches to ensure the peaceful coexistence of people with different cultures, spirituality, national and social identity. In the world, there are States in which multiculturalism has developed historically, has deep roots and continues to evolve in a positive trend. A striking example is the independent Republic of Azerbaijan. Today multicultural values and those accumulated in this area, the positive experience of Azerbaijan, are significant for the entire world community.

**Key words:** multiculturalism, polyethnicity, migration, globalization, historical heritage, the host society, the Azerbaijan Republic

### 多元文化主义问题的现代解决方案：阿塞拜疆的经验

全球化进程使国界变得透明，信息技术和电信的进步成为促进文化相互渗透一个关键因素。现代欧洲一些国家的跨文化情况相当复杂。避免社会发展危机和社会数量中种族和文化不平衡的逐步平衡已成为一种明确的必然。应对这些问题的解决方案是：制订最佳办法以确保具有不同文化、精神、民族和社会特征的人民和平共处。世界上，有些国家的多元文化主义已经在历史上得到发展，且根深蒂固，并继续朝着积极的方向发展。一个突出的例子是

独立的阿塞拜疆共和国。今天，多元文化价值观和在这一领域积累的阿塞拜疆积极经验，对整个国际社会都具有重要意义。

**关键词:** 多元文化主义；多元种族；移民；全球化；历史遗产；东道国社会；阿塞拜疆共和国

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМАМ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА: ОПЫТ АЗЕРБАЙДЖАНА**

Процессы глобализации делают государственные границы прозрачными, прогресс в информационных и телекоммуникационных технологиях способствует взаимопроникновению культур, и это непреложный фактор. Современная межкультурная ситуация в ряде европейских государств носит весьма сложный характер. Недопущение кризиса социального развития и нивелирование прогрессирующего этнокультурного дисбаланса стало очевидной необходимостью. Пути решения проблемы заключаются в выработке оптимальных подходов обеспечения мирного сосуществования людей с различной культурой, духовностью, национальной и социальной принадлежностью. В мире есть государства, в которых мультикультурализм сложился исторически, пустил глубокие корни и продолжает активно развиваться в позитивном ключе. Ярким примером является независимая Азербайджанская Республика. Сегодня мультикультуральные ценности и накопленный в этой сфере позитивный опыт Азербайджана являются знаковыми для всего мирового сообщества.

**Ключевые слова:** мультикультурализм, полиэтничность, миграции, глобализация, историческое наследие, принимающее общество, Азербайджанская Республика.

### **Вводная часть**

*Актуальность.* В условиях новых вызовов и угроз в современном мире национальные общества переживают сложный период. Нарастающие противоречия, с которыми сталкивается человечество в результате глобализации и размывания границ, требуют принятия мировым сообществом существенных мер. Проблемность интенсивных миграций населения, их массовых потоков усложняется объёмами и быстротой ассимиляции этнокультур, нередко совершенно противоположных. Очевидно, что существующие сегодня

формы межкультурного взаимодействия в странах, принимающих на себя основные массы иноэтничного населения, необходимо трансформировать в новые конституирующие концепты. Также очевидно, что сложившиеся политические западно-европейские элиты, не справившись с оценкой социальной реальности, возложили всю ответственность и негативные последствия на мультикультурализм, будто бы не обеспечивший реализации принципа «плавильного котла». Однако сама по себе идеология толерантного сосуществования инокультур вовсе не «привязана» к позиции тех или иных личностей, принимающих глобальные решения, а реально укладывается в исторический формат традициональности и культуральности народов. Примером такого «исторического» мультикультурализма является Азербайджанская Республика.

*Цель и задачи работы.* В современных условиях понятие мультикультурализма, равно как и трактовка сути национального общества нуждаются в новых подходах. Усиление правозащитного движения накладывает особую ответственность за выработку и реализацию глобальных мер по обеспечению прав и свобод человека, независимо от его принадлежности той или иной культуре. Целью исследований в области мультикультурализма является определение условий, детерминирующих (обусловливающих) минимизацию критических параметров и этнокультурной дискриминации в местах оседания массовых миграционных потоков, а также выработка оптимального и приемлемого для всех обществ пути обеспечения мирного сосуществования групп людей с различной историей, культурой и идентичностью. Данная цель предполагает решение следующих задач:

- анализ современного уровня развития мультикультурализма на международном уровне и в Азербайджане;
- выявление общественно-социальной потребности и особенностей формирования позитивных трендов мультикультурализма.

*Новизна.* В современных условиях идеология мультикультурализма необходима как главный компонент и системообразующий институт национальных обществ, призванный обеспечить равные культурные права всех наций, народностей, этносов, групп. Мультикультурализм тесно взаимосвязан с правами человека, включает в себя ряд основополагающих этических и правовых принципов в сфере защиты плюрализма культур и этнотрадициональности. Использование мультикультуральных принципов в

межгосударственных отношениях в современных условиях имеет исключительное значение. Для разрешения существующих противоречий в данной области этические подходы недостаточны, требуется их обеспечение правовыми нормами и международными рекомендациями.

### **Основная часть**

*Анализ источников.* Идеология мультикультурализма, издревле и по определению несущая в себе позитивный потенциал, в современном мире нередко подрывается националистическими конфликтами, а этнокультурные противоречия используются для различных политических целей. Феномен мультикультуральных идей, их методологическое значение при формировании национальных политик заложены в гарантиях социальной стабильности полиэтнических обществ. Научные исследования в области мультикультурализма во всё больших масштабах направляются на познание условий, при которых идеология толерантного сосуществования разнокультурных обществ из позитивной превращается в проблемную. Это создает новую разновидность идеологии мультикультурализма, которая радикально отличается от классической. Проблема политической и культурной стабильности в полиэтнических обществах, обсуждаемая в рамках концепций мультикультурализма, в конце прошлого века оказалась в центре внимания социальных и философских академических наук.

Начиная со второй половины прошлого века политика мультикультурализма стала весьма актуальной, хотя его идеология была далеко не новой и развивалась с древних времен достаточно успешно. Мультикультурализм, возникший ещё в античные времена, остаётся базовой ценностью и в наше время. За долгие столетия гуманистические идеалы, основанные на межкультурном взаимовлиянии, взаимообогащении сегодня обрели новую силу и звучание.

Исследование проблем мультикультурализма на современном этапе имеет большое научное и практическое значение. Мировые процессы и условия глобализации определяют новые подходы, векторные направления и приоритеты в развитии человеческой цивилизации. Несомненно, что при исследовании данного вопроса важное значение приобретают ментальные качества, традиции, национально-духовные, культурно-этические ценности народов, живущих в отдельно взятом государстве. При этом немаловажную роль играет

выработка правильных подходов на уровне государственной политики.

Ярким примером политики толерантности, сотрудничества, межкультурного, междивизиационного диалога в условиях культурного многообразия является независимая Азербайджанская Республика, провозгласившая, в качестве фундаментальной основы существования государства демократические принципы, светский образ жизни, духовные ценности и т. д. Это ещё раз подчеркнул в своём выступлении президент Азербайджанской республики Ильхам Алиев: «Мультикультурализм в Азербайджане – образ жизни. Правда, это относительно новый термин. Но на протяжении веков в Азербайджане существовали мультикультуральные общества. Дружба и солидарность между народами – яркий пример этого. Мы и сегодня своими инициативами стараемся оказать положительное влияние на региональные и мировые процессы» [1, с. 7].

Безусловно, с течением времени видоизменяется сама идея мультикультурализма, которая в современном состоянии обуславливается стремительной глобализацией культурного разнообразия. Однако, на наш взгляд, общая задача человечества заключается в сохранении духовных ценностей всех народов и их самобытной культуры.

Вместе с тем, инкорпорация (включение) идей мультикультурализма в социум – достаточно сложный и, как показала современная действительность, неоднозначный процесс. История, в особенности история новейшего времени свидетельствует о явлениях и событиях, нередко разрушающих процессы межкультурного и междивизиационного обмена. Этому способствуют многочисленные факты проводимых рядом государств деструктивных политик, которые приводят к утрате духовных и нравственных ориентиров не только «пришлых», но и своих народов. Каждый из этих конкретных случаев требует серьёзных научных исследований.

Некоторые западноевропейские политики, не справившись с потоком мигрантов в ходе Европейского миграционного кризиса, подвергли критике идею мультикультурализма и заявили о крахе политики мультикультурализма. Однако сама по себе идеология толерантного сосуществования инокультур вовсе не «привязана» к позиции тех или иных личностей, принимающих глобальные решения, а реально укладывается в исторический формат традиций и культуры многих народов. Примером такого «исторического» мультикультурализма является наследие многочисленных народов и стран Кавказского

региона, известного своей полиэтничностью.

*Мультикультурализм на Кавказе.* Кавказ – это регион, испокон веков взаимообогащающийся межцивилизационным, межэтническим и межкультурным совместным проживанием народов, регион, который отличается богатством многонациональной палитры населения. В настоящее время он представляет собой целый мир разных этносов и конфессий, которые живут все вместе и имеют общие традиции, дающие прекрасные позитивные результаты совместного сосуществования. Здесь издревле мультикультурализм рассматривался не только как толерантность, но и как полноценная дружба и сотрудничество народов.

Мультикультурализм, присущий народам, проживавшим и проживающим на территории Кавказа, формировался тысячелетиями. Этому способствовали не только собственно кавказская этноидентичность и традиционализм, но и культура других, соседних народов. Сегодня мультикультуральные особенности и события, происходящие в Кавказе, являются знаковыми для всего мирового сообщества.

На заре истории носители разных цивилизаций были в тесном контакте друг с другом, пересекаясь в одном и том же пространстве. В связи с образованием великих империй представители различных культур, исходя из взаимовыгодности, устанавливали между собой более тесные отношения в пределах одного государства. Современный мир обладает мозаичной пестротой коренных представительной, которая формировалась и обогащалась с течением времени.

В этом смысле Кавказский край – уникальный геополитический ареал расселения народов, имеющих долгую историю совместной жизни. Полиэтнический состав населения современного Кавказа – исторически сложившаяся реальность, сформировавшаяся в силу объективных и субъективных факторов под влиянием этнодемографических / культурных процессов. Народы Кавказа, прошедшие в течение тысячелетий долгий и сложный исторический путь, через различные культурные и конфессиональные поглощения обновляли из поколения в поколение идентичность, не теряя при этом самобытности.

Кавказской «семье» свойственны многие общие черты, исторически этнокультурные особенности, отличающие её от других мировых геосообществ и делающие уникальной. Вместе с тем, каждый из этносов имеет собственное прошлое, своё культурно-историческое



наследие.

С позиции исследователя-историка необходимо отметить, что с самого начала возникшее как мультикультурное кавказское сообщество представляло собой сосуществование народов с феодально-аристократической конституцией с народами патриархально-родовой демократии. Характерный для кавказской ментальности мультикультурализм означает многофокусную и в то же время самодостаточную совокупность условий, продиктованных геополитическим положением, экономическими и культурными достижениями, предопределившими, в конечном счете, роль и место Кавказа в межкультурном диалоге, в сложившейся системе государств и культур мира.

Кавказ, будучи регионом интенсивных контактов народов, всегда отличался значительной этномозаичностью. Длительное и постоянное взаимообщение этносов способствовало формированию во многом целостной культурной общности в формате единого геоисторикокультурного образования.

Народы Кавказа, исторически имевшие разные условия жизни и темпы развития, связаны многими нитями. Одни раньше, другие позже проходили схожие стадии историко-культурного, политического и экономического развития, перенимали опыт и достижения друг друга. Находясь на стыке частей света, являясь связующим звеном кардинально отличных друг от друга культур и философий Востока и Запада, Юга и Севера, Кавказ и его народы выступают как самодостаточный «полюс». В качестве отдельно взятого региона он не является восточным или западным и представляет собой центр особой цивилизации на евразийском континенте.

Являющиеся ментально и культурно близкими, испокон веков имевшие собственную, специфическую цивилизацию, народы Кавказа живут и развиваются в едином, но вместе с тем мультикультуральном пространстве со своей исторической памятью, духовностью, традициями, обычаями.

Важным для развития мультикультурализма здесь был не только внешний фактор (Великий шелковый путь, торговые караванные и водные пути и др.), но и в силу определенной компактности региона фактор внутренний – в первую очередь, устойчивость традиций. Исторически Кавказ в течение многих веков подвергался нашествиям завоевателей с диаметрально противоположными культурами, мировоззрением, образом жизни. Именно

мультикультурализм обеспечил защищенность от чрезмерного ассимиляторского воздействия «пришлых» культур. В процессах культурогенеза кавказский «акцент» был явно выраженным.

Вместе с тем культура кавказских народов обогащалась не только собственными традициями, но и синтезировалась с другими региональными и внерегиональными культурами – зороастрийско-мидийской, эллинистической, арабской, тюркской, фарсидской, русской, европейской и др. Великий шелковый путь, связавший Европу с Азией, способствовал ещё большему вовлечению народов Кавказа в орбиту китайской и византийской торговли. Благодаря этим связям и контактам традиционные социальные институты превращались в своеобразные мосты межэтнического общения.

Народ обретает уверенность и духовную силу, когда ощущает единство своей культуры с исторической памятью. На протяжении всего исторического процесса народы Кавказа отстаивали свою идентичность, устойчивый традиционализм, демонстрировали открытость к межкультурным отношениям.

Оказавшись в течение нескольких последних столетий в зависимости от русского царизма и – позже – советской «империи», Кавказ не изменил своей культуре, не растерял своей идентичности. Стремлениям унифицировать носителей кавказской культуры в единую общность не суждено было осуществиться, и даже мощные тренды советизации, (культурная революция, «дружба народов», «советский человек, не имеющий национальности») не смогли нивелировать тысячелетние традиции.

Население Кавказа – не «островные анклавитяне», замкнувшиеся в своей моноэтничности. Взаимопроникновение культур, уклада жизни, мировоззрения, отношения к ценностям нравственности и морали являются сильным аргументом и мотивом для идейной основы мультикультурализма. Феномен языково-культурно-конфессиональной модели этномногообразия и толерантности опирается на фактор сбережения духовных ценностей, традиций, генетической, культурной, бытовой и межрелигиозной совместимости, в основе которого – признание права на самобытность, желание и умение слышать и понимать другого. Основным лозунгом кавказского мультикультурализма всегда был и остается тезис «единство в многообразии».

Обозначенная сегодня европейскими политиками и идеологами несостоятельность и

даже провозглашенный ими крах мультикультурализма опровергаются современными позитивными трендами реализации этой идеи в Кавказском регионе на примере Азербайджанской Республики, где становится приоритетной на уровне государственной политики идеология плюрализма культур внутри одного государства. Азербайджан, уверенно развивающийся по пути строительства демократического, правового государства, является примером позитивного отношения к идеологии мультикультурализма и её практического воплощения. Сохраняя традиции своей многовековой истории, Азербайджанская Республика стремится поддерживать добрососедские связи со всеми государствами, совершенствовать и реализовывать новые тренды межкультурного диалога, демонстрирует приверженность общемировым ценностям, в том числе в области прав человека на собственную культуру.

Азербайджанская модель мультикультурализма заключается в том, чтобы в обществе, которое становится всё более разнообразным, обеспечить с помощью правовых институтов гармоничное сосуществование людей и сообществ с многообразной культурной самобытностью. Культурный плюрализм, взятый за общественную основу, неразрывно связан с демократией и создает благоприятную среду для реализации общечеловеческих ценностей с учетом национальных особенностей.

Бывший длительное время классическим примером проживания народов в «общем котле», независимый Азербайджан строит свою культурную политику таким образом, что все народы не ощущают прессинга чуждых идеологий и имеют возможность объективно воспринимать свою историю и традиции своих предков, а также распространять свою культуру и историческое наследие в мировом сообществе. В противовес политике унификации культурного разнообразия, навязывания ценностей, не свойственных тому или иному народу, мультикультурализм в Азербайджане не нивелирует культурные особенности разных народов, а создаёт условия для полного их проявления и развития.

Народы кавказского геополитического пространства также осознают значимость региональной интеграции и межэтнического, межгосударственного сотрудничества. Являясь наднациональной идеологией, мультикультурализм в то же время определяется самобытной культурой каждого из народов и их отношением к общемировым ценностям. Муссируемая некоторыми западными стратегами идея утопичности и несостоятельности мультикультурализма, направленная на подавление законных интересов этнических

меньшинств и являющаяся антидемократичной и разрушительной, полностью опровергается позитивным азербайджанским опытом.

Процессы глобализации делают государственные границы прозрачными, прогресс в информационных и телекоммуникационных технологиях способствует взаимопроникновению культур, и это непреложный фактор. Азербайджан не только в географическом, но и в гуманистическом смысле символизирует уникальный и бесценный опыт мирного сосуществования народов с разным культурным мировоззрением. Проживающие здесь народы как носители высокой исторической и духовной культуры, сочетающей восточные, мусульманские и европейские ценности, уникальные традиции, сложившиеся на протяжении веков, объединяя различные культуры и цивилизации, закономерно и на полном основании вовлечены в мировой цивилизационный процесс и всегда открыты для межкультурного сотрудничества.

Думается, что глобализация никоим образом не означает, что национальные традиции будут преданы забвению. Обладая многовековой историей, народы Кавказа гордятся культурным достоянием и наследием, преданы своим истокам и традициям. Этническое разнообразие, этномозаичность являются огромным, тщательно сохраняемым богатством народов Кавказа.

Мощное консолидирующее начало, заложенное в региональной идеологии в отношении собственной культурно-исторической идентичности, устойчивого традиционализма, открытости к межкультурному общению, является основой для развития позитивных социально-общественных процессов и взаимоинтеграции с национальными, региональными и мировыми культурами.

Мультикультурализм – политика, защищающая толерантность, гуманизм, свободу культурного самовыражения. Сохранение культурного своеобразия является безусловным правом всех граждан. Именно Азербайджан, являющийся сегодня государством социально-экономической стабильности и общественно-политической устойчивости, знаменует собой жизнеспособность идей мультикультурализма.

Сегодня народы Кавказа имеют возможность, сохраняя преемственность исторически оправдавшей себя системы ценностей, эффективно и плодотворно продолжать развитие межкультурного диалога, выстраивать продуктивное, равноправное общение наций с

другими цивилизациями. Мультикультуральная система региона открывает возможности взаимодействия с сопредельными мировыми культурами, народами, государствами. Народы кавказского геополитического пространства осознают значимость тесной региональной интеграции и межэтнического, межгосударственного сотрудничества.

*Мультикультурализм и научные исследования.* К началу XXI века мультикультурализм стал предметом исследований учёных многих научных направлений и отраслей гуманитарного цикла. Дополнительным стимулом и транснациональным фактором усиления внимания к мультикультуральным исследованиям стала глобализация всех областей жизнедеятельности человека.

Уилл Кимлика, канадский учёный-философ, определяет мультикультурализм как политику признания гражданских прав и культурной идентичности этнических меньшинств [15, с. 280]. В сложившихся обстоятельствах на первый план выходят особая роль государства и его регулятивные функции. В некоторых странах сегодня в качестве альтернативы мультикультурализму предлагается межкультурный диалог, хотя, на наш взгляд, эти понятия не противопоставляются, а эффективно и плодотворно дополняют друг друга.

Ведь и в самом Старом Свете наблюдается значительное разнообразие культур. Сравнительно небольшая по масштабам географического пространства часть света, Европа содержит весьма далёкие друг от друга культуры. Например, Испания с её «древними арабскими элементами» в историческом наследии, скандинавские государства с совершенно иной традициональностью, англосаксы, романская группа народов и др. – все эти разнокультурные сообщества не выдержали проверки на мультикультурализм именно в связи с набирающими обороты в Африке и Азии миграционными процессами, поначалу эксплицитированной политикой позитивного гостеприимства и доброжелательства. Сегодня ни принимающие страны, ни мигранты не получили ожидаемого результата и «зависли» в неопределённости стратегии действий и отсутствия механизмов и инструментария, необходимых для решения проблемы.

В современных условиях понятие мультикультурализма, равно как и трактовка сути национального общества, нуждаются в новых подходах. Усиление правозащитного движения накладывает особую ответственность за выработку и реализацию глобальных мер по обеспечению прав и свобод человека, независимо от его принадлежности той или иной

культуре. Целью исследований в области мультикультурализма является определение условий, детерминирующих (обуславливающих) минимизацию критических параметров и этнокультурной дискриминации в местах оседания массовых миграционных потоков, а также выработка оптимального и приемлемого для всех обществ пути обеспечения мирного сосуществования групп людей с различной историей, культурой и идентичностью.

Идеология мультикультурализма необходима сегодня как главный компонент и системообразующий институт национальных обществ, призванный обеспечить равные культурные права всех наций, народностей, этносов, групп. Мультикультурализм, являясь одной из современных научных идеологий, тесно взаимосвязан с правами человека, включает в себя ряд основополагающих этических и правовых принципов в сфере защиты плюрализма культур и этнотрадициональности. Использование мультикультуральных принципов в межгосударственных отношениях в современных условиях имеет исключительное значение. Для разрешения существующих противоречий в данной области этические подходы недостаточны, требуется их обеспечение правовыми нормами и международными рекомендациями.

Мультикультурализм, издревле и по определению несущий в себе позитивный потенциал, в современном мире нередко подрывается националистическими конфликтами, а этнокультурные противоречия используются для различных политических целей. Феномен мультикультуральных идей, их методологическое значение при формировании национальных политик явным образом заложены в гарантиях социальной стабильности полиэтничных обществ. Научные исследования в области мультикультурализма во всё больших масштабах направляются на познание условий, при которых идеология толерантного сосуществования разнокультурных обществ из позитивной превращается в проблемную. Такое превращение создает новую разновидность идеологии мультикультурализма, которая радикально отличается от классической. Значительную роль стала играть политика, с неоправданно высокими амбициями политической и бизнес-элиты. Возникшая, таким образом, проблема политической и культурной стабильности в полиэтничных обществах, обсуждаемая в рамках концепций мультикультурализма, в конце прошлого века оказалась в центре внимания социальных и философских академических наук.

Если рассматривать условно выделяемые «восточные» и «западные» направления

мультикультурализма, то можно отметить, что они развиваются обособленно друг от друга. На Западе в таких странах как США, Канада государственность сконструирована именно исходя из мультикультуральной реальности, и эти общества не моноэтничны.

На современном этапе мультикультурализм как социальный, этнокультурный и политико-идеологический феномен рассматривается, прежде всего, через призму современных иммиграционных процессов. Вероятно, именно иммиграция в совокупности с другими социально-экономическими, демографическими, политическими факторами – тот «катализатор неблагоприятных тенденций, которые определяют внутреннее развитие современных национальных государств, международной социальной системы в целом» [8, с. 60].

В связи с искусственно сложившейся политической ситуацией интенсификации многочисленных миграционных потоков ряд представителей философской, социологической и других наук гуманитарного цикла пытаются найти обоснование этим процессам либо с помощью фактора «старения наций», либо с помощью фактора рассмотрения мультикультурализма как монокультуры (то есть титульности одной культуры и подчиненности ей других). Стоит вспомнить продолжающуюся и сегодня историю становления этноотношений между испанцами и басками, другие примеры. Население Франции, например, в настоящее время составляет не меньший «микс», чем в США, такая же участь ожидает Германию. Причём некоторые государства восточной части Западной Европы в связи с миграционным бумом выражают гораздо большую нетерпимость к представителям других цивилизаций, чем страны Старого Света.

Особенность мультикультурального взгляда на природу и сущность современного общества должна состоять в безоговорочном и однозначном признании его культурного и этнического многообразия. Ещё французский правовед и философ Шарль Луи де Монтескье говорил: «В каждом различии есть единообразие, и в каждом изменении – постоянство» [2, с. 147]. Проблемы инклюзии инокультур в современных западных обществах стоят чрезвычайно остро, уже сейчас между странами Европы (Шенгенской зоны) заметны тенденции к восстановлению прежних границ. В течение всего лишь нескольких десятилетий провозглашённый европейцами принцип этнокультурной плюрализации Европы, открытости к полиэтничности и декларативной приверженности толерантной ассимиляции обернулся его

несостоятельностью, причем вовсе не из-за несовершенства идей мультикультурализма, а по причине человеческого фактора и амбиций политической элиты.

В самом общем виде мультикультурализм определяется западными философами «как особая форма интегративной, либеральной идеологии, посредством которой полиэтничные, поликультурные национальные общества реализуют стратегии социального согласия и стабильности на принципах равноправного сосуществования различных форм культурной жизни» [13]. Важным элементом этой идеологии является принцип социального равенства или недискриминации [7]. По мнению современного французского социолога и антрополога Эммануэля Тодда, «центральной в мультикультурализме является идея гармоничного взаимодействия разных этнических и культурных групп населения в культурно-плюралистическом обществе» [12].

Проблема международных миграций в контексте мультикультурализма становится всё более стремительной и угрожающей обеспечению прав человека на следование собственной культуре. Интенсификация потоков миграций, формирование крупных компактных этнических анклавов, нередко контрастирующих с принимающим коренным населением в уровне развития, традициональности, образе жизни, конфессиональности, плюс проблемы дискриминации, безработицы и т. п. – всё это требует систематизированного подхода и выработки мер, минимизирующих негативные последствия инокультурных миграций.

Что касается самого термина «мультикультурализм», то напомним, что он вбирает не только привычное в последнее время этнокультурное наполнение (историческое наследие, язык, образование, самобытную культуру, мировоззрение, мораль, нравственность, религию), но и социальное: имеется в виду толерантность по отношению к различным группам людей с отличной от общего социума идентичностью (инвалиды, атеисты, люди с ограниченными умственными и физическими возможностями и др.). Согласно исследованиям российского социолога Виктории Антоновой, «мультикультурализм как методологический принцип и как научная категория признаёт культурное многообразие не только в смысле этничности, национальности, а в смысле наличия субкультуры, тем самым прививая обществу толерантность, терпимость к различиям, к «инаковости» членов мультикультурного общества» [11]. Вопреки сложившемуся в последние годы стереотипу «умирания мультикультурализма» большинство стран мира характеризуются именно культурным



многообразием. Для использования культурного многообразия на благо развития общества всем государствам мира необходимо переосмыслить свой исторический опыт управления межнациональными отношениями. Безусловно, современная действительность обусловлена тем, что меняются стандарты регулирования мирового сообщества, появляются и усиливаются множественные центры влияния, ещё больше набирает обороты глобализация.

Следует отметить, что ещё во времена Советского Союза так называемый «национальный вопрос» пережил несколько трансформаций под влиянием разногласий, не имевших консенсуса в этом вопросе двух руководителей советской империи – В. Ульянова-Ленина и И. Джугашвили-Сталина. В конце концов конституционно была закреплена трактовка «право наций на самоопределение», каковое, впрочем, было в значительной степени формальным и не оказало сколько-нибудь реального влияния на постепенное стирание и последующую окончательную ликвидацию этнокультурных различий и особенностей «советских» народов, включая язык, историческое наследие, традициональность.

Сегодня быстрые темпы развития цивилизаций, кардинальные политические и идеологические изменения в мировом сообществе выдвигают на первый план проблемы и перспективы развития мультикультурализма в мире. Реальность глобализирующегося мира показывает, что мультикультурализм стал вопросом большой политики.

Совершенно очевидно, что толерантности много не бывает. Многие современные страны, проповедующие цель растворения малочисленных наций в титульной, потерпели крах в позитивной, по сути, идеологии мультикультурализма. Последние события, происходящие в мире и конкретно в Европе, вынуждают западную политическую элиту говорить о «тоталитарности толерантности» – явлении, когда «излишняя», как они считают, политкорректность и терпимость к этническим меньшинствам приводит к нарушению установленных ими же навязываемых правил. По мнению ряда исследователей, сама идея и политика мультикультурализма, особенно на Западе, вошла в кризисную стадию. Европейский «глобалитет» обеспокоен многими, возникающими в связи с этим, актуальными проблемами, в первую очередь, «границами допустимой толерантности», дилеммой соотношения мультикультурализма и национализма.

Взаимообогащение, культурная интеграция, приобщение к мировым ценностям

безусловно, несут в себе положительный заряд, в этом контексте мультикультурализм заключается в том, чтобы жить рядом, ценить и уважать друг друга, признавать различия в культуре, отношении к ценностям и традициям. Концепты прогрессивной мультикультуральной политики – восприимчивость национальных культур к инновациям и интеграция с высокоразвитыми цивилизациями – всегда были и сегодня являются важными условиями для развития мультикультурализма [4].

### **Заключительная часть**

*Результаты, практическая значимость и рекомендации.* Мультикультурализм – бесспорно, социальное явление. Как социальный фактор, мультикультурализм приводит к определённым социальным изменениям в обществе. Только в толерантных обществах, мультикультурализм способствует взаимообогащению и приводит к формированию системы культурных ценностей, объединяющих разные народы.

Мультикультурализм расширяет полномочия и участие этнических, культурных сообществ в управлении обществом. Мультикультурализм формирует инфраструктуру социальных групп, содействуя процессу их культурной институционализации и включению в гражданское общество.

Исторически разные страны по-разному приходили к мультикультуральным конструкциям. Некоторые из них, минуя различные ассимиляции, пришли к точке соприкосновения с другими культурами как моноэтнические сообщества. В других странах многообразие имеет исконный (первоначальный) характер. Современный мир ждет не противостояния, а сотрудничества.

Любое общество, изолирующееся и замыкающееся в пределах своих границ, нацеленное на создание монокультурного пространства либо довлеющее над инокультурами, обречено на крах, в первую очередь, в силу фактора нарушения прав человека. В современный период, когда весь мир глобализуется, когда телекоммуникационные возможности раскрывают миру национальные культуры, ни одна страна не может остаться за пределами мультикультурализма.

Современный западный этнокультурный кризис стал неожиданным для политических элит, возможно, ещё и потому, что богатый «восточный» опыт мультикультурализма оказался невостребованным, несмотря на активные призывы экспертного и академического сообществ

использовать его в многогранной и сложной общественно-политической сфере мультикультурных государств. Необходимо вырваться из плена стереотипов, формирующих низкую мультикультуральную компетентность, использовать успешные практики общественных и некоммерческих организаций, проводить научные исследования в части разработки и реализации мероприятий, направленных на поддержание культурного многообразия и социальную инклюзию, формирование общественного сознания, свободного от ксенофобии и культурной дискриминации, на просветительскую и образовательную деятельность.

В отличие от западной, переживающей этнокультурный кризис цивилизации, государства, имеющие тысячелетний опыт мультикультуральных традиций, остались вне этого кризиса.

Таким государством является независимое азербайджанское государство, в котором мультикультурализм является образом жизни, приоритетным направлением государственной политики. Азербайджан – одно из уникальных мест, где различные культуры и цивилизации встречаются на стыке севера и юга, востока и запада, что позволяет ему играть роль связующего моста. Наряду с членством в исламских и европейских организациях, Азербайджан включает в себя ценности обеих цивилизаций и общечеловеческих идей.

### **Литература:**

1. Алиев И. Выступление на Бакинском международном гуманитарном форуме // Материалы форума. 2–3 октября 2014 г. Баку, 2016, ч. 1.
2. Баскин М. Монтескье. Москва, 1975.
3. Габибейли А. Западный мультикультурализм после кризиса: новые вызовы, дилеммы // Analytical information «New times». [Электронный ресурс] URL: [newtimes.az/ru/relations/2870](http://newtimes.az/ru/relations/2870).
4. Гусейнова И. Мультикультурализм и его практическая реализация на Кавказе // Общественно-политический научный журнал «Геостратегия», 2013, ноябрь-декабрь №06(18).
5. Гусейнова И. Влияние историко-культурного многообразия на политико-межцивилизационные, социально-общественные процессы на Кавказе; Международная конференция «Правовые аспекты по предотвращению преступного насилия

и конфликтов», Тбилиси, 20–25 мая 2013 г. // Геостратегия: общественно-политический научный журнал, 2013, июль-август №06 (16).

6. Гусейнова И. Кавказ в Средневековье: общественно-политическое и культурное конструирование взаимоотношений народов // Доклады Национальной академии наук, 2012, т. LXVII, № 6.

7. Канарш Г. Философские теории мультикультурализма // Гуманитарные науки: теория и методология, 2011, № 2.

8. Куропятник А. Мультикультурализм: проблемы социальной стабильности полиэтнических обществ // Журнал социологии и социальной антропологии, Санкт-Петербург, 2000, т. III, № 26, с. 60–63.

9. Музыкаина Е. Конфликт идентичностей в странах Западной Европы // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики, 2013, выпуск № 12–2(38).

10. Мамедов А. О специфике философского исследования мультикультурализма // Материалы Бакинского международного гуманитарного форума, 2-3 октября 2014 г., с. 75–77.

11. Антонова В. Мультикультурализм: идеология, политика и культурный код современности. Москва, 2012.

12. Тодд Э. После империи. Pax Americana – начало конца. Москва, 2004.

13. Черняк А. Мультикультурализм и миграционная политика // Вестник МГТУ. 2014, № 3.

14. Future of the Global Muslim Population. Projections for 2010–2030. [Электронный ресурс] URL: [http://www.pewforum.org/future-of-the-global-muslim-population-regional-europe.aspx#ftn34\\_rtn](http://www.pewforum.org/future-of-the-global-muslim-population-regional-europe.aspx#ftn34_rtn).

15. Kymlicka W. Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights. Oxford: Oxford university press, 1995, 280 p.

*Viktor Pirozhenko*  
*PhD,*  
*Multi-cultural research center,*  
*Huzhou University*  
*(China)*

## **ECONOMIC RECESSION IN UKRAINE AGAINST THE BACKGROUND OF INDUSTRIAL CRISIS TREND (Q4 2019 – Q1 2020)**

By examining the state of the Ukrainian economy and industry in the fourth quarter of 2019 and in the first quarter of 2020, this paper reveals the trend of decline in industrial production and slowdown in the growth rate of the Ukrainian economy in this period, and the key analysis is on the causes of this trend. The conclusion is made about the complex nature of the reasons for the economic downturn, including unfavorable trends in world markets, a long decline in industrial production and, as a result, an insufficient share in Ukraine's exports of products with high added value and uncontrolled strengthening of the hryvnia.

**Key words:** economic recession, industrial production, the growth rate of the economy

## **工业危机趋势背景下的乌克兰经济衰退 (2019 年第四季度-2020 年第一季度)**

通过考察乌克兰在 2019 年第四季度和 2020 年第一季度的经济和工业状况，本文揭示了这一时期乌克兰工业生产下降和经济增长率下降的趋势，重点剖析了造成这一增长趋势的原因。得出的结论是关于经济衰退原因的复杂性。主要原因包括世界市场的不利趋势和工业生产的长期下降，从而导致最终在乌克兰出口的高附加值产品份额不足，以及乌克兰货币格里夫纳不受控制的暴增。

**关键词:** 经济衰退；工业生产；经济增长率

## **СПАД В УКРАЇНСЬКІЙ ЕКОНОМІЦІ НА ФОНЕ КРИЗИСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ В ПРОМИШЛЕННОСТІ (4 КВАРТАЛ 2019 – ПЕРВІЙ КВАРТАЛ 2020 ГГ.)**

В статті розглядається стан української економіки і промисловості в четвертому кварталі 2019 г. і в першому кварталі 2020 г. Виявлена тенденція спада промислового виробництва і замедлення темпів росту економіки України в указаний

период. Основное внимание уделено причинам возникновения данной тенденции. Сделан вывод о комплексном характере причин экономического спада, среди которых неблагоприятные тенденции на мировых рынках, длительное сокращение промышленного производства и, как следствие, недостаточная доля в экспорте Украины продукции с высокой добавленной стоимостью и неконтролируемое укрепление гривны.

**Ключевые слова:** экономический спад, промышленное производство, темпы роста экономики.

В 2019 г. снова обострился кризис в украинской промышленности. Государственная служба статистики Украины сообщила о падении промышленного производства на Украине в ноябре сразу на 6,9 % в сравнении с ноябрём 2018 г. Это сокращение промышленного производства стало самым настоящим обвалом, но в октябре также было отмечено падение – на целых 5 %, при этом снижение наблюдалось, начиная с июня. Всего за 2019 г. промышленное производство сократилось по сравнению с 2018 г. на 1,2 %. В 2018 г. промышленное производство на Украине выросло на 1,1 %.

Сокращение промышленного производства сопровождалось общим замедлением роста ВВП Украины. Особенно это было заметно по итогам 4 квартала прошлого года, когда внутренний валовой продукт увеличился всего на 1,5 %. Для сравнения: в первом квартале 2019 г. ВВП вырос на 2,5 %, во втором – на 4,6 %, в третьем – на 4,1 %. Как видно, под конец года ВВП оказался минимальным, начиная с первого квартала 2016 г. [1].

Причин резкого замедления украинской экономики множество. В тоже время в значительной мере падение темпов роста обусловлено неблагоприятным сочетанием ряда факторов. Следует учесть, что изначально на Украине были все предпосылки для роста ВВП в 2019 г. до 4% по сравнению с 2018 г.

Во-первых, Украина получила большое преимущество за счёт снижения цен на энергоресурсы (нефть, уголь и газ), которые в прошлом году находились на ценовых минимумах.

Во-вторых, ситуация на мировых рынках была разновекторной. К примеру, цены на сельскохозяйственную продукцию, которую экспортирует Украина, в прошлом году существенно выросли – на 20%. Мировые цены на руду, по всем прогнозам, должны были

держаться на уровне 60 долл. за тонну, но в результате аварии на бразильском руднике цены повысились до 120 долл. С лета 2019 г. началось их снижение, но котировки длительное время оставались выше прогнозируемых – 90 долл. за тонну.

В целом, в 2019 г. немного упали цены на металл, но их снижение не было лавинообразным. При такой не совсем благоприятной мировой конъюнктуре некоторые страны получили неплохой рост ВВП.

### **Три шока для промышленности**

Главный вклад в спад ВВП Украины под конец 2019 г. внесло сокращение промышленного производства, которое началось с лета. Промышленность в структуре ВВП занимает на Украине 23–24 %, в том числе 12 % приходится на перерабатывающую промышленность, которая в прошлом году сокращалась быстрее всего. По данным Госстата Украины, в декабре прошлого года промышленность упала на 1,1 %, по сравнению с ноябрём 2019 г. и на 8,3 %, если сравнивать с декабрём 2018 г. При этом добывающая промышленность просела, по сравнению с 2018 г., на 9 %.

Падение промышленности за 2019 г. составило 1,8 %. Для сравнения: в 2018 г. по отношению к 2017 г., наоборот, был зафиксирован рост на 1,6 %.

Чувствительное сокращение произошло в целом в перерабатывающем секторе – на 2 %. Если брать по отдельным отраслям, то текстильная промышленность, производство одежды и обуви сократились на 9,9 %, деревообработка и полиграфия – на 5,8 %, металлургия – на 3,1 %, машиностроение – на 5,6 %, производство электрооборудования – почти на 20 %, производство автомобилей – на 9,7 %.

Прирост отмечается в производстве мебели (на 0,2 %), компьютеров и оптической продукции (на 4,3 %), лекарств (на 5,1 %), химической промышленности (на 3,3 %), в пищевой отрасли (на 0,2 %). Но, как видно, успехи в этих отраслях не позволили перекрыть общий минус.

Причин, по которым украинская экономика, и в частности промышленность, падает уже больше полугода, несколько. Прежде всего, это неблагоприятная внешнеэкономическая конъюнктура, например, замедление роста промышленного производства в мире в 2019 г. Однако основной причиной такого торможения стал глобальный переход к новому технологическому укладу, что естественным образом сопровождается ломкой старых

технологических цепочек.

Но неблагоприятная мировая конъюнктура – лишь одна из причин. Даже в металлургии, которая сильнее всего ощутила негативные тенденции на мировом рынке, это далеко не единственный фактор обвала. Существенным фактором резкого замедления экономического роста в Украине стали неоптимальные экономические решения.

В частности, Министерство финансов Украины запустило пирамиду облигаций внутреннего государственного займа (ОВГЗ) под высокие процентные ставки. Но чем выше процентные ставки по государственным ценным бумагам, тем больше капитала вымывается из малого и среднего бизнеса, потому что такие ставки демотивируют инвесторов вкладывать средства в реальный сектор экономики.

Кроме того, такая политика украинского Минфина привела к искусственному укреплению гривны. А это для сырьевой экономики крайне неблагоприятный сценарий. Поскольку уровень добавочной стоимости очень низкий в структуре готового продукта, укрепление гривны уменьшает практически всю рентабельность экспортёров.

Нынешняя кризисная ситуация в промышленности во многом связана с тем, что компании не осуществляют модернизацию производства, в связи с чем они проигрывают в смысле конкурентоспособности аналогичным предприятиям в других странах.

В целом украинская экономика в 2019 г. испытала сразу три шока. Первый шок – ухудшение конъюнктуры на мировых рынках. Второй – нетипичное укрепление гривны за счёт пирамиды облигаций внутреннего госзайма (ОВГЗ). Украинская гривна укрепилась на 15 %, что на фоне проседания мировых рынков сделало продукцию украинской промышленности менее конкурентной по цене.

Особенно сильно это ударило по отраслям с невысокой рентабельностью, к примеру, по лёгкой промышленности, деревообработке, электротехнике. В лёгкой промышленности, которая работает с рентабельностью в 10–20 %, укрепление гривны забрало всю прибыль.

Третий шок – дезинфляционный. Как показывает практика, развивающиеся рынки (особенно в странах с преимущественно сырьевой экономикой, как на Украине), замедляют рост, если инфляция слишком низкая, меньше 5 %.

Здесь наблюдается следующая зависимость: повысить цены на сырьевые товары можно либо за счёт роста мировых котировок (чего в прошлом году не было), либо за счёт их



подорожания на внутреннем рынке из-за девальвации гривны (чего также не было). В этой ситуации если бы инфляция была более высокой, например, порядка 10 %, то металлурги, потерявшие 5 % в объёмах, могли бы сгладить этот спад в деньгах в случае удорожания их продукции на внутреннем рынке. Но этого также не произошло.

В машиностроении спад ускорился из-за продолжающегося сокращения поставок на российский рынок. В результате промышленная продукция дешевеет, и производители не могут рассчитывать на увеличение прибыли. Как следствие, у промышленников пропали стимулы для наращивания производства и инвестиций в модернизацию.

К тому же в конце 2019 г. в промышленных ценах наметилась дефляция, которая в текущем году может перейти и на розничные цены. Украинская экономика рискует попасть в дефляционную спираль: сначала падают цены промышленности и розничные цены, затем предприятия сокращают капитальные инвестиции и перестают создавать новые рабочие места. Следующий этап – сокращения персонала. Люди, лишившись доходов, станут меньше тратить, следовательно, замедлится рост торговли и услуг. Как правило, такая дефляционная спираль заканчивается общей экономической рецессией.

Тяжелейшей проблемой украинских финансов остаётся большой внешний долг. На 2020 г. приходится пик выплат по предыдущим заимствованиям. На выплаты уйдет почти треть расходной части украинского бюджета. Однако альтернативы внешним займам пока нет, и правительство Украины готовится принять новую кредитную программу от МВФ в размере 5–10 млрд долл. США на три-четыре года [2].

Пока переговоры с МВФ идут для новой власти не очень успешно: в мае и сентябре 2019 г. визиты международных финансистов ни к чему не привели. Также от Украины требуют усилить борьбу с коррупцией и провести судебную реформу, а в экономическом плане – начать масштабную приватизацию и открыть рынок земли.

### **Ситуация в розничной торговле**

Пока кризис в промышленности не докатился до торговли, которая продолжает оставаться источником слабого экономического роста на Украине. Вклад торговли в ВВП Украины по итогам 2018 г. (данных за 2019 год пока нет) составляет 15,6 %.

В 2018 г., по данным Госстата Украины, розничная торговля выросла на 12,1 %, а в некоторых регионах – ещё больше. К примеру, в Киевской области – на 20 %, в Винницкой –

на 18,6 %, в Тернопольской – на 17,5 %, в Луганской – на 16 %. Толчок для роста торговли дало увеличение зарплат и социальных выплат, а также снижение цен на импортные товары из-за укрепления гривны.

Но автоматически ухудшается структура торгового оборота: в ней всё больше доля импорта. Импортных товаров стало ощутимо больше даже в группах недорогой продукции для несостоятельных слоёв населения. Обратной стороной укрепления гривны стало падение рентабельности производства украинских товаров. Украинским производителям стало сложнее конкурировать с импортёрами.

Например, импорт сыров в прошлом году, по данным Таможенной службы Украины, вырос в 1,7 раз. Растёт также дефицит торгового баланса, который в прошлом году достиг рекордной отметки в 13,9 млрд долл. США, что в четыре раза больше, чем в 2015 г. Пока этот разрыв покрывается за счёт денежных переводов от украинских трудовых мигрантов и пирамиды ОВГЗ, а также за счёт роста потребительского кредитования.

Однако эти деньги идут в основном на покупку всё тех же импортных товаров, то есть украинские производители не получают этих денег, следовательно, не могут наращивать инвестиции и создавать новые рабочие места.

### **Ситуация в сельском хозяйстве**

Сложная ситуация сложилась в сельском хозяйстве, вклад которого в украинский ВВП составляет порядка 12 %. С одной стороны, в прошлом году Украина получила рекордный урожай и смогла резко – на 40 % – нарастить экспорт. С другой стороны, даже несмотря на зерновые рекорды по итогам 2019 г. сельхозпроизводство увеличилось всего на 1,1 % (в том числе растениеводство приросло на 1,3 %, а животноводство – на 0,5 %).

Рост сельхозпроизводства тормозится подсобными хозяйствами селян, которые традиционно занимают в этой отрасли на Украине большую долю. Так, по данным Госстата, в прошлом году личные хозяйства населения сократили выпуск продукции в растениеводстве на 1,2 %, в животноводстве – на 3,5 %. Последствия этой тенденции хорошо иллюстрирует кризис в производстве картофеля, который случился на Украине в 2019 г. В личных подсобных хозяйствах было посажено картофеля меньше обычного, а крупные хозяйства этот спад перекрыть не смогли. В итоге картофель подорожал в разы и его в рекордных объёмах начали завозить из Беларуси и России.

В целом, рост производства в крупных хозяйствах (по растениеводству на 2,9 %, по животноводству – почти на 5 %) не позволил сельскому хозяйству Украины выйти на высокие темпы роста в прошлом году.

К тому же стоит учитывать ещё и фактор качества. Украина экспортирует значительный объём сельхозпродукции, но это в основном сырьевые монокультуры, фураж, которые на мировом рынке ценятся не очень дорого. А культур с высокой добавленной стоимостью (ягоды, фрукты, овощи) Украина продаёт за границу недостаточно.

### **Составляющие экономического роста**

Иные составляющие роста ВВП – строительство (2,7 % в общей структуре), а также сфера услуг, включая транспорт (7,5 %), информационные технологии и коммуникации (4,6 %), операции с недвижимостью (7 %) и прочее.

Строительная отрасль по итогам прошлого года выросла на 20 %, что стало своего рода рекордом. Для сравнения: в 2018 г. отрасль вышла в плюс только на 8,5 %. Но рекордный рост обеспечили в основном бюджетные вливания в строительство дорог, для чего правительство Украины заключило ряд соглашений с Европейским банком реконструкции и развития (ЕБРР), который обещает первый транш на 300 млн. евро [3].

Ранее представители Украины и ЕБРР обсудили подготовку и реализацию проектов, а также согласовали план мероприятий на 2020 г. Сейчас в госсекторе Украины внедряется шесть проектов, финансируемых ЕБРР на сумму 1,41 млрд евро.

Темпы жилищного строительства, наоборот, замедлились до 3 %. А в 2020 г. объёмы жилищного строительства могут быть ещё меньше на фоне стойкой тенденции подорожания стройматериалов, увеличения себестоимости работ и снижения покупательской активности.

Крепкая гривна сделала жильё в новостройках слишком дорогим в пересчёте на доллары. Поэтому многие потенциальные покупатели, которые хранят сбережения в валюте, решили отложить новоселье до лучших времен или же ушли на вторичный рынок жилья. Громкие скандалы на строительном рынке, к примеру, с компанией Укрбуд, только ускорили эту тенденцию.

Данных по рынку услуг за 4 квартал прошлого года украинский Госстат пока не даёт. Но в третьем квартале 2019 г. объём реализованных услуг вырос по сравнению с аналогичным периодом прошлого года на 6,2 %, до 237 млрд гривен. Это больше, чем в

предыдущие кварталы 2019 г. (в первом рост составил 2,7 %, во втором – 3,5 %). Но уже сейчас понятно, что общую ситуацию с ВВП услуги не спасают.

### **Что происходит с экономикой в 2020 г.**

Аналитики Национального банка Украины (НБУ) прогнозируют рост ВВП на 2020 г. на уровне 3,5 %. Но пока неясно, насколько достижима эта планка.

Во-первых, общемировая конъюнктура продолжает ухудшаться. Спад мировой экономики из-за эпидемии коронавируса вполне может спровоцировать новый экономический кризис, что рискует сильно ударить по ценам на украинскую экспортную продукцию. Текущая ситуация привела к перебоям в работе промышленных предприятий по всему миру из-за разрушения цепочки поставок. На этом фоне рухнули цены на все основные сырьевые продукты. Поэтому урон украинской экономике может оказаться существенно выше: в первом квартале ВВП Украины может сократиться на 0,4 %.

Во-вторых, украинская промышленность, которая вносит основной вклад в ВВП, продолжает падать. В этой ситуации могли бы помочь такие меры в рамках программы промышленной политики, как смягчение фискальной политики, развитие индустриальных парков, создание кредитно-экспортного агентства, которое поддержало бы украинских экспортеров. Но они пока правительством Украины не применяются.

Целесообразно также изменение монетарной и фискальной политики, в частности, отказ от «пирамиды ОВГЗ» и искусственного укрепления гривны. Но этого пока не происходит. В итоге, по прогнозам экспертов, в первом квартале 2020 г. ВВП Украины может также показать не лучшие результаты и вырасти на 1–1,5 %.

Но из-за эпидемии ситуация на мировом рынке по итогам первого квартала 2020 г. может ухудшиться. В таких условиях потенциал дальнейшего роста украинской экономики ограничен. Поэтому есть основания прогнозировать рост ВВП Украины в 2020 г. существенно ниже 3,5 %. Скорее всего рост ВВП в первом квартале окажется на уровне аналогичного периода 2018 г. – 2,5 %, а по итогам года он увеличится не более чем на 3 % [2]. Серьёзных причин для восстановления глобальной экономики пока нет, тогда как вероятность полноценной рецессии только увеличивается.

Вследствие обозначенных тенденций в экономике Украины можно прогнозировать в краткосрочной перспективе увеличение безработицы. Кризис может затронуть целый ряд

промышленных городов (прежде всего, Запорожье, Днепропетровск, Харьков) и безусловно повлияет на ситуацию в Украине в целом.

Продолжающееся на протяжении восьми месяцев падение объёмов промышленного производства в Украине заставляет власти искать способы стимулирования этого важнейшего сектора отечественной экономики. С этой целью разработан набор первоочередных антикризисных мер, которые позволят украинской промышленности выйти из кризиса [4].

Первая инициатива – создание индустриальных парков, в том числе относительно налоговых преференций. Вторая инициатива – локализация производства при покупке зарубежных товаров. Например, Мариуполь недавно купил 72 троллейбуса в Беларуси. Но рядом находится «Южмаш», который после сворачивания производства космических ракет производит совместно с Беларусью троллейбусы. В стоимости произведённого на «Южмаше» троллейбуса примерно 30–35 % украинских компонентов.

Третья инициатива – предоставление преференций украинским производителям при проведении государственных закупок. Для этого требуется полноценный запуск экспортно-кредитного агентства и перенастройка «Укрэксимбанка» под кредитование иностранных импортёров украинской промышленной продукции.

Эксперты считают [5], что для устойчивого экономического роста следует разработать долгосрочную экономическую стратегию с пониманием того, какую нишу в мировом разделении труда должна занимать Украина. Наличие такой стратегии позволяет использовать те или иные стимулы для развития экономики.

Как показывает история, все развитые экономики мира стали таковыми благодаря протекционизму и прагматичной национальной политике. Ещё одним ключевым элементом экономической стратегии, по мнению экспертов, является программа промышленной политики, поскольку в промышленном секторе создаётся высокая добавленная стоимость.

Это, в частности, касается автопрома. Например, на Украине могло бы развиваться производство электромобилей, и профильные компании готовы это делать, но украинское правительство отменило НДС, который составляет 20 %, на импорт электрокаров. Таким образом, украинские электромобили уже проигрывают на сумму НДС электрокару, который импортируется [6].

Согласно данным ООН, более 100 стран мира, которые формируют 90 % мирового

ВВП, привлекали инвестиции на основе национальной суверенной промышленной политики. Промышленная политика является своеобразной дорожной картой для инвестора, по которой он сверяет, какие отрасли экономики будут в этой стране развиваться. Без промышленной политики невозможно разработать качественную инвестиционную политику.

Отсутствие стратегии, отсутствие промышленной политики, отсутствие ресурса для модернизации (очень дорогие кредиты), а также удорожание гривны по отношению к доллару привели к тому, что кризис промышленности на Украине затягивается. Украинские экономисты считают, что, если ситуацию не изменить, то 2020–2021 гг. могут стать критическими для украинской промышленности.

### **Литература:**

1. Ксёنز Людмила. Почему на Украине резко замедлился рост ВВП и что будет с экономикой в 2020 году // Страна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://strana.ua/articles/analysis/250092-taki-ukhandokhali-pochemu-v-ukraine-rezko-zamedlilsja-rost-vvp-i-chto-budet-s-ekonomikoj-v-2020-hodu.html>, дата доступа – 10.03.2020.

2. Скоркин К. Между популизмом и либертарианством. Что команда Зеленского делает с экономикой Украины? // Московский центр Карнеги: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://carnegie.ru/commentary/80306>, дата доступа – 20.03.2020.

3. ЕБРР выделил 300 млн евро на региональные дороги Украины // Дело.UA [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://delo.ua/business/ebrr-vydelil-300-mln-evro-na-regionalnye-dorogi-359834/>, дата доступа – 29.10.2019.

4. Январёв Василий. Промышленная повестка дня для украинской экономики // Минпром: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.minprom.ua/articles/259571.html>, дата доступа – 16.03.2020.

5. Авдеенко Виктор. Украинская промышленность летит в пропасть: кто виноват и что делать // Минпром: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minprom.ua/digest/258324.html>, дата доступа – 27.12.2019.

6. Ярош Ярослав. Электрокарма Украины // Минпром: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.minprom.ua/articles/258264.html>, дата доступа – 24.12.2019.

---

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

*Natalia Dichek*  
*Doctor of Science, Professor,*  
*Institute of Pedagogy of the NAESU*  
*(Ukraine)*

### CONTRIBUTION OF UKRAINIAN PSYCHOLOGISTS TO THE INDIVIDUALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN SECENDARY SCHOOL (THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY)

The article analyzes the processes of differentiation and individualization of education in secondary schools of Ukraine in the second half of the XX century. It shows a significant increase in state attention to the issues of psychologization of the educational process in the educational process of secondary schools, reveals the contribution of Ukrainian scientists to the development of pedagogical psychology, and highlights the results of their research related to the issues of individualization and differentiation of the educational process in high school.

**Key words:** pedagogical psychology, differentiation and individualization of learning, psychologization of the educational process.

### 乌克兰心理学家对中学教育过程个性化的贡献 (二十世纪下半叶)

本文分析了二十世纪后半叶乌克兰中学教育差异化和个性化的过程。文章指出，在中学教育过程中，国家对教育过程心理化问题的重视程度显著提高；揭示了乌克兰科学家对教育心理学发展的贡献；同时，重点介绍了他们在高中教育过程个性化和差异化问题上的研究成果。

**关键词：**教育心理学；学习的差异化和个性化；教育过程心理化

## ВКЛАД ПСИХОЛОГОВ УКРАИНЫ В ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX ВЕКА)

В статье проанализированы процессы дифференциации и индивидуализации обучения в средней общеобразовательной школе Украины во второй половине XX в.; показано значительное усиление внимания со стороны государства к вопросам психологизации в учебном процессе общеобразовательной школы; раскрыт вклад украинских учёных в развитие педагогической психологии и освещены результаты их исследований, связанных с вопросами индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

**Ключевые слова:** педагогическая психология, дифференциация и индивидуализация обучения, психологизация образовательного процесса.

Разрабатывая малоизученную донныне проблему определения вклада украинских учёных в развитие педагогической психологии, акцентируем внимание на освещении результатов их исследований, связанных с вопросами индивидуализации и дифференциации учебного процесса в средней школе. В наших предыдущих публикациях были отражены достижения отечественных ученых в упомянутой сфере в период с конца XIX в. до 1940-х годов [12], в первые послевоенные годы [11], а также в 1950-е – 1980-е годы [13–20]. Эта статья является обобщением и логическим продолжением уже осуществленных нами исследований.

Актуальность изучения указанного вопроса объясняется существующей и сегодня потребностью дальнейшего развития и углубления потенциала личностно ориентированного подхода к обучению школьников, в основе которого лежат индивидуализация и дифференциация образовательного процесса. В разработке этих основ деятельности современной украинской школы приняли участие такие исследователи, как Ю. Гильбух (1991), А. Фурман (1993), И. Бех, С. Логачевская, В. Рыбак (1998), Г. Балл, С. Подмазин, П. Сикорский, А. Самодрин (2000), Г. Коберник (2002), И. Дичковская (2004), Т. Вожегова (2008), А. Савченко (2012), С. Максименко (2013). В то же время важно учитывать и накопленное в прошлом научно-экспериментальное знание, ставшее в значительной степени не только основой современных исследований личности школьника в единстве психофизиологических и социальных факторов его развития в условиях учебной



деятельности, но и способствовавшее гуманизации педагогической практики в период построения независимого государства Украина.

Цель статьи – через анализ достижений украинских учёных в области педагогической психологии, осуществленных в течение второй половины XX в., осветить основные направления психолого-педагогических исследований индивидуализации школьного обучения. Уточним, однако, что в поле зрения частично вошли и достижения из области общей психологии, в частности, вопросы психологии личности, а также социальной психологии, поскольку они прямо или опосредованно касались аспектов индивидуализации учебно-воспитательного процесса в школе.

Прежде чем определить достижения украинских исследователей в области педагогической психологии, напомним, что именно в 1960-е годы (после Международного психологического конгресса, прошедшего в 1966 г. в Москве) начался возврат советской психологии в мировое профессиональное сообщество после длительной научной изоляции [38, с. 279–280]. Некоторое высвобождение научной мысли положительно повлияло и на дальнейшее развитие украинской психологической науки. Как утверждают историки психологии (А. Петровский, М. Ярошевский), партократическое давление на психологическое сообщество в СССР, однако, не ослабевало.

Стоит также учесть, что в конце 1950-х годов под влиянием актуализации вопроса о дифференциации подходов к обучению школьников, приобретшего государственное значение вследствие принятия Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования» (1958–1959 гг.), в тематическое поле психолого-педагогических исследований в Украине наряду с исследованиями отдельных психических функций учащихся (восприятие, мышление, речь, память, внимание, саморегуляция), некоторых аспектов процесса обучения (усвоение знаний учащимися начальной школы, проявления самосознания, профессиональное самоопределение старшеклассников), работавших, так называемого, в целом на обеспечение «эффективного педагогического руководства учебно-воспитательной работой в школе», снова вошли проблемы изучения способностей и психологии личности. Как отмечал в 1958 г. известный украинский ученый Г. Костюк, директор Научно-исследовательского института психологии УССР (далее – НИИ психологии), в то время в советской психологии не было

экспериментально подтвержденной теоретической основы для диагностики одарённости и определения способностей [52, л. 3–4], поэтому их диагностика у учащихся вызывала трудности. Он также предостерегал от внедрения полной дифференциации обучения в старших классах общеобразовательной школы ввиду «невозможности открытия школ с дифференцированным обучением в небольших городах, тем более в сёлах, неопределённости в планировании количества классов с тем или иным предметным профилем» [52, л. 6]. Вместе с тем психолог отмечал важность углубления «индивидуального подхода в уже существующих организационных формах обучения, применительно не только к слабым ученикам, но и к одарённым» [52, л. 7].

Существенным вкладом в развитие научных представлений о специфике и индивидуальных различиях в усвоении детьми знаний стало длительное экспериментальное изучение известным украинским психологом П. Зинченко (в сотрудничестве с коллегами и учениками из Харьковского педагогического института) особенностей развития памяти, в частности исследование проблемы произвольного запоминания (1961 г.). Эта работа принесла учёному признание психологов всей страны [24, с. 5]. К важнейшим для школьной практики выводам П. Зинченко, позволявшим руководить памятью в процессе обучения, принадлежат следующие: функция памяти состоит «в избирательном закреплении индивидуального опыта и в дальнейшем его использовании <...> в конкретных условиях жизни субъекта, в его деятельности» [23, с. 134]; «произвольное и произвольное запоминание, воспроизведение являются двумя последовательными ступенями в развитии памяти детей» [23, с. 456]. Поэтому одной из центральных задач школы он называл формирование у учащихся умений и навыков произвольного мышления, в том числе относительно задач понимания текста. К важным результатам относим и обоснованное П. Зинченко с коллегами утверждение, что «основная линия развития памяти ребенка – это путь превращения произвольных процессов памяти в произвольные, что <...> не означает прекращения развития произвольной памяти. <...> развитие памяти – это собственно обогащение знаниями» [25, с. 30]. Заметим, под понятием «обогащение» имелось в виду не простое накопление знаний, а формирование системы знаний и способов организации хранимой информации, что звучит как важное научное предвидение и поныне актуальная задача.

Опираясь на тезис, что «без знания индивидуально-типологических особенностей ученика невозможно правильно организовать индивидуальный подход в обучении и воспитании» [10, с. 32], учёный из НИИ психологии А. Губко в результате масштабного эксперимента с младшими школьниками обосновал вывод: показатели подвижности в соотношении с показателями образной памяти дали статистически значимую связь, также как словесная память существенно коррелировалась с успеваемостью и общим уровнем умственного развития [10, с. 37–40]. Его коллега Е. Легков, проводя эксперимент со старшеклассниками с целью изучения взаимосвязи между силой нервной системы и умственной деятельностью, подтвердил предположение, что внушаемость является свидетельством слабости нервной системы, причем, «степень силы нервной системы находится в обратной связи со степенью внушаемости» [21, с. 92]. Такой вывод был полезен для учителей, поскольку вооружал их знанием того, что эффективность самостоятельной умственной деятельности (при прочих равных условиях) находится в прямой зависимости от силы нервной системы ученика.

Анализ тематики психолого-педагогических работ доказывает, что значительный научный интерес украинские исследователи уделяли изучению особенностей усвоения знаний учениками начальной школы. Так в ходе формирующего эксперимента в двух школах Киева (1964–1965 гг.) А. Скрипченко (впоследствии – известный ученый, профессор) изучал изменение динамики умственного развития учащихся 1–2-х классов в зависимости от содержания и методов обучения. На основе «выявления логической структуры учебного материала, выделения основных понятий» он создал модифицированные авторские учебные программы, способствовавшие «повышению теоретического уровня обучения, ускорению формирования обобщений у детей, а также необходимых для учебной деятельности мотивов» [46, с. 4]. Его исследование показало, что обучение в экспериментальных условиях способствовало не только заметному ускорению умственного развития учащихся, но и изменениям в индивидуальных различиях этого развития, причем различия не нивелировались, а с возрастанием сложности мыслительных операций постепенно расширялись [46, с. 9]. Таким образом, А. Скрипченко установил важную закономерность обучения.

По результатам исследования индивидуально-психологических аспектов обучения

первоклассников чтению (осуществлялись констатирующий и обучающий эксперименты) Б. Богуславская из Измаилского пединститута пришла к важному обобщению: скорость, восприятие и понимание текста определяются скоростью и гибкостью связей, образующихся у детей между зрительным и акустическим раздражителями, с одной стороны, и вербальными и двигательными реакциями – с другой [5, с. 36]. Такие особенности, по ее мнению, обуславливали существование различных типов чтения у учеников, которых она распределила на 4 группы по темпу, точности и пониманию текста. Это позволило очертить возможные пути работы с каждой группой школьников. В то же время обучающий эксперимент показал: существующие индивидуально-психологические особенности имеют довольно устойчивый характер, и хотя в ходе индивидуального обучения они меняются, однако не нивелируются, поэтому «учителя должны постоянно учитывать их при обучении чтению» [5, с. 38]. Считаем этот подход внедрением внутренней (в пределах класса) дифференциации обучения.

Важный вывод в ходе изучения особенностей воображения младших школьников с помощью чернильных пятен Роршаха обосновала ученый из НИИ психологии Л. Балацкая. Она установила, что нет оснований говорить о наличии сильного воображения у 6–7-летних детей, которое с возрастом уменьшается. В отличие от подобного утверждения зарубежных исследователей Граффитса и Карпатрик, результаты выполненных ею исследований свидетельствовали: с возрастом у детей возрастает количество образов, происходят их качественные изменения: они изменяются от общих, неясных структур (1–2-й классы) до более ярких, эмоционально насыщенных, индивидуализированных и конкретных образов (3–4-й классы) [4, с. 56–57].

Возвращение к исследованию личности ученика мотивировало и проведение украинскими учёными более основательных в научно-методологическом отношении исследований по определению сферы интересов школьника. Так, в 1967 г. учёный из НИИ психологии А. Киричук (впоследствии – академик НАПН Украины) разрабатывал проблему формирования у учащихся младшего школьного возраста интереса к учебной деятельности как средства успешного обучения и воспитания. Охватив исследованием 2340 школьников городских и сельских школ г. Киева, Киевской и Закарпатской областей, с использованием метода выбора из нескольких видов деятельности трёх приоритетных, он установил

удельный вес учебных интересов в структуре деятельности детей конкретного классного коллектива. На основе количественного и качественного анализа собранных данных, составления таблиц и графиков учёный показал не только колебания и спад интереса к учёбе с каждым последующим годом обучения, но и установил факторы, определяющие степень учебного интереса в данном ученическом коллективе. К наиболее значимым факторам поддержания интереса к учебе А. Киричук отнёс, прежде всего, личность учителя, наличие у него умения вызывать у ребенка положительные эмоции и радость успеха, создавать целесообразный темп усвоения знаний, стимулировать учащихся к творческому мышлению. Другим существенным фактором учёный посчитал совокупность методов и приёмов, поощряющих к обучению. Особое внимание он уделил использованию проблемных ситуаций, технических средств, средств наглядности. В итоге А. Киричук констатировал: «Качественный анализ работы учителей в классах с высоким показателем интереса к учебной работе показывает важность создания для определённых групп учащихся с различными учебными возможностями оптимальных условий, то есть обеспечения широкого индивидуального подхода, дифференциации обучения» [27, с. 67].

В контексте возобновления в СССР в 1960-е годы социолого-психологических исследований (после длительных политических гонений в 1930–1950-е гг. [38]) в последующие десятилетия наблюдалась их актуализация [7]. Украинские психологи начали разрабатывать проблемы межличностного общения школьников в процессе обучения. Так, инновационной для рассматриваемого времени и по предмету исследования (эмоциональная сфера отношений в группе детей), и по применённому методу изучения (социометрия) считаем экспериментальную работу А. Киричука, посвящённую изучению эмоциональных отношений младших школьников. Эти отношения он трактовал как один из видов личностных взаимоотношений в предложенной им трёхкомпонентной структуре взаимоотношений между детьми 1–3-х классов – эмоциональные, оценочные и отношения действия [43, с. 111]. Учёный исследовал эмоциональные отношения зависимости, обязанности и ответственности, формирование у учащихся различных черт характера в зависимости от благоприятного или нет благоприятного положения ребенка в классном коллективе, а также формирование эмоциональных групп, их влияние на взаимоотношения в классе [28, с. 161].

К значительным социально-психологическим исследованиям, опосредованно связанным с усилением индивидуализации учебно-воспитательного процесса в средней школе, мы относим и теоретико-экспериментальное изучение «субъектно-объектных отношений» [7, с. 13] в учебных коллективах, проведенное профессором В. Войтко с сотрудниками НИИ психологии. С середины 1970-х годов они разрабатывали новаторский для советской психологии личностно-ролевой принцип построения учебно-воспитательного процесса в школе [7, с. 3]. Этот принцип по сути являлся модификацией принципа индивидуализации, а отличие между ними заключалось в признании «особого значения субъекта в той системе общественной деятельности, в которую он был включен непосредственно, то есть в признании его социальной роли» [8, с. 71]. При таком подходе очевидно поднималась значимость и ценность личности в условиях тогдашнего приоритета коллективного начала в жизни общества.

По мнению разработчиков личностно-ролевого подхода, предусматривавшего организацию *совместной* деятельности учителя и учеников, такое сотрудничество открывало детям простор для развития их творческой инициативы [8, с. 72]. В школах г. Киева, Житомирской, Днепропетровской областей проводили эксперимент с передачей некоторых функций педагога учащимся (например, в учебной работе – оценивание учебных достижений, рецензирование, разнообразную локальную помощь, в воспитательной – участие в самоуправлении, проведение шефской работы и ответственность за нее). Экспериментальный опыт приобретался нелегко, сопровождался некоторым сопротивлением со стороны учителей, но приносил и положительные результаты [8, с. 72].

Важное направление в украинской педагогической психологии рассматриваемого периода составило исследование различных проявлений самосознания учащихся (самооценка, притязания, самокритичность, нравственная саморегуляция и т. д.) как образований, отражающих их индивидуальные особенности. Понимание указанных проявлений самосознания учителями помогало им в определении готовности детей к восприятию педагогических воздействий, в прогнозировании их результативности. Так, изучая особенности самооценки подростков (младших и старших) О. Яцишин (НИИ психологии) обнаружил тенденцию к переоценке ими своих психических качеств и способностей по сравнению с оценкой, даваемой классным руководителем («Заниженных и

адекватных оценок среди исследуемых учеников обнаружено очень мало», – констатировал ученый [49, с. 131]). А Л. Сапожникова, исследуя индивидуальные особенности учеников-подростков, доказала: различия раскрываются и в темпе включения школьника в работу над собой, в напряжении и систематичности, с которыми он её осуществляет, так же как и в уровне осознания подростком этого процесса [44, с. 123], то есть была установлена зависимость между саморегуляцией и самооценкой подростка. Заключительным выводом исследовательницы, соотносящимся с утверждениями как зарубежных ученых (Дж. Колмен, Б. Рейвен), так и отечественных (Д. Узнадзе), утверждалось, что склонность к самовоспитанию является проявлением потребности личности в самоактивности [45].

Редким для рассматриваемого исторического времени стало обращение исследователя В. Кузьменкова (Славянский пединститут) к вопросам психологии личности в гендерном аспекте. Так, для выяснения оценочных суждений старшеклассников о своей личности и сравнения морально-волевых самооценок учащихся, юношей и девушек, он провёл долгосрочное (1965–1967 годы) социально-индивидуальное изучение 164-х школьников (84 юноши и 80 девушек). Автор проверял предположение, что кроме индивидуальных различий в осознанном отношении к себе и своим поступкам (он изучал «общее отношение к себе в целом как к личности» [31, с. 135]) у старших учеников могут проявляться различия, обусловленные половой принадлежностью, которые в то время игнорировались или мало учитывались в учебно-воспитательной работе. Учёный вёл педагогические дневники на каждого ученика, где фиксировал высказывания ученика о себе в различных ситуациях, собирал характеристики от учителей, родителей, одноклассников на исследуемых, а также их автохарактеристики. Применялись и такие методы, как индивидуальные и коллективные обсуждения, беседы на заранее выбранные темы. Проведённое исследование дало В. Кузьменкову основания заключить, что «у юношей в большей степени, чем у девушек, проявляется склонность не замечать свои недостатки, а четвертая часть ребят обнаружила устойчивую склонность переоценивать свою личность» [31, с. 142]. У девушек сильнее проявляется недовольство своим несовершенством, при этом значительную роль в определении самооценки играла оценка собственной внешности.

В русле индивидуализации учебно-воспитательного процесса в школе в 1960–1970-е гг. осуществлялись также изучение творческого воображения и компонентов способностей

детей (В. Роменец), индивидуальных различий в способах решения ими мыслительных задач (Е. Легков), индивидуальных психофизиологических особенностей умственной деятельности (М. Малков) и генезиса невротических черт характера (Х. Копистянская) у младших школьников, индивидуального подхода к управлению процессом социальной адаптации учащихся (А. Скрипченко, Б. Иванченко).

И хотя украинские ученые и в 1970-е годы продолжали результативно заниматься изучением преимущественно различных частных вопросов психологии обучения, усвоения учащимися знаний, их прочности [21], что можно характеризовать как функционализм исследований, но уже в то время постепенно начали закладываться основы для разработки в будущем субъектного подхода к обучению и воспитанию, распространения идей развивающего обучения, личностно ориентированной педагогики, педагогики сотрудничества. Ярким доказательством этого является психолого-педагогическое наследие В. Сухомлинского, который уже в 1960-е годы теоретически обосновал и фактически реализовал, хотя и в отдельно взятой Павлышской школе, личностно ориентированный подход к обучению и воспитанию школьников.

Обозначить ключевые направления исследований в области индивидуализации школьного обучения, осуществлявшиеся украинскими психологами в 1980–1990-е годы, можно, обратившись, например, к анализу тематики публикаций ведущего в то время украинского профессионального издания – научно-методического сборника «Психология» (издавался с 1966 по 1994 годы). Известный украинский психолог И. Синица отмечал, что этот «сборник отражал уровень развития психологической науки, ее методологию, тематику исследований, их практическое значение» [21, с. 9]. Установлено, что по сравнению с началом 1960-х годов, когда издание в Украине психологической научной литературы в количественном измерении было минимальным и полезные достижения исследователей фактически не имели надлежащего распространения, а значит и внедрения [21], с середины 1970-х годов наблюдался рост ее печати [21], а с конца 1970-х и в 1980-е годы – существенное увеличение количества психолого-педагогической продукции и расширение спектра научных поисков именно в направлении углубления принципа индивидуализации обучения [44, с. 172]. В то же время количественный рост публикаций сам по себе не мог обеспечить повышение уровня психологических знаний учителей и надлежащее



использование достижений педагогической психологии в школьной практике. Между разработками учёных и внедрением результатов их исследований в учебный процесс оставался существенный разрыв. Нарастала потребность в «психологизации» школьной практики.

В 1980-е годы на изучение различных аспектов индивидуализации школьного обучения непосредственно были ориентированы исследования по общей, педагогической и возрастной психологии, причем акцент постепенно начали делать именно на личностное измерение обучения и воспитания. В этом контексте следует отметить, что учёный Г. Балл в соавторстве с Л. Тарановым впервые в украинской психологической литературе на страницах сборника «Психология» (1989) обосновали личностный подход к определению целей воспитания и обучения. Авторы объясняли его как «стимулирование свободного всестороннего развития индивида» на основе слияния «принципов гуманизма, свободного развития, с одной стороны, и коллективизма, работы для общего блага, с другой» [2, с. 8]. И хотя основу их рассуждений составляли положения марксизма-ленинизма, гуманистическую направленность считаем очевидной. Учёные настоятельно акцентировали внимание на важности избегать губительного для воспитания формализма, чтобы личностно ориентированные образовательные идеи не только провозглашались, но и воплощались в реальной работе. Раскрывая цели воспитания как цели формирования личности, авторы выделяли (опираясь на концепцию развития Г. Костюка) в «каждом качестве личности, реально проявляющемся в деятельности, два аспекта: мотивационный и инструментальный» [2, с. 10], причем в последнем они различали содержательный и операционный компоненты. На наш взгляд, знаковым, свидетельствующим о новых, личностно направленных тенденциях в психолого-педагогических изысканиях было и содержащееся в статье утверждение о важности учёта интуиции педагога, «значение которой возрастает в сложных индивидуальных случаях», а также в руководстве деятельностью, достигающей творческого уровня [2, с. 11].

Касательно основного направления исследований в педагогической психологии того времени – анализа путей и средств оптимизации учебного процесса, заметим, что в его русле в 1980-е годы украинские учёные обращались к изучению таких психологических детерминант учебной деятельности, как потребности и мотивы учения (Н. Литвинова,

А. Коваленко, М. Алексеева, Н. Пророк), познавательные интересы школьников (А. Фурман); исследовали психические состояния как фактор эффективности учебной деятельности старшеклассников (Т. Кириленко) и роль самоконтроля в ней (В. Захарова); разрабатывали методики диагностики уровня сформированности учебной деятельности (Ю. Швалб, Ю. Рождественский).

С учётом разнообразных теоретико-экспериментальных разработок, а также эффективного опыта учителей-новаторов в рассматриваемый период предпринимались попытки переосмыслить проблемы психологии обучения в соответствии с потребностями изменяющейся социальной действительности, а именно пересмотреть суть межличностного взаимодействия учителя и ученика, обосновать назревшую необходимость изменения функций педагога, а также учёта в учебно-воспитательных ситуациях влияния школьников друг на друга [33, с. 4]. Профессор С. Максименко (ныне – академик НАПН Украины) с коллегами из лаборатории психологии обучения НИИ психологии на основе эксперимента по формированию у школьников обобщенных способов решения практических задач разрабатывали в средних школах Киева (№№ 21, 180, 183, 201) методологические аспекты индивидуализации процесса обучения [33, с. 6]. Они занимались конструированием содержания учебных предметов (математика, естествознание, родной язык и литература), точнее разработкой «системы учебных задач, рассматриваемой как психологическая организация материала с целью обеспечения определенной структуры учебной деятельности», а конкретные особенности системы задач характеризовали способ этой организации [33, с. 7]. Важным вкладом в психологию обучения стала работа Г. Балла «Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект» (1990), в которой раскрыты «задачный подход» к построению процесса обучения, а также использование качественных и количественных характеристик задач для оценки учебных достижений и умственного развития учащихся [3].

Для психолого-педагогических исследований 1980-х годов характерной стала и активизация обращений учёных к вопросам профессионального самоопределения учащихся в процессе трудового обучения (в школе, в учебно-производственных комбинатах (УПК) как варианта раскрытия индивидуальных наклонностей и возможностей школьников, а следовательно – углубления личностного подхода и содействия их жизненной

самореализации. Изучались психолого-педагогические условия подготовки учащихся к труду в сфере материального производства, развитие творческих способностей подрастающей личности в труде (многочисленные труды В. Моляко, В. Рыбалко, М. Смутьсона); психологические условия коррекции выбора учащимися профиля трудового обучения в УПК (П. Перепелица); профессиональное самоопределение старшеклассников в процессе трудового обучения (Р. Пономарёва), формирование у них мотивов трудовой деятельности (М. Савчин) и личности подростка в ходе профконсультационной работы в школе (Б. Федоришин). Одним из учёных, которые последовательно и длительно (со второй половины 1960-х до 1980-х годов) занимались вопросами профессионального самоопределения школьников, был О. Ящишин, разработавший методику исследования и сравнительного анализа самооценки профессиональной пригодности старшеклассников [50], профориентационные психogramмы [51].

Свидетельством постепенной переориентации образования на удовлетворение личностных потребностей ученика следует считать изучение творческого потенциала личности, в частности технического творчества школьников. Этим вопросом успешно занимался известный учёный, ныне академик НАПН Украины В. Моляко. Он разработал психологическую теорию творчества, которое трактовал как «авто инновационную систему» [35, с. 6] и авторскую диагностико-трениговую систему КАРУС для выявления одарённости и развития творческого мышления. В 1987 г. ученый представил программу работы с одарёнными детьми и молодёжью, которая в 2001 г. послужила базисом для Указов Президента Украины «О программе работы с одарённой молодёжью на 2001–2005 гг.» и «О программе работы с одарённой молодёжью на 2006–2011 гг.» [34]. Подготовку молодежи к творчеству В. Моляко понимал, как «сочетание «внешнего» воспитательного воздействия с самовоспитанием, самосовершенствованием, самостоятельностью личности» [35, с. 4]. Он обосновал целесообразность разработки и широкого применения специальных творческих программ.

Отдельное направление исследований, выполняемых на пересечении психологии личности, социальной психологии и педагогики, в 1980-х годах составило изучение так называемых трудных детей, в частности, психологических условий воспитательной работы с трудными подростками (С. Яковенко); психологический анализ типов трудновоспитуемых

подростков (Н. Максимова), особенностей направленности их трудновоспитуемости (В. Маценко) и сферы ее психологического проявления (Х. Копистянская). Психологические условия оптимизации воспитательной работы учителя с подростками-акцентуантами изучал Т. Титаренко, формирование критического отношения к себе у трудновоспитуемых подростков – Н. Максимова, психологические условия предупреждения отклонений в половом поведении подростков – Т. Гурлева.

С середины 1980-х годов в проблематике исследований украинских психологов приоритетными становятся методологические, теоретические и прикладные аспекты формирования всесторонне и гармонично развитой личности, что соответствовало «историческим решениям партийных съездов» в области образования. И хотя указания власти были все ещё главенствующими в определении векторов психолого-педагогических изысканий, анализ их тематики и содержания даёт основания утверждать, что в них уже отражалось и созревшее в недрах науки направление на формирование не усреднённой, обезличено идеальной «гармоничной личности», а на реализацию личностно ориентированных задач творческого развития детей в процессе обучения, на преодоление формализма в постановке целей и реализации подходов к сложным процессам создания *личности*, в частности, в области межличностных отношений школьников, обеспечения реализации их индивидуальных потребностей и мотивов учения.

Установлено, что вопросы психологии учения в работах украинских учёных в этот период отошли на второй план и рассматривались преимущественно в контексте трудового обучения. Доля доминировавшей еще с конца 1970-х годов проблематики психологии трудовой деятельности и профориентации на исходе 1980-х годов существенно уменьшилась. Это объяснялось общественно-экономическим положением СССР в период усиления стагнационных процессов, когда возникла острая необходимость формировать у учащейся молодёжи мотивы выбора рабочих профессий и ориентировать ее на деятельность в сфере материального производства, прежде всего – сельскохозяйственного. В дальнейшем разрабатывались лишь актуальные и поныне вопросы индивидуализации обучения через техническое творчество, выявления одаренности и развития творческого мышления.

Когда в 1991 году Украина окончательно обрела независимость и выбрала мирный, эволюционный путь построения государства, возникла необходимость реформирования

органов власти, социокультурных институтов, к которым относится и образование, и организации новых, отвечающих потребностям суверенного государства [48]. Поскольку начало процесса государственного строительства в Украине сопровождалось объективными социально-экономическими трудностями, общество в целом и образовательная отрасль в частности оказались в кризисном состоянии. Наблюдалось несоответствие образования запросам личности, общественным потребностям и мировым достижениям [22], что, по мнению академика А. Киричука, в то время директора Института психологии, во многом было обусловлено «деформацией общественных ценностей, <...> потерей связи с народными корнями духовности» [29, с. 3]. А другой украинский ученый Г. Балл в 1994 г. отмечал, что присущие советской системе воспитания «неадекватные педагогические ориентации являются производными от состояния общественного сознания» [1, с. 79]. Следствием идеологических искажений, считал ученый, стало духовное разочарование, характерное для первых лет независимости.

На то время в образовании существовали накопленные в предыдущие годы кризисные явления и чисто педагогического характера, в частности, «отчуждение школьников от учителя, от школы, а значит и от общества в целом» [9, с. 3]. Причины отчуждения, установленные в ходе изучения состояния учебно-воспитательного процесса в средней школе (Ю. Гильбух), во многом были связаны с неудовлетворительным знанием учителями психической индивидуальности своих учеников, недостаточным владением методами, необходимыми для её познания, для коррекции развития или обеспечения ускоренного личностного развития школьников [9, с. 4].

Высвобождение в начале 1990-х годов украинской политической, социогуманитарной мысли и образовательной практики из жёстких рамок моноидеологических императивов способствовало распространению идей о необходимости гуманизации всей образовательной сферы. Так в 4-й статье принятого в ноябре 1991 года Закона об образовании, существенно уточнённого в 1996г., утверждалось: «Украина признаёт образование приоритетной сферой социально-экономического, духовного и культурного развития общества» [22]. А среди главных принципов образования указывались «гуманизм, приоритетность общечеловеческих духовных ценностей; органическая связь с мировой и национальной историей, культурой, традициями» [22].

Однако фактически первым документом о стратегических путях и приоритетных направлениях реформирования образования, разработанных в суверенной Украине, стала утверждённая в ноябре 1993 года Кабинетом Министров Украины Государственная национальная программа «Образование» («Украина XXI век»). Её проект был одобрен на 1-м съезде учителей Украины (1992 г.). В Программе говорилось о необходимости воссоздания интеллектуального, духовного потенциала народа, о выходе отечественной науки, техники и культуры на мировой уровень, о национальном возрождении, становлении государственности и демократизации общества в Украине [11]. Провозглашалась и необходимость создания в «общеобразовательных учебно-воспитательных заведениях психологической и социально-педагогической служб». Это рассматривалось как один из основных путей реформирования общего среднего образования. Программа стала первым идейным ориентиром в дальнейшей работе по обновлению национальной системы образования.

Признанием необходимости усиления индивидуального подхода в школьной отрасли стало и акцентирование внимания при определении стратегических задач и направлений реформирования школьного образования на «создании системы поиска, развития, поддержки юных талантов для формирования творческой и научной элиты в разных областях общественной жизни; стимулировании творческого самосовершенствования детей и учащейся молодёжи» [11].

Образовательным приоритетом государственной политики провозглашалось полное удовлетворение личностных потребностей человека. По нашему мнению, произошел окончательный поворот к человекоцентрированному образованию. Вместе с тем следует учитывать, что он был подготовлен главным образом во второй половине 1980-х годов, когда украинские психологи и педагоги начали обращаться к проблемам гуманизации образования, обеспечения его личностно ориентированного содержания, пытаясь разрешить многочисленные противоречия учебно-воспитательного процесса в советской школе. Поэтому уже в первые годы независимости учёные смогли фактически сразу заняться обновлением теоретических и практических подходов к изучению подрастающей личности, что активизировало в Украине такое научное направление в образовательной сфере, как практическая психология, тесно связанная с «индивидуализацией и дифференциацией, и неременным учётом уровней физического и духовного развития ученика (студента)» [29,

с. 7]. Культура использования педагогами психологических знаний получила признание как «неотъемлемая составляющая гуманизации учебно-воспитательного процесса». Гуманный подход учителя к ученику толковался как «обучение и воспитание, обращённое ко всему спектру психических качеств ребенка», а педагогическое взаимодействие должно было основываться на психологически достоверном восприятии педагогом личности ребенка в ее неповторимой индивидуальности, на знании психологических закономерностей её развития, а также на способности разрабатывать такие стратегии руководства её активностью, которые бы наиболее способствовали реализации потенциалов детского «Я» [47, с. 59].

Очерчивая в 1993 году состояние и перспективы развития практической психологии в системе образования Украины, академик А. Киричук писал, что в образовательном пространстве государства всё большее признание приобретает гуманистический подход, характеризующийся «вниманием к эмоциональным аспектам взаимодействия учителя и учащихся в соответствии с переносом центра внимания с процесса обучения на процесс учения, с процесса воспитания на процесс самовоспитания» [29, с. 3]. Традиционные психолого-педагогические представления об учебно-воспитательном процессе он назвал «моносубъектными», так как акцент делался на его технологической стороне, на деятельности воспитателя, учителя, преподавателя, а «личность воспитанника, его развитие» оставались за пределами этого процесса [29, с. 4].

В то же время, как утверждал в 1992 году психолог В. Панок, активный участник организации педагогической службы (а с 2000г. – ее руководитель) в Украине, причиной роста запроса на практическую психологию стали «коренные изменения в структуре и методах управления обществом, внедрение гуманистических начал в отношениях между государством и личностью» [36, с. 14], поскольку крах административных методов управления побудил государственные структуры к поиску более эффективных методов управления социальными процессами. Учёный также констатировал, что осознание необходимости применения психологических знаний в учебно-воспитательном процессе началось «снизу»: всё большее количество школ, используя финансовую самостоятельность, включало в штатное расписание должность школьного психолога, а за необходимость создания психологической службы в системе образования высказалось более трети делегатов 1-го съезда работников образования Украины (1992 г.) [36, с. 16]. Напоминая, что в то время

дифференциация обучения, повышение его качества, обеспечение развития способностей и талантов детей признавались ключевыми задачами школьного образования, учёный подчеркивал, что без психологов и психологии их выполнение невозможно, так же, как и решение проблем профориентации и профотбора, трудновоспитуемости, создания качественно новых учебников, прогнозирования траекторий психического развития детей [36, с. 17].

Подчеркнём, что в контексте гуманизации школьного образования внимание психологов и педагогов переместилось с разработки вопросов умственного развития школьника, усвоения им учебного материала на вопросы педагогического взаимодействия учителя и ученика, которое рассматривалось как передача (обмен) теоретических и практических знаний и передача (обмен) духовных ценностей [30, с. 11]. Признание главной целью педагога воспитания социально активной, гуманистически направленной личности, руководствующейся в жизни общечеловеческими и культурно-национальными ценностями [29, с. 5], побудило учёных к обоснованию социально-психологических механизмов влияния на формирование личности. По А. Киричуку, педагогам следовало отойти от устоявшихся взглядов на главные субъекты воспитательного процесса. Опираясь на проведенные социологические исследования, он обосновал [29] необходимость учёта пяти внешних факторов влияния, определяющих становление личности и образующих целостность на каждом из этапов её онтогенеза (семья, школа, средства массовой информации и коммуникаций, контактный коллектив (класс, внешкольные объединения), неформальная группа (референтная).

По нашему мнению, всё же одним из основных путей гуманизации школьной практики в период развития государственности стала её психологизация, призванная обеспечить изучение, учёт и удовлетворение индивидуальных учебно-воспитательных потребностей ребенка-ученика, то есть способствовать дифференциации и индивидуализации педагогического процесса. Началось интенсивное использование достижений и возможностей практической психологии, внедрение методического инструментария школьной психодиагностики, организационной структурой для функционирования которой стала психологическая служба школы (ПСШ) – практическое воплощение психологизации.



Сегодня профессор В. Панок связывает проведение в Украине планомерной работы по организации такой самостоятельной государственной институции, а в дальнейшем – звена образования, как психологическая служба с созданием в самом начале 1991 года в Научно-исследовательском институте психологии нового подразделения – Центра психологической службы в системе народного образования [37, с. 9]. Отметим, однако, что уже в Законе Украины «Об образовании» (1991 г.), в статье 21 было указано о деятельности психологической службы в системе образования Украины [22]. Так что именно во исполнение требований Закона упомянутый центр должен был подготовить научно-методическую основу для разворачивания работы психологической службы в системе образования Украины. Но следует уточнить, что ранее, в октябре 1990 г. решением № 05-17 / 11-43 Комиссии по вопросам народного образования и науки Верховной Рады Украины [29, с. 7] была официально признана целесообразность организации и развития практической психологии. А в феврале 1991 года появился приказ министра образования Украины П. Таланчука «О развитии практической психологии в системе образования», согласно которому официально ввели психологическую службу [29]. Именно в соответствии с этим впоследствии на базе НИИ психологии НАПН Украины и открыли Научно-методический центр практической психологии. Его главная задача состояла в «повышении уровня учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях, создании в них условия для самовоспитания и саморазвития каждого ученика» [29, с. 8]. Работа Центра ознаменовала качественно новый шаг в реализации идей об индивидуализации и дифференциации, прежде всего в сфере школьного образования, внедрение психологических знаний в школьную практику.

Легитимизация психологической службы в Украине состоялась с принятием в 1993 году Положения о психологической службе в системе образования [40], утратившего силу с принятием в 1999 году нового усовершенствованного варианта [39], который в дальнейшем неоднократно подвергался редактированию в связи с изменениями в законодательстве и практических нуждах. Основными задачами психологической службы системы образования были определены «содействие полноценному развитию личности воспитанников, учащихся, студентов на каждом возрастном этапе, создание условий для формирования у них мотивации к самовоспитанию и саморазвитию; обеспечение индивидуального подхода к

каждому участнику учебно-воспитательного процесса на основе его психолого-педагогического изучения, профилактика и коррекция отклонений в интеллектуальном и психофизическом развитии воспитанников, учеников, студентов» [39].

Очевидно, что один школьный психолог как штатный работник вряд ли мог обеспечить выполнение полного комплекса упомянутых в Положении видов работы. Об этом уже в начале деятельности в стране ПСШ писал известный ученый Ю. Гильбух, один из основателей современной психодиагностики в Украине [26]. Учёный внёс весомый вклад в возвращение в научный и практический оборот психодиагностики как действенного инструмента изучения природы ребенка. Именно в руководимой им (с 1989 г.) лаборатории психодиагностики и психологии дифференцированного обучения НИИ психологии была обоснована необходимость введения в Украине должности школьных психологов, что нашло отражение в Государственной национальной программе «Образование: (Украина XXI век)» [26]. Особое внимание сотрудники подразделения уделяли созданию специальных программ и учебных комплексов, по которым педагоги и школьные психологи могли работать с отдельными категориями детей, то есть реализовывать дифференцированный подход к ним.

Анализируя первые шаги внедрения ПСШ, Ю. Гильбух писал, что «появление школьного психолога – это лишь начало длительного и сложного процесса психологизации школы. Только тогда, когда каждый учитель будет в достаточной степени владеть психологическими (в том числе психодиагностическими) знаниями и умениями, можно будет говорить о появлении в школе психологической службы» [9, с. 4]. Он связывал приход в школу специалиста-психолога с требованием постоянно совершенствовать психодиагностическую функцию самого учителя, так как лишь при условии его профессионального взаимодействия с психологом, который направит действия педагога, будет «обеспечена основа дифференциации и индивидуализации учебно-воспитательного процесса». Вместе с тем, учёный отмечал, что учитель как субъект ПСШ (а он на этом настаивал) не может постоянно обращаться к школьному психологу за консультацией, а должен уметь действовать и самостоятельно. Чтобы последнее стало реальностью, писал Ю. Гильбух в 1993 году, следует как можно быстрее одновременно разворачивать и психодиагностическую подготовку студентов пединститутов, и соответствующую переподготовку учителей [9, с. 20]. Он также поднимал вопрос о разработке «учительской

психодиагностики» [9, с. 24].

Созвучными его рассуждениям были мысли и других украинских психологов, которые, занимаясь вопросами функционирования психологических знаний в деятельности учителя, предлагали опираться на достижения когнитивной психологии для преодоления типичных ошибочных стереотипов в определении путей достижения учебно-воспитательных целей. Они внедряли активные методы (в противовес лекционным) психологического обучения педагогов-практиков, направленные на преодоление ложных поведенческих стратегий работы (тренинги с использованием ролевых игр, анализ результатов перцептивно-оценочных умений учителей составлять психологические характеристики учащихся и прогнозировать их психологическое развитие и др.) [40, с. 60–61].

Стоит также отметить, что Ю. Гильбух стал первым украинским психологом, который с коллегами экспериментально апробировал введение в начальной школе системы из трёх типов классов, предусматривавшей дифференцированное комплектование первых классов на основе использования комплекса портативных тестовых методик, разработанных в его лаборатории [8]. Первый тип классов был рассчитан на детей, чье умственное развитие соответствует возрастной норме. Второй тип – класс ускоренного обучения, предназначался для детей с опережающим темпом умственного развития. Обучение проводилось по «компактным программам» [8], а для обеспечения дальнейшего умственного развития таких школьников широко применялись различные формы творческих и самостоятельных работ, конкурсы, распределительно-кооперативные задания [8, с. 67]. После окончания начальной школы такой класс становился классом углублённого обучения, которое, в свою очередь, должно было дифференцироваться в дальнейшем с помощью факультативных занятий. Учёный предполагал создание в 5–10-х классах комплекса учебно-предметных циклов – физико-математического, химико-биологического, научно-гуманитарного (языкознание, литературоведение, искусствоведение, история), политехнического (радиоэлектроника, компьютерная техника, техническое моделирование) и др. По его концепции указанные циклы должны были носить характер дополнений к действующему учебному плану и программам. Третий тип – класс повышенного индивидуального внимания, предназначался для детей, слабо подготовленных к школе или с незначительными отклонениями в психическом развитии. Его поручали вести опытному учителю, предусматривалась и

значительно меньшая (16–18 учеников) по сравнению с классами возрастной нормы наполняемость такого класса. В классах повышенного индивидуального внимания использовались разработанные в лаборатории психодиагностики коррекционные методики (Ю. Гильбух, Л. Кондратенко) или модифицированные уже известные методики. В основу разработанной Ю. Гильбухом концепции дифференцированного обучения в средней школе был положен тезис о том, что решающую роль в обучении и умственном развитии ребенка играет фактор времени [8, с. 63].

Учёный отстаивал идею дифференциации обучения школьников в соответствии со способностями, но с соблюдением принципа демократизма благодаря фактическому обеспечению для всех категорий детей «в основном одинакового объема знаний при высоком уровне усвоения». Отмечая растущий в то время уровень социального расслоения населения Украины, профессор Г. Балл писал, что классы повышенного индивидуального внимания Ю. Гильбуха реально обеспечивают индивидуальный подход к *каждому* ребенку, способствуют индивидуализации образования, являющейся «принципиальной характеристикой стратегий свободного развития личности» [42, с. 10–11].

На основе полученных результатов можно утверждать: в течение второй половины XX в. психологи Украины принимали активное участие в направлении обучения школьников в русло индивидуализации и дифференциации, чем способствовали гуманизации образования. Они подготовили теоретически и экспериментально обоснованную базу для перехода украинского образования от парадигмы «школы обучения» к личностно ориентированной парадигме.

Обобщая состояние индивидуализации и гуманизации школьного обучения в стране в контексте реализации возможностей практической психологии в первое десятилетие независимости Украины, отметим, что признанием её востребованности и полезности стало создание в 1998 году Украинского научно-методического центра практической психологии и социальной работы как научного подразделения Национальной академии педагогических наук Украины [37, с. 9]. Если в 1994 году в учреждениях образования работало 2852 практических психолога (но только 6,5% из них имели высшее психологическое образование, а остальные – закончили годовые курсы переподготовки), то в следующем году их количество выросло на 1799 человек, а в конце 2003–2004 учебного года численность

психологической службы Украины составляла 9317 человек [37, с. 9]. В компетенцию Центра вошло и осуществление дифференцированного подхода к детям и молодёжи с особыми потребностями через научно-методическое обеспечение и координацию работы психолого-медико-педагогических консультаций по всей стране, обеспечение соблюдения государственных требований к содержанию, формам и методам их деятельности [41].

Анализ процессов, связанных с вопросами дифференциации и индивидуализации обучения в средней общеобразовательной школе Украины в настоящее время, показывает значительное усиление внимания со стороны государства (что объясняем, прежде всего, активностью научного и педагогического сообществ и их влиянием на принятие властями судьбоносных решений) к вопросам психологизации образовательного процесса и в школе, и при подготовке педагогических кадров.

### **Литература:**

1. Балл Г. А. Уплотнение систем нормативной регуляции деятельности как феномен тоталитарного и посттоталитарного сознания // *Личность и народ: взгляд исторической психологии: матер. Всеукр. науч. конф.* – К.: Т-во психологов Украины, 1994. – С. 78–79.
2. Балл Г. А., Таранов Л. М. Личностный подход к определению целей воспитания и путей их достижения / Г. А. Балл, Л. М. Таранов // *Психология: респ. научно-методический сборник.* – Вып.32. – К.: Сов. шк., 1989. – С. 7–15 (на укр. яз.).
3. Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 256 с.
4. Балацкая Л. К. Особенности воображения младших школьников / Л. К. Балацкая // *Психология: Респ. научно-методический сборник.* – Вып.4. – К.: Изд-во «Сов. школа», 1967. – С. 48–57 (на укр. яз.).
5. Богуславская Б. А. Психологические основы индивидуализации обучения чтению / Б. А. Богуславская // *Психология: Респ. научно-методический сборник.* – Вып.4. – К.: Изд-во «Сов. школа», 1967. – С. 31–38 (на укр. яз.).
6. Войтко В. И. Личностно-ролевой поход к построению учебно-воспитательного процесса / В. И. Войтко // *Вопросы психологи.* – 1981. – № 3. – С. 69–78.

7. Войтко В. И. Насущные проблемы развития психологии в одиннадцатой пятилетке / В. И. Войтко // Психология: Респ. научно-методический сборник. – Вып.21. – К.: Сов. школа, 1982. – С. 3–15 (на укр. яз.).
8. Гильбух Ю. З. Психологические предпосылки дифференцированного обучения в начальной школе / Ю. З. Гильбух // Психология: Респ. научно-методический сборник / Редкол.: Л. М. Проколиенко (отв. ред.) и др. – К. : Просвещение, 1991. – Вып.36. – С. 62–71 (на укр. яз.).
9. Гильбух Ю. З. Учитель и психологическая служба школы / Ю.З. Гильбух. – К.: Ин-т психологи АПН Украины, 1993. – 142 с.
10. Губко А. Т. Типологические различия памяти учащихся начальных классов / А. Т. Губко // Психология: Респ. научно-методический сборник. – Вып.13. – К. : Изд-во «Сов. школа ». 1974. – С. 32–40 (на укр. яз.).
11. Государственная национальная программа «Образование: Украина XXI века» // Образование. – 1993. – № 44–46. – С. 1–13 (на укр. яз.).
12. Дичек Н. П. Вклад отечественной экспериментальной педагогики в обоснование необходимости индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса (конец XIX–1917) / Н. П. Дичек // Дифференцированный подход в истории украинской школы (конец XIX – первая треть XX в.): Коллективная монография. – К. : Пед. мысль, 2013. – С. 32–73 (на укр. яз.).
13. Дичек Н. П. Психолого-педагогические исследования в УССР в контексте индивидуализации школьного учебного процесса (1945 – начало 1950-х годов) / Н. П. Дичек // Начальная школа. – 2013. – №11. – С. 29–37 (на укр. яз.).
14. Дичек Н. П. Вклад украинских психологов в развитие индивидуализации обучения школьников (вторая половина 50-х годов XX в.) / Н. П. Дичек // Начальная школа. – 2014. – № 11. – С. 35–41 (на укр. яз.).
15. Дичек Н. П. К источникам изучения психолого-педагогического обеспечения процесса дифференциации в средней школе (конец 1950-х гг.) / Н. П. Дичек // Историко-педагогический альманах. – 2014. – № 2. – С. 78–88 (на укр. яз.).

16. Дичек Н. П. Вклад украинских психологов в развитие индивидуализации и дифференциации обучения школьников (60-е гг. XX в.) / Н. П. Дичек // Пед. образование: теория и практика: сб. науч. трудов. – 2015. – Вып. 18 (1–2015). – С. 407–419 (на укр. яз.).
17. Дичек Н. П. Исследования украинских психологов в области индивидуализации школьного учебно-воспитательного процесса (60–70-е гг. XX в.) / Н. П. Дичек // Педагогика и психология. – 2014. – № 4. – С. 76–83 (на укр. яз.).
18. Дичек Н. П. Научно-методический сборник «Психология» как источник изучения направлений исследований украинских ученых в области индивидуализации обучения в школе (1966–1976 гг.) / Н. П. Дичек // УПЖ. – 2015. – №3. – С. 179–197 (на укр. яз.).
19. Дичек Н. П. Формирование личностно ориентированной парадигмы школьного образования в исследованиях украинских психологов (1980-е гг.) / Н. П. Дичек // Педагогика и психология. – 2015. – № 4. – С. 15–29 (на укр. яз.).
20. Natalia Dichek. The ways to establish the personality oriented paradigm in the Ukrainian school education (Psycho-pedagogical aspect) // The Modern Higher Education Review (International Journal). – 2016. – № 1. – P. 74–83.
21. «За круглым столом»: обсуждение на тему «Психологические аспекты обучения, воспитания и образования в развитом социалистическом обществе» [произошло на заседании расширенной редколлегии сборника «Психология», 11 ноября 1974)] // Психология: Респ. научно-методический сборник. – Вып.14. – К.: Изд-во «Сов. школа ». 1975. – С. 3–34 (на укр. яз.).
22. Закон Украины об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: zakon3.rada.gov.ua/iaws/show/1060-12 (на укр. яз.).
23. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И.Зинченко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 562 с.
24. Зинченко В. П. Пётр Иванович Зинченко (1903–1969): его жизнь и труды / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков // Психологический журнал. – 2013. – №2. – С. 1–23.
25. Зинченко П. И., Серда Г. К. Развитие памяти учащихся в процессе обучения / П. И. Зинченко, Г. К. Серда // Психология: Респ. научно-методический сборник. – вып. 8. – К.: Изд-во «Сов. школа », 1970. – С. 18–31 (на укр. яз.).

26. Институт психологии имени Костюка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [inpsy.naps.gov.ua/info/185](http://inpsy.naps.gov.ua/info/185) (на укр. яз.)
27. Киричук А. В. Изучение учебных интересов у детей младшего школьного возраста / А. В. Киричук // Советская школа. – 1967. – № 3. – С. 1–7 (на укр. яз.).
28. Киричук А. В. Об изучении личных взаимоотношений между детьми младшего школьного возраста / А. В. Киричук // Психология: Респ. метод. сб. / МО УССР. – К.: Сов. школа, 1966. – Вып.2. – С. 155–162 (на укр. яз.).
29. Киричук А. В. Состояние и перспективы развития практической психологии в системе народного образования в Украине / А. В. Киричук // Психология: научно-методический сборник / Редкол. : А. В. Киричук (отв. ред.) и др. – К.: Просвещение, 1993. – Вып.40. – С. 3–15 (на укр. яз.).
30. Киричук А. В. Проблемы психологии педагогического взаимодействия / А. В. Киричук // Психология: респ. научно-методический сборник / Редкол.: А. В. Киричук (отв. ред.) и др. – К.: Просвещение, 1991. – Вып.37. – С. 3–12 (на укр. яз.).
31. Кузьменков К. Оценка старшеклассниками своей личности / К. Кузьменков // Психология: респ. научно-методический сборник. – Вып.8. – К. : Изд-во «Сов. школа», 1970. – С. 134–142 (на укр. яз.).
32. Легков Е. И. Сила нервной системы и умственная деятельность / Е. И. Легков // Психология: респ. научно-методический сборник. – Вып.11. – К.: Изд-во «Сов. школа», 1972. – С. 88–93 (на укр. яз.).
33. Максименко С. Д. Методологические аспекты психологии обучения / С. Д. Максименко // Психология: респ. научно-методический сборник. – Вып.31. – К.: Сов. школа, 1988. – С. 3–11 (на укр. яз.).
34. Моляко Валентин Алексеевич [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [inpsr.naps.gov.ua/read/319](http://inpsr.naps.gov.ua/read/319) (на укр. яз.)
35. Моляко В. А., Главса Я. Актуальные психологические проблемы воспитания в творческой деятельности / В. О. Моляко, Я. Главса // Психология: респ. научно-методический сборник. – Вып.32. – К.: Сов. школа, 1989. – С. 3–7 (на укр. яз.).
36. Панок В. Г. Ситуация и перспективы развития практической психологии в Украине / В. Г. Панок // Психологические проблемы воспитания, обучения, активности и



развития личности: матер. отчетной научной сессии Института психологии АПН Украины, 22–24 февраля 1993 г. – Т. II в. - М., 1993. – С. 14–21.

37. Панок В. Г. Четверть века на страже психологического здоровья / В. Г. Панок // Образование. – 2016. – №11–12 (5706-5707). – С. 9 (на укр. яз.).

38. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 416 с.

39. Положение о психологической службе системы образования Украины [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0922-99> (на укр. яз.).

40. Положение о психологической службе системы образования Украины [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z101-93> (на укр. яз.).

41. Положение о центральной и республиканской (Автономная Республика Крым), областные, Киевскую и Севастопольскую городские, районные (городские) психолого-медико-педагогические консультации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0931-04> (на укр. яз.).

42. Психологические аспекты гуманизации образования: книга для учителя / под ред. Г. А. Балла. – Киев – Ровно, 1996. – 128 с.

43. Вопросы психологии: тезисы докладов на республиканской психологической конференции [НИИ психологии УССР; Укр. отделение общ-ва психологов СССР]. – К.: Изд. «Сов. школа», 1964. – 292 с (на укр. яз.).

44. Психологическая наука и педагогическая практика [НИИ психологии УССР]. – К.: Изд-во «Сов. Школа», 1983. – 236 с.

45. Сапожникова Л. О связи притязаний и ценностных ориентаций учащихся / Л. Сапожникова // Психология: Респ. научно-методический сборник. – Вып.14. – К.: Изд-во «Сов. школа», 1975. – С. 84–90 (на укр. яз.).

46. Скрипченко О. В. Изменение динамики умственного развития учащихся 1-2-х классов в зависимости от содержания и методов обучения / О. В. Скрипченко // Психология: Респ. научно-методический сборник. – Вып.4. – К.: Изд-во «Сов. школа». 1967. – С. 3–10 (на укр. яз.).

47. Тищенко С. П. Особенности использования психологических знаний учителями при характеристике ими личности школьника и решении проблемных педагогических ситуаций / С. П. Тищенко, О. Ю. Осадько, Л. Й. Ботина // Психологические проблемы воспитания, обучения, активности и развития личности: матер. отчетной науч. сессии Института психологии АПН Украины. – Т.2. – К., 1993. – С. 59–66 (на укр. яз.).

48. Украина в условиях независимости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mestectvo.com/istoriya-ukraini/independense.html> (на укр. яз.).

49. Яцишин А. А. Особенности самооценки подростков / А. А. Яцишин // Психология: респ. научно-методический сборник. – Вып.9. – К.: Изд-во «Сов. школа», 1970. – С. 128–136 (на укр. яз.).

50. Яцишин А. А. Методика исследования и сравнительный анализ самооценки профессиональной пригодности учащихся старших классов / А. А. Яцишин // Психология: респ. научно-методический сборник. – Вып.15. – К.: Изд-во «Сов. школа», 1976. – С. 139–147 (на укр. яз.).

51. Яцишин А. А. Профорориентационные психогаммы / А. А. Яцишин // Психология: Респ. научно-методический сборник. – Вып.28. – К.: Изд-во «Сов. школа», 1987. – С. 141–147 (на укр. яз.).

52. ЦДАВО Украины. НИИ психологии института психологии УССР Министерства просвещения УССР. Стенограмма заседания ученых советов Института педагогики и Института психологии» (от 11 декабря 1958). – Ф. 5141, оп. 1, дело 129, 43 л. (на укр. яз.).

*Oleksandra Lysenko,  
PhD, Docent,  
National medical University  
named after O. O. Bogomolets,  
(Ukraine)*

## **DOCTORS' POSTGRADUATE EDUCATION: EXPERIENCE OF INDEPENDENT COMMONWEALTH STATES**

In this article, the tendencies and differences in postgraduate education were explored in terms of the Russian Federation and the Republic of Belarus. These countries were selected mainly

because they were listed as one of the economically and socially fastest-growing countries in the post-Soviet Union countries and can be compared with the national system of doctors' postgraduate education in Ukraine.

**Key words:** medical education, postgraduate professional education, postgraduate education system of doctors in Ukraine, Belarus and Russia.

### 医学研究生教育：独立联邦国家的经验

本文从俄罗斯联邦和白俄罗斯共和国的角度，探讨了研究生教育的趋势和差异。选取这些国家，主要因为他们被列为后苏联国家中经济和社会发展最快的国家之一，同时可与乌克兰的医学研究生教育制度相比较。

**关键词：**医学教育；研究生专业教育；乌克兰医学研究生教育制度；白俄罗斯和俄罗斯

### ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВРАЧЕЙ: ОПЫТ СОДРУЖЕСТВА НЕЗАВИСИМЫХ ГОСУДАРСТВ

Исследованы тенденции и различия в последипломном образовании в разрезе Российской Федерации и Республики Беларусь. Эти страны были выбраны по причине того, что это одни из самых экономически и социально развитых стран из постсоветского пространства и могут сравниться с национальной системой последиplomного образования врачей в Украине.

**Ключевые слова:** медицинское образование, последиplomное профессиональное образование, система последиplomного образования врачей в Украине, Республике Беларусь и России.

Doctors' postgraduate education in the Commonwealth of Independent States was formed since the Soviet Union period and has common features with present-day professional postgraduate education. Tendency and differences in postgraduate education was explored in terms of the Russian Federation and the Republic of Belarus. These countries were chosen in the reason of one of the most economical and social development from the post Soviet Union countries and can be

compared with the national system of doctors' postgraduate education in Ukraine.

Objective of the article – to analyze the special aspects of doctors' postgraduate education in the Russian Federation and the Republic of Belarus and compare it with national system in Ukraine.

As it concerns the system of doctors' training, the postgraduate stage in professional establishment is compulsory all over the world and aims to acquire the independent practical experience pursuant to the qualification, having been acquired before, according to International standards in medical education, which are presented by World Medical Education Federation (Copenhagen, 2013), in order to improve the quality of health care [2].

The doctors' primary specialization, called internship, was introduced for graduates of medical higher educational establishments in 1969, in accordance to the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union decision and the Council of Ministers of the USSR of July 5, 1968, No. 517 «On Measures for Further Improvement of Health Care and Development of Medical science in the country». According to this document Internship become obligatory for all graduates of medical and pediatric faculties for one year and was conducted in prevention and treatment facility [1, p. 12].

In addition, by order of the Ministry of Health of the USSR of May 19, 1971, No. 362 «On the Approval of the Position in a clinical residency», was provided for possible education in a clinical residency for two years. It should be emphasized that term of apprenticeship in doctors postgraduate specialization in the Russian Federation and the Republic of Belarus stay the same in contrast to Ukraine. Term of internship in Ukraine vary from 1 to 3 years and depend on speciality. Terms of clinical residency course is equal to 2 years and stay the same in all countries.

According to the Law of Ukraine «About higher education», dd. 01, July, 2014 No 1556-VII, postgraduate education is considered as «the specialized improvement of education and professional training of a person through deepening, enlarging and updating its knowledge, abilities and skills pursuant to higher education (specialty) or occupational technical education (occupation) and practical experience, having been acquired before» [4].

So let examine experience of doctors' postgraduate education in the Russian Federation. Internship is a primary specialization after university graduation. The main goal directed to provide professional medical care. Clinical residency is also directed on archiving the necessary knowledge, skills for the provision of specialized medical care [3].

Analysing the position order of the Ministry of Health on April 23, 2009 №210n «Nomenclature of specialties and specialists with High society postgraduate medical education in the sphere of Health of the Russian Federation», we can see, that goal of internship is to study basic medical specialties. Clinical residency goal is in profound training. In connection with this fact, the training course program of internship and clinical residency vary.

Internship program consist of: follow-up of patient, maintenance of documentation, duty shifts in the department, work in diagnostic and intensive care departments, Hospital ER, attending lectures, workshops, conferences, performance of the prescribed minimum of diagnostic and therapeutic procedures, independent study of professional literature; participation in medical and pathologoanatomical conferences, etc. Doctors' training in internship involves practical activities under the supervision of teachers in order to master the foundations of diagnosis and acquiring the necessary practical skills.

During clinical residency young doctors follow-up of patient by themselves. Also program include the implementation of surgical interventions (for surgical specialties) and other specialized manipulations common to medical; participation in seminars, etc. At this stage of postgraduate education special attention is paid to the study of related disciplines, the total duration of which can be up to 6 months throughout the two year period of study and is necessary for the profound mastering of the main specialty.

Comparing list of specialties in internship in Ukraine and the Russian Federation we note, that in Ukraine that list consist of 27 specialties, while as in the Russian Federation it consist of 25 (tab. 1).

Among the specialties that requiring additional training, in the Russian Federation are 49, each of which is consistently interconnected with one or more major specializations [5; 8].

Also, among the differences in the system of doctors postgraduate education in the Russian Federation should be noted the complete absence of delimitation on the possibilities of obtaining primary specialization in internship for doctors who at the postgraduate stage have been qualified in the specialties «Medical» and «Paediatrics». This means that graduates of paediatric faculties can study in all 25 major medical specialties. While in Ukraine, it is possible to pass the primary specialization only in 11 specialties.

Table 1

**Comparison of the nomenclature of medical specialties for which graduates are trained in the specialties «Medical» and «Paediatrics» during the primary specialization in Ukraine and in the Russian Federation**

SPECIALTIES FOR DOCTORS' TRAINING		
During the primary specialization in Ukraine	In Ukraine and Russia as a primary specialization / core specialty	As the main ones in the Russian Federation
Paediatric Anaesthesiology	Obstetrics and gynaecology	Genetics
Paediatric otolaryngology	Dermatovenereology	Endocrinology
Neurosurgery	Anaesthesiology and intensive care	Organization of health and public health
Radiology	Internal Diseases	Radiology
Sports Medicine	Paediatric Surgery	Genetics
Urology	General practice – family medicine	Endocrinology
	Infectious diseases	Organization of health and public health
	Clinical Oncology	Radiology
	Laboratory diagnosis	
	Emergency Medicine	
	Neurology	
	Neonatology	
	Orthopaedics and Traumatology	
	Otolaryngology	
	Ophthalmology	
	Pathological anatomy	
	Paediatrics	
	Psychiatry	
	Pulmonology and phthisiology	
	Forensic medical examination	
	Surgery	

Therefore, in Russia after graduating higher medical educational establishment young doctor can join training as an annual internship or clinical residency to two years. In Ukraine entering to clinical residency is possible after graduating internship.

In the Republic of Belarus after graduating university young specialist should enter to internship for 1 year, and after that it can be possible to enter to clinical residency for 2 years. Those facts demonstrate similarity of education system of Ukraine and the Republic of Belarus. But the possibility of joining to clinical residency in order to gain a deeper clinical experience and further opportunity to work as the head of the clinical department of the hospital, can be possible only after internship and two years of work at the place of state distribution [10, p. 81].

Also we compare possibility of further specialization for graduates in specialties «Medicine» and «Paediatrics». So in the Republic of Belarus students can attend Pre-Graduate Internship.

Students that graduate medical faculty can study therapy, surgery, obstetrics and gynaecology. Students that graduate paediatric faculty can study paediatric surgery, paediatric, childhood diseases. Graduate speciality determines a list of possible internship. Note that after graduating internship the specialization can be changed by attending retraining course. But to realize this possibility the potential employer permit is obligatory [10].

**Conclusions.** The system of doctors' postgraduate education in the Russian Federation is represented by two main institutes – internships and clinical residency. They are aimed at gaining independent professional skills by doctors under the guidance of experienced teachers. In our opinion, the primary nature of both of these areas of education is not perfect. Admission to each of them immediately after graduating university is not correct and do not help to build clear sequence of stages about education throughout life. Regarding the Republic of Belarus, the sequence of stages of doctors' postgraduate education is identical with Ukraine. Entering to clinical residency is only possible after successful graduating internship. By comparing the doctors' postgraduate education in Ukraine and in the the Commonwealth of Independent States countries, we can state that the national system, that has been formed in Ukraine, despite the common basis that was uniformly established in the time of the USSR, is much more logical, consistent, structured and closer to the world standards of medical education. In favor of this statement, there is a clear distinction between successive stages of postgraduate education for graduates of higher medical educational establishments in Ukraine (primary specialization in internship, after that possibility to

enter to clinical residency for achieving a professional growth). In the Russian Federation young doctors can choose enter to internship or to clinical residency in order to obtain one of the basic specialties that requiring additional training. Also, the advantages of the Ukrainian doctors postgraduate education system is in its longer duration (1–3 years of internship and 2 years of clinical residency – in Ukraine and 1 and 2 years respectively in the Russian Federation and Belarus), which is much closer to the world standards on the terms of professional medical education and, in our opinion, is extremely relevant for the professional development of young doctors, because of professional mistakes minimization reason.

### References:

1. Apolikhin OI, Kazachenko AV, Khodyreva LA, Moskalev NG, Bedretdinova YA. Russian system of post-graduate education: are there any changes? *Experimental and clinical urology*. – 2010. – № 3. – P. 12–16.
2. Chen (Amy) C, Kotliar D, Drolet BC. Medical education in the United States: do residents feel prepared? *Perspect Med Educ*. 2015, no. 4, 181–185. DOI: 10.1007/s40037-015-0194-8 (eng).
3. Law of the Russian Federation of August 22, 1996, № 125-FZ «On Higher and Postgraduate Vocational Education» [Electronic resource]. Available from: [http://moeobrazovanie.ru/federalnii\\_zakon\\_o\\_visshe\\_i\\_poslevuzovskom\\_professionalnom\\_obrazovanii.html](http://moeobrazovanie.ru/federalnii_zakon_o_visshe_i_poslevuzovskom_professionalnom_obrazovanii.html).
4. Law of Ukraine «About higher education», dd. 01.07.2014 No 1556-VII [Electronic resource]. Available from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Order of the Ministry of Health of the Russian Federation dated April 23, 2009, No. 210 «On the range of specialties of specialists with higher and post-graduate medical and pharmaceutical education in the sphere of public health services of the Russian Federation» [Electronic resource]. Available from: <https://www.rosminzdrav.ru/documents/8957-prikaz-ministerstva-zdravoohraneniya-i-sotsialnogo-razvitiya-rossiyskoy-federatsii-ot-23-aprelya-2009-g-210n-onomenklature-spetsnostey-specialistov-s-vysshim-posluvoovskovskim-meditinskim-i-farmatsevticheskim-obrazovaniem-v-sfere-zdravoohraneniya-rossiyskoy-federatsii>.



6. Order of the Ministry of Health of the Russian Federation of August 22, 2013, № 588n «On Approval of the Procedure for the Participation of Students on Basic Professional Education Programs and Additional Professional Programs in Providing Medical Assistance to Citizens and Pharmaceutical Activities» [Electronic Resource]. Available from: <http://mcop.dogm.mos.ru/legislation/lawacts/1477554/>.

7. Order of the Ministry of Health of the USSR of May 19, 1971, No. 362 «On Approval of the Provision on the Clinical Residence» [Electronic Resource]. Available from: <http://lawru.info/cat/ussr/page/148.htm>.

8. Order of the Ministry of Health of Ukraine of February 23, 2005, № 81 «On Approval of the List of Specialties and Terms of Training at Internship of Graduates of Medical and Pharmaceutical Higher Educational Institutions, Medical Faculties of Universities» [Electronic resource]. Available from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0291-05>.

9. Resolution of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union and the Council of Ministers of the USSR dated July 5, 1968, № 517 «On Measures for the Further Improvement of Public Health and Development of Medical Science in the Country» [Electronic Resource]. Available from: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=730>.

10. Richardson E, Malakhova I, Novik I, Fomenko A. Health systems: time of change. Belarus: review of the health system. – 2013. – Volume 15. – 185 p.

*Vasiliy Skrebets,*  
*Doctor of Science, Professor,*  
*Chernigov National Pedagogical University*  
*named after T.G. Shevchenko*  
*(Ukraine)*

## **METHODOLOGY OF ENVIRONMENTAL PSYCHOLOGY IN THE UKRAINIAN AND RUSSIAN STUDIES**

The paper presents a comparative analysis of approaches to the study of eco-psychological issues in the field of science between Russia and Ukraine. Two independent, consistent and complementary methodological approaches such as the approach from the standpoint of universal

ethics and the complicity-conceptual approach are noticeable in the development of environmental psychology in Russia and Ukraine. The Russian traditional ecological psychology applies classical methodology of universal ethics; its purpose is to ground the equity of all living beings. The theoretical basis of complicity-conceptual methodology in Ukrainian ecological psychology is grounded on the necessity to influence the human mind and on its focus on ecological relevant aspects. The idea of belonging to the wide (not only to the natural) environment exists in the study of the environmental consciousness of the alternative subject of the natural objects.

**Key words:** environmental psychology, methodology, ecological consciousness, universal ethics, complicity and conceptual approach.

### 乌克兰与俄罗斯研究中的环境心理学方法论

本文针对俄乌两国科学领域中的生态心理问题研究方法进行了比较分析。两种独立、一致和互补的方法在俄罗斯和乌克兰环境心理学的发展中值得注意。它们是从普世伦理的立场出发的方法和共谋-概念的方法。俄罗斯传统生态心理学运用普世伦理的经典方法论，它的目的是为所有生命的公平奠定基础。乌克兰生态心理学中共谋-概念方法论的理论基础在于影响人类心理的必要性及其对生态相关方面的关注。文章提及，在有关自然客体替代主体的环境意识研究中，从属于广泛环境（而非仅仅属于自然环境）的观点是存在的。

**关键词:** 环境心理学；方法论；生态意识；普世伦理；共谋和概念方法

### МЕТОДОЛОГИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В УКРАИНСКИХ И РОССИЙСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье дан сопоставительный анализ подходов к изучению экопсихологических проблем в российской и украинской науке. В разработке экологической психологии в России и в Украине контурно просматриваются два независимых, непротиворечивых и взаимодополняемых методологических подхода: подход с позиций универсальной этики и комплицит-концептуальный подход. Российская экологическая психология использует классическую методологию универсальной этики, целевое назначение которой – прийти к пониманию равенства ценности жизни всех живых существ. Теоретические основы комплицит-концептуального методологического подхода в украинской экологической

психологии исходят из необходимости целенаправленного влияния на человеческое сознание и ориентацию его в экологическую плоскость. В работе с экологическим сознанием альтернативой субъектности природных объектов выступает идея причастности к широкой (а не только к природной) окружающей среде.

**Ключевые слова:** экологическая психология, экологическое сознание, методология, универсальная этика, комплицит-концептуальный подход.

Предмет экологической психологии достаточно трудно определить с помощью двух базовых понятий: экология, с одной стороны, и психология, с другой. В настоящее время термин «экологическая психология» употребляется для обозначения ряда относительно разных направлений, хотя и применяется нередко в онтоимических формах: «психологическая экология», «психология окружающей среды», «экологическая психология». Однако терминологическая разногласица не означает отсутствия самостоятельного предмета, заданий и методологических особенностей у каждого из них.

Экологическая психология возникает, развивается и рассматривается на стыке психологии и экологии в методологическом контексте психологической науки. Основные подходы, которые стали фундаментом экологической психологии:

- 1) психологическая экология, связанная с экологическим видением в психологии;
- 2) психология окружающей среды, которую теперь (при современных условиях) можно рассматривать в составе экологической психологии;
- 3) психология жизненной среды, которая указывает на более широкий круг вопросов, нежели природа.

В середине 50-х гг. XX в. в психологию приходит осознание того, что существующая «лабораторная психология» не может дать полного представления о поведении человека в реальном мире, ибо не учитывает всех факторов, которые определяют её существование в естественных условиях. Экологический подход в психологии (*Ecological approach*), связывается с именем американского психолога Дж. Гибсона (*J. Gibson*). Психологическая экология изучает действие экологических факторов на психику человека. Исходным положением этого подхода является понимание того, что человек реально живёт не в «физическом мире», а в «экологическом мире». Это тот мир, который представлен в

психологическом измерении, то есть в психическом воссоздании (отражении) реальной действительности, он субъективный, хотя и «снят» с объективного. Он может быть иным, нежели собственно физический, объективный. Задания психологической экологии заключаются в выделении наиболее значимых для психики человека экологических факторов, изучении их действия на психическое здоровье и поведение человека с психофизиологической, биологической или биопсихической точки зрения. Правда, это направление не стало самостоятельной методологической парадигмой.

На рубеже 80-х гг. XX в. исследования психологических аспектов взаимодействия человека со средой объединяются в отдельное направление, которое получило название «психология окружающей среды» (*Environmental Psychology*). Она стала изучать три важных аспекта действительности: психологию среды, в том числе и экологически атрибутированную антропогенную окружающую среду, проблему охраны окружающей среды и вопросы экстремальной психологии.

В психологии окружающей среды выделяют две наиболее важные методологические особенности:

- а) системное рассмотрение человека и окружающей среды;
- б) влияние среды на психические состояния и поведение человека.

Психология окружающей среды принципиально отличается от психологической экологии. Во-первых, в психологической экологии взаимодействие человека со средой рассматривается, в основном, с экологической (или биологической, психофизиологической) точки зрения, а в психологии окружающей среды – именно с позиций психологической науки. Во-вторых, в психологической экологии рассматривается влияние на психику отдельных экологических факторов, а в психологии окружающей среды жизненное пространство, среда рассматривается как система не только по отношению к природе, а с учётом всех факторов, связанных с реалиями восприятия и «переживания» окружающей среды. Экологическая психология начала формироваться в начале 90-х гг. XX в. на фоне осознания того, что экологический кризис невозможно преодолеть без изменения традиционного мышления, собственно экологического сознания людей. Немалым толчком к этому послужили и психологические последствия Чернобыльской катастрофы. Экологическая психология с самого начала стала развиваться в двух несколько

отличающихся методологических направлениях в российской и украинской психологии. Российская экологическая психология использует классическую методологию универсальной этики [3; 10], целевое назначение которой – прийти к пониманию равенства ценности жизни всех живых существ. Теоретические основы комплицист-концептуального методологического подхода в украинской экологической психологии [13; 14; 15; 19] исходят из необходимости целенаправленного влияния на человеческое сознание и ориентацию его в экологическую плоскость. В экологической психологии ключевым понятием является экологическое сознание. Оно заслуживает специального рассмотрения, но предварительно нужно заметить, что экологическое сознание не может быть идеологизированным или политизированным. Оно может быть – или не быть. При наличии сознания вообще экологического сознания может и не быть. Его нужно формировать [13]. Единство взглядов планетарного экологического сознания объясняется тем, что корнями своими оно уходит в биологическую природу человека. Доминанта социального в происхождении человека из опасений критики биологизаторства вытеснила на задний план природную её сущность. Природного, биологического, буквально живого в человеке мы словно стали стесняться и если не отрицали, то и не воспринимали серьёзно, отправляли на периферию внимания, оставляли в тени. И даже там, где этот факт нельзя было обойти, мы пытались говорить о биологическом в человеке как о чем-то незначительном, почти унижительном. Именно так мы толковали проблему потребностей человека, когда биологические потребности относили к низшим, в то время как в числе высших обсуждали социальные, духовные, интеллектуальные, культурные [15]. Экологическая психология – это та сфера духовной жизни человека, которая сохраняет важное значение биологической потребности в поддержке, сохранении и воссоздании самой жизни как отдельного человека, так и человечества в целом. Сначала нужно жить, а затем можно говорить о жизни человеческой, наоборот не бывает. Чтобы понять эту простую истину, человечеству понадобилось стать перед неминуемой угрозой самой жизни (Чернобыльская катастрофа) [13], только после этого человечество стало проявлять обеспокоенность и тревогу. Человек и человечество почувствовали свою причастность к тому, что происходит в окружающей среде. Но чернобыльские потрясения – это ещё не экологическое сознание действительно глобального, ноосферного понимания опасности, это ещё не есть «чувство природы» и всего нашего

экотехногенного жизненного пространства. Сегодня это преимущественно лишь осознание угрозы. Только теперь, когда потеряна уверенность, человек задумался, но он ещё может наделать много бед, если не последует предостережениям экологической психологии: проявлять свою вовлечённость, лучше сказать, включённость, нежели отстранённость или созерцательность по отношению ко всему тому, что происходит вокруг. Не только экологическое мировоззрение нам нужно, важно сформировать причастное к реалиям действительности экологическое сознание. Это специальная и крайне необходимая работа, это отдельное задание экологической психологии. Мало знать, хотя гнозис, знание уже является базисом экологического сознания: выделение нужного знания, осознание собственного понимания и личностное отношение к известному должно составлять фундаментальную основу экологического сознания – его комплицированность [16]. Личностная включённость (комплицированность, от франц. *complicite* – причастность) экологического сознания является существенно значимым его свойством. Для того, чтобы распорядиться актуальным восприятием действительности ради достижения благоприятного результата поддержки, сохранения и развития окружающей среды и себя в ней, нужно находиться в ней органически и неотъемлемо, комплицированно. Иными словами, основным предназначением экологической психологии, в украинском понимании, является создание соответствующих комплици-концептуальных технологий решения конкретных проблем общественной практики в их экологическом содержательном наполнении.

Исходным методологическим кредо российской экологической психологии стало учение В. И. Вернадского о ноосфере, согласно которому влияние человека на природу растёт настолько быстро, что скоро наступит то время, когда именно человек превратится в основную геологическую силу формирования и функционирования оболочки Земли. Биосфера перейдёт в своё новое состояние, в сферу ума – ноосферу. Развитие окружающей среды и человеческого общества будет осуществляться неразрывно (неотделимо), начнется их коэволюция (совместная эволюция, в которой невозможно верховенство интересов одной из сторон) [1–12; 22]. Конкретизируя эти идеи, российские учёные С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин (1996) обращаются к так называемой универсальной этике (Г. Торо, Г. Ганди, А. Швейцер), которая сыграла безусловную роль в преодолении взглядов на природу как на простой объект человеческих манипуляций. Универсальная этика не проводит разграничения

между ценностью человека и другими живыми существами – жизнь насекомого так же ценна, как и жизнь человека. Другими словами, представители природы – такие же полноправные субъекты, как и человек (данное положение, кстати, нашло своё развитие и в идеях украинских исследователей, в частности, в диссертации Е. Грезе 2006 г.). Самый важный постулат российской экологической психологии заключается в необходимости распространения сферы действия человеческой этики на всё природное. В последнее время идеи универсальной этики находят всё больше поклонников в разных странах среди учёных из разных сфер науки (например, О. Леопольд – известный американский эколог, Г. Д. Гачев – российский культуролог, В. Хесле – философ из Германии и др.). Они считают, что на природу нельзя смотреть только как на материал, сырьё для производственного труда, а окружающую среду нельзя воспринимать утилитарно-эгоистически, как подходят к ней в сфере производства, техники или в точных науках. Природу нужно воспринимать как самоценность и понимать её как субъект жизнедеятельности. Это путь субъективации природы, всего природного, органического и неорганического её естества. В наше время ситуация изменяется. Появляется всё больше предпосылок для изменения общего уровня сознания в сторону духовно-морального роста. Аксиологический анализ концепций развития цивилизации позволил определить в качестве доминанты новой цивилизационной парадигмы экологическую культуру, ценности которой противоположны ценностям современного потребительского общества. Аксиологический подход противопоставляется технократической логике, в соответствии с которой взаимодействие человека с природой строится на принципе субъект-объектных взаимоотношений. И это вполне естественно и понятно, потому что отправной методологической точкой для современных наук о природе и человеке по-прежнему остаётся гносеологическая постановка вопроса. Субъект (человек) и объект (природа) изначально находятся в логическом противопоставлении: *субъект – объект, бытие – сознание* и т. п. Человек как субъект жизнедеятельности может только либо влиять на *природу – объект*, либо воспринимать противодействие от неё. Однако человек всегда – высшее звено в развитии природы. Это лежит в основе антропоцентрического представления о взаимодействии человека и природной среды. В соответствии с таким мировоззрением природа рассматривается только как среда, предназначенная для существования человека и человечества, что достаточно легко допускает и даже

предопределяет, с одной стороны, потребительское отношение к природе, а с другой – охранительное и бережливое отношение к ней (ради своих же интересов). Существует и другое понимание этого взаимодействия, получившее название биоцентризма, или природоцентризма. Российские экопсихологи [3; 7], кажется, пытаются найти срединное толкование такого взаимодействия. Понимание природы как субъекта предусматривает онтологическую форму её природного бытия. В таком случае и человек, и природа по сути своей являются субъектами, то есть носителями обобщенной, универсальной закономерности саморазвития природы, в том числе человека как природного (а не только биологического или социального) явления. Тогда становится понятным, что вопрос сохранения Земли от технологических влияний лежит не в плоскости отказа от техногенных разработок как таковых, а в том, чтобы их использование не противоречило указанным естественным, универсальным закономерностям развития природы. Поэтому понятие природы, определяемое как «всё сущее, весь мир в многогранности его форм», достаточно часто используется россиянами при обсуждении предмета и методов экологической психологии, как и при выборе субъектов познания [2; 5; 6]. Определяя понятие природы в этом смысле, нетрудно заметить, что возможна и другая (в отличие от антропо-, биоцентрической) парадигма в анализе взаимоотношений в системе «человек – природа». Начальное понимание природы как универсального, вселенского основания многообразия природных форм бытия коренным образом меняет смысл взаимоотношений человека и природы и, соответственно, смысл экопсихологической и даже экологической теории [18; 19]. Ведь человек и природа в этом случае уже не противопоставляются друг другу как разделённые сущности. Напротив, человек изначально рассматривается как часть природы, которая реализует в своём самоосуществлении общую (единственную) закономерность, что обеспечивает самореализацию природы в целом, ведь она активно действует, саморазвивается. Казалось бы, на первый взгляд, – хорошая, в целом продуктивная идея естественного единства человека и его окружающей среды, но как достичь указанного единства? Россияне предлагают метод «субъективации природных объектов», однако это не более чем метафора. Человек и человечество современной цивилизации веками привыкли извлекать пользу из природы, брать её богатства, удовлетворять свои растущие потребности. А теперь сознательно нужно от этого отказаться. Предстоит уравновесить указанные полюса,



заявить о своём равенстве с природой. И не эксплуатировать природу. Возможно ли это? Украинская экологическая психология пытается понять собственно психологическую сущность экологического сознания, её закономерности и формы проявления [13; 18; 21], ищет пути глубинного, психологического вовлечения человека не только в природные системы, но и в искусственно людьми созданные [19]. Поэтому и разрабатывается методология комплицит-концептуального подхода к человеческому сознанию в экологическом контексте [20]. Попробуем детально остановиться на украинском варианте определения экологической психологии и основных её положений, но для начала посмотрим на те же вещи с позиций российских экопсихологов.

Российские учёные считают, что ключевой проблемой экологической психологии является исследование индивидуального и группового экологического сознания, где под экологическим сознанием понимается совокупность экологических представлений, существующего отношения к природе, а также соответствующих стратегий и технологий взаимодействия с ней [10]. Предметом исследования в российской экологической психологии является экологическое сознание, которое рассматривается в социогенетическом, онтогенетическом и функциональном аспектах. Вопрос о комплицитности (причастности) экологического сознания даже не ставится. Формирование экологической психологии как самостоятельной отрасли в российском подходе методологически обусловлено тем, что «мир природы» занимает, в определённом смысле, промежуточное положение между «миром вещей» и «миром людей». По мнению российских экопсихологов, взаимодействию с природными объектами присущи проявления общих особенностей и закономерностей психики человека, которые не могут быть конгруэнтными во взаимодействии с другими предметными сферами жизнедеятельности (социальной, педагогической), ибо там они специфические [2; 9; 10]. Считается, что для адекватного описания и анализа взаимодействия человека с природными объектами достаточно концептуального и понятийного аппарата общей психологии, а в других случаях необходимо привлечение аппарата социальной психологии, психологии личности, педагогической психологии и так далее. Украинское видение этого иное: и в социальной, и в педагогической, и в информационной практике (как и во всех других плоскостях человеческой деятельности) есть и должны изучаться собственно экопсихологические проблемы [16; 17; 21]. Для этого требуется свой тезаурус,

своя система понятий и терминов, свой (экопсихологический) концептуальный лад [13]. Российские учёные выделяют следующие принципиальные положения экологической психологии [2; 5; 12].

В отношениях человека со средой рассматривается взаимодействие человека только с миром природы. Антропогенная, социальная среда, внутренний мир человека, другие сферы (среды) жизнедеятельности человека российскими коллегами в плоскость экологической психологии не переносятся и специально не изучаются. Экология рассматривается как «мир природы», то есть как совокупность конкретных природных объектов и природных комплексов, взятых в их единичности и неповторимости<sup>1</sup>. Среди направлений экологической психологии в предметной плоскости россиянами [12] выделяются четыре основных направления исследований: экологическое сознание в целом; экологические представления; субъективное отношение к природе; стратегии и технологии взаимодействия с ней. Перед экологической психологией стоит, как считают российские экологические психологи, шесть основных задач:

1) При анализе развития экологического сознания в процессе социогенеза на разных исторических периодах развития человечества рассмотреть характерную специфику отношений взаимодействия человека с природой.

2) При разработке типологии экологического сознания как индивидуального, так и общественного, структуры экологических представлений, качественной специфики субъективного отношения индивида к природе создать психологическую характеристику разных типов отношений к природе.

3) Проанализировать развитие экологического сознания в процессе онтогенеза, развитие индивидуального экологического сознания в течение жизненного периода человека на каждом его возрастном этапе.

4) Проанализировать экологические представления, в которых особенное внимание уделяется исследованию стимулов, получаемых человеком от природных объектов;

---

<sup>1</sup> Заметим, что украинское видение среды более широкое – мы рассматриваем взаимодействие человека не только в природном контексте, но и в широком внешнем (экзогенном) контексте, а также во внутренней (эндогенной) среде [17] самого человека. Украинская экологическая психология экологию не изучает, а изучает мир значимых переживаний, отношений и влияний во взаимодействии человека с широким жизненным пространством.

исследовать экологические установки разных перцептивных феноменов (явлений идентификации, эмпатии по отношению к природным объектам), механизмы восприятия природных объектов как субъектов, их влияния на личность.

5) Проанализировать индивидуальную и групповую специфику экологической психологии.

б) Разработать принципы и методы экологической психодиагностики для изучения системы экологических представлений, субъективного отношения к природе и стратегий и технологий взаимодействия с природой.

Несколько иное видение предмета и задач экологической психологии обозначилось в Украине. Мы исходим из того, что экологическая проблема лишь наполовину является тем, что измеряется объективно приборами, физико-химическими показателями и анализами. Другая половина состоит из психологических, то есть субъективных признаков: значимых переживаний людей, их установок, настроений и обеспокоенности, надежд и разочарований, связанных с экологией. Это означает, что экологическая проблема в значительной мере сводится к содержанию и качеству экологического сознания, поэтому оно является объектом экологической психологии. Экологическая психология – это наука, которая изучает характер и особенности психологических влияний со стороны природного, социального и антропогенного окружения, а также внутренней среды самого человека. Это не просто отображение среды органами чувств, с чем имеет дело общая психология (ощущение, восприятие, мышление, представление и т. п.), это не поведение и деятельность, которые включены в социальное взаимодействие, и не просто отношение к окружению – это влияние среды, которое вызывает изменения комплексного характера – от эмоций и настроений до мотивов деятельности, личностных установок и направленностей, ценностных ориентаций, поступков, поведения в целом. Предметом экологической психологии выступает ментальная карта мира в субъективном выражении вместе с внутренним «пространством» переживаний, размышлений, обид, разочарований, тревог, надежд, ожиданий опасений и т. п. Но если физическое, химическое, биологическое и даже социальное влияние окружающей среды на человека, по большей части, почти очевидный факт, то психологического влияния человека на самого себя мы часто даже не замечаем. Субъективная картина мира – это предмет экологической психологии. Имеются вещи, которые существуют объективно, но есть у них

вторая жизнь – субъективная. И этих «вторых жизней» у каждого предмета и явления субъективное количество: сколько людей, столько у каждой вещи и своих жизней. Возьмем, к примеру, слово «дом». Это обобщённая форма понятия, обозначающего место проживания. И в зависимости от возможностей, потребностей в нём, средовых, климатических, географических условий, других обстоятельств жильём может быть пещера, изба, особняк, квартира, вилла, коттедж и др.

Следовательно, дом как конкретное физическое строение существует объективно и это – экология, а дом, который есть в голове, в представлении человека – это понятие экопсихологическое. И если это наше жильё, то мы будем чувствовать себя дома и в избе, и в царской палате, и в скромной двухкомнатной квартире. Пространство квартиры, как только в неё вселяется человек, начинает действовать на нас. Мебель и интерьер квартиры всегда психологически влияют на людей, но особенно мы склонны к этому влиянию тогда, когда эта обстановка находит личностный психологический смысл, субъективную значимость. После рабочего дня, после уличной суматохи, после длительной командировки возвращаясь домой, человек расслабляется, снимает с себя тиски и ограничения психологической защиты. В это время пространство жилья, социальное пространство семьи, родное, близкое и человеческое окружение оказывает очень сильное восстановительное влияние. Но если интерьер не по душе, а чтоб не «хуже, чем у других», если в семье нервные, грубые, сухие отношения, то человек, когда расслабится, снимет из себя психологическую защиту, оказывается, будто в ловушке: всё негативное сваливается на него, поражает и напрягает его психику. Беспорядок в квартире – это и показатель, и признак, и причина неустроенности в семейной жизни. На Востоке имеется поверье, что если комната не вымыта, то в её углах обязательно поселится дьявол и будет мешать людям нормально там жить. В этом кроется глубокое экопсихологическое содержание. Следовательно, человек всегда пытается упорядочить или переделать среду своего обитания так, чтобы она максимально его устраивала психологически. Но здесь возникает вопрос: а где граница и качественная норма в представлении «устраивает психологически»? А научные разработки ядерной энергии или искусственных водохранилищ в районах гидроэлектростанций, планы поворотов северных рек, освоения целинных земель, химические гиганты – всё это разве не направлено на то, чтобы среда максимально удовлетворяла потребностям человека? Весь парадокс в том, что

подобные вмешательства человека в природную среду продиктованы исключительно добрыми намерениями. Но природа не захотела понимать наших «добрых начинаний» и стала исправлять, компенсировать наши к ней «поправки» соответствующими гримасами. Где произошел «сбой», какие понятия не состыковались в экологии с психологией? Или психология с экологией? Обобщённый ответ на поверхности: потребительская психология не является экологической, поэтому она и оказалась неадекватной природным явлениям. Экологическая психология – новое научное направление, которое складывается в условиях заостренного экологического кризиса конца XX – начала XXI вв. на основе интеграции научных знаний смежных гуманитарных дисциплин и носит пока ещё фрагментарно-описательный характер, но уже сегодня требует теоретического осмысления, концептуальной разработки, собственного тезауруса и методологии, особенно в части человеческого сознания, которое нам хотелось бы видеть экологическим.

Перейдём к определению дисциплины, обозначим её предмет и задачи. Экологическая психология – это самостоятельное направление психологической науки, которое изучает характер и особенности психологических влияний на сознание (индивидуальное или/и общественное), своеобразное воздействие на психику природного, искусственного и социального окружения, а также внутреннего мира самого человека. Этим определением вводится три основных понятия: сознание (будем говорить экологическое сознание); среда (природное, искусственное, социальное окружение, а также внутреннее, эндогенное пространство); психологические влияния (как одностороннее влияние среды на сознание, так и обратные влияния). Следовательно, предметом экологической психологии нужно признать не само по себе сознание (это предмет общей психологии), а именно его экопсихологическое содержание в контексте взаимодействия человека со средой в их активных взаимоотношениях, взаимосвязях и взаимовлияниях. Другими словами, предметом экологической психологии выступает не столько психическое отражение жизненной среды органами чувств (как и её представление) и не просто эмоциональное отношение к воспроизводимому, сколько взаимодействие всего этого, которое вызывает глубинные психологические изменения комплексного характера: от эмоций, чувств и настроений до мотивов деятельности и ценностных ориентаций, расположенностей, переживаний людей по отношению к личностно значимым экологическим реалиям [6; 7; 13]. Таким образом,

предметом экологической психологии становится ещё и категория значимых переживаний человека или людей, связанных с экологической действительностью. Понятие значимых переживаний впервые в психологии предложено Ф. В. Бассиным в дискуссии советских психологов начала 1970-х гг. Это понятие вошло в психологическую науку и стало рассматриваться в связи с личностными смыслами, введёнными в психологию теорией деятельности, ценностными ориентациями, установками, другими категориями направленности личности, которые выражают внутреннюю основу отношения людей к действительности, что также входит в предмет экологической психологии. Однако не только окружающую, внешнюю, эндогенную среду человек склонен «психологизировать», создавая образы-представления, человек соотносит их с состоянием собственной души. Как правило, и здесь образы не всегда находят тождественные согласования. А это уже психическое напряжение, тревога, стресс. Экологическая психология и этот круг явлений должна принимать в качестве собственного предмета исследований. Названная часть (внутреннего, эндогенного) пространства как предмета экологической психологии заслуживает отдельного рассмотрения [17]. Объектом исследования экологической психологии является сам человек и группы людей, вернее, их сознание и отношение. Не природа и не окружающая среда оказываются в центре внимания экологической психологии, а то, что занимает человеческий разум и чувство – переживания по поводу экологической действительности, сам человек в своём жизненном отношении к среде. Объект экологической психологии нужно искать в самом человеке, в его чувствах, мыслях и переживаниях, в его состояниях, в сознании и подсознании. Основные задачи экологической психологии сводятся к изучению, разработке и внедрению средств и методов экологической коррекции экологического сознания в направлении опосредствования экоатрибутивного (экологически целесообразного) поведения и деятельности: психолого-информационных экологических технологий, психолого-педагогических экологических технологий, психолого-административных и др. экологических решений. Экологическая психология призвана решать задачи по согласованию в психологическом плане экологической сущности индивидуального и общественного сознания на уровне личностных смыслов. Решая свои практические задачи, она должна способствовать становлению и развитию экологического сознания людей.

## Выводы

1. Экологическая психология стала оформляться в самостоятельное научно-психологическое направление на рубеже XX–XXI вв. в качестве запроса общественной практики по изменению традиционной экологической парадигмы, где императивами являются потребительские тенденции в отношениях цивилизации с природной средой, что ведёт к заострению глобального экологического кризиса.

2. В России и в Украине наметились два независимых методологических подхода к разработке экологической психологии (подход с позиций универсальной этики и комплици-концептуальный подход), которые, хотя и являются разными, но в основных положениях не противоречат друг другу и способны дополнять друг друга.

3. Комплици-концептуальный подход, ориентированный на разработку и создание эколого-психологических технологий воздействия на сознание людей, преследует цель формирования причастного к экологии, экоатрибутивного по содержанию и направленности экологического сознания.

## Литература:

1. Гагарин А. В. Воспитание природой. Некоторые аспекты гуманизации экологического образования и воспитания. М.: Моск. гор. психол.-пед. ин-т, 2000. – 247 с.
2. Глебов В. В. Экологическая психология: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. – 243 с.
3. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 480 с.
4. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Методологические проблемы становления и развития экологической психологии // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 6. С. 4–18.
5. Калмыков А. А. Введение в экологическую психологию. М.: Изд-во МНЭПУ, 1999. – 128 с.
6. Кряж И. В. Психология смысловой регуляции экологически релевантного поведения: дис. ... д-ра. психол. наук. Харьков, 2013. – 435 с.
7. Львовичкіна А. М. Психологія розвитку екологічної культури студентської молоді: дис. ... д-ра. психол. наук. Киев, 2013. – 462 с. (укр. яз.)
8. Медведев В. И., Алдашева А. А. Экологическое сознание: учеб. пособие. М.: Логос,

2001. – 168 с.

9. Панов В. И. О предмете психологии экологического сознания // Прикладная психология. 2000. – № 6. – С. 15.

10. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. – 197 с.

11. Панов В. И. Введение в экологическую психологию: учеб. пособие. 2-е изд., перер. и доп. М.: НИИ Школьных технологий, 2006. – 184 с.

12. Панов В. И. Методологические аспекты экологической психологии // Актуальні проблеми психології: зб. наук.пр. Т.7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, – 2005. Вип. 2. Ч. 2. – С. 77–88. (укр. яз.)

13. Скребець В. О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи: монографія. К.: Слово, 2004. – 440 с. (укр. яз.)

14. Скребець В. О. Сучасний стан та пріоритетні напрями розвитку екологічної психології в Україні // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2005. Вип. 5. Ч. 2. С. 235–245. (укр. яз.)

15. Скребець В. О. Категорія свідомості у загальнопсихологічному буденному та екопсихологічному розумінні // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2006. Вип. 8. С. 397–411. (укр. яз.)

16. Скребець В. О. Методологічна сутність категорії впливу в екологічній психології // Актуальні проблеми психології: зб. наук.пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ: Логос, 2008. Вип. 15. С. 274–280. (укр. яз.)

17. Скребець В. О. Інтрапсихічне середовище як явище онкологічної психології в екопсихологічному контексті // Актуальні проблеми психології: зб. наук.пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. Вип. 26. С. 511–521. (укр. яз.)

18. Швалб Ю. М. К определению понятийной среды и пространства в жизнедеятельности человека // Актуальні проблеми психології: зб. наук.пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2004. Вип. 2. С. 182–190.



(укр. яз.)

19. Швалб Ю. М. К проблеме определения экопсихологических систем // Актуальні проблеми психології: зб.наук.пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2003. Ч. 1. С.426–433. (укр. яз.)

20. Шлімакова І. І. Формування екологічної свідомості молоді в контексті екопсихологічної концепції «Я-відношення» В. О. Скребця // Актуальні проблеми психології. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Житомир, 2009. Вип. 20. Ч. 2. С. 280–284. (укр. яз.)

21. Шлімакова І. І. Сучасні підходи до визначення змісту та структури екологічної свідомості // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб.наук.пр. Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля. Луганськ, 2011. № 1 (25). С. 170–175. (укр. яз.)

22. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М. : Смысл, 2000. – 456 с.

*Gulnara Yustinskaja,  
National Institute of education  
of the Ministry of education  
(Belarus)*

**EDUCATIONAL POTENTIAL OF ACADEMIC SUBJECTS OF  
HUMANITARIAN ORIENTATION FOR THE FORMATION OF  
SCHOOL STUDENTS' READING COMPETENCIES**

Education and training through the study of academic subjects of humanitarian orientation at school is a complex multi-dimensional process for the familiarization of cultural and historical heritage, which is carried out throughout a person's life. The validity of searches in the field of modern approaches and forms of education is confirmed by the time requirement for the transition from passive to active ones, from memorizing the material to its search, selection and analysis. Referring to the modern educational process at school, the use of an optimal combination of traditional and mixed forms of education for the formation of students' reading competencies becomes relevant.

**Key words:** educational potential of academic subjects, reading competence, mixed learning, reading activity, patterns of formation of students' reading competence

## 人文学科对学生阅读能力形成的教育潜力

在学校,通过对人文主义学科的学习进行教育和培训是一个复杂的多维过程,从而熟悉文化和历史遗产。这将贯穿一个人的一生。现代教育方法和教育形式领域中搜索的有效性是由从被动到主动、从记忆材料到搜索、选择和分析的时代要求所证实的。参考学校的现代教育过程,为培养学生的阅读能力,运用传统教育和混合教育形式的最佳结合变得尤为重要。

**关键词:** 学科教育潜能; 阅读能力; 混合学习; 阅读活动; 学生阅读能力形成模式

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Воспитание и обучение посредством изучения гуманитарных дисциплин в базовой школе является сложным многомерным процессом по освоению культурно-исторического наследия, который осуществляется в течение всей жизни человека.

Правомерность поисков в области современных подходов и форм обучения подтверждается требованием времени к переходу от пассивных форм к активным, от заучивания материала к его поиску, выбору и анализу. Применительно к современному образовательному процессу в школе актуальным становится использование оптимального сочетания традиционных и смешанных форм обучения для формирования читательских компетенций учащихся.

**Ключевые слова:** образовательный потенциал учебных предметов, читательские компетенции, смешанное обучение, читательская деятельность, закономерности формирования читательских компетенций учащихся.

В настоящее время учёные и педагоги-практики ведут активный поиск новых подходов, принципов и приёмов формирования и развития читательских компетенций учащихся, адекватных специфике гуманитарных учебных предметов. В рамках этой работы создаются новые методики формирования *аналитических, речевых,*

*теоретико-литературных знаний и умений*, а также определяются способы применения учащимися *читательских навыков* в учебной практике.

Активное использование образовательного потенциала учебных предметов гуманитарной направленности способствует формированию высокого уровня читательских компетенций у учащихся. Педагогическая практика подтверждает роль гуманитарных наук в стимулировании осмысления школьниками нравственных и мировоззренческих приоритетов, освоения общекультурных и личностных ценностей, развития интеллектуального и творческого потенциала.

«Гуманитарные науки существуют для того, чтобы обеспечить человечеству непрерывную этическую память, <...> без которой оно не выживет. Гуманитарные знания органически связаны с совестью» [1, с. 230]. Нравственный выбор ценностной позиции «фиксирует» место читателя на «шкале» моральных ценностей. Нравственность – одна из основных областей духовной культуры. От эстетического мироотношения учащихся, представляющего нераздельное единство ценностного этического и познавательного логического, зависит развитие их творческого и критического мышления, а также соответствующих форм деятельности, включая читательскую.

В качестве основы целостной системы формирования читательских компетенций учащихся нами предлагается методологическая база, ведущим *уровнем* которой является уровень *общефилософской методологии*. Он может быть представлен принципом диалектической взаимосвязи био- и социокультурной детерминации жизнедеятельности человека, что дает основания обеспечить комплексное формирование читательских компетенций учащихся с учётом их личностных особенностей и образовательных потребностей общества (В. А. Болотов, Б. С. Гершунский, И. А. Зимняя, В. Д. Шадриков и др.); положениями философской антропологии, раскрывающими способы освоения личностью духовной культуры, опора на которые позволяет рассматривать изучение литературы как важнейшее средство культурного развития учащихся (Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, К. Роджерс, А. И. Субетто, А. И. Уман и др.); положениями о природопреобразующей и человекообразующей функциях технологии и культуры, их связи с социальным базисом развития общества и человека, позволяющими рассматривать читательские компетенции учащихся как интегральную характеристику деятельности

(поведения) субъекта (С. Лем, Н. Ф. Тарасенко, С. Ф. Эхов и др.).

Считаем, что для решения обозначенной проблемы важно понимание ключевого момента в культурно-исторической концепции развития (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Б. Д. Эльконин и др.) [2; 3; 4; 5; 6] – понятия «*культурного возраста*». Ставя эту проблему, Л. С. Выготский утверждал, что процесс вхождения ребенка в культуру не может отождествляться с процессом органического его созревания. Акцентируем внимание на мысли учёного о том, что «ключ к пониманию общих законов психического развития дает изучение кризисных периодов» [3, с. 720]. Знание педагогом закономерностей развития ученика в критические периоды его жизни, по мнению В. И. Слободчикова, имеет первостепенное значение для становления личности ребенка [7, с. 207].

Реализация дидактических принципов обучения, учёт специфических особенностей гуманитарных учебных предметов, опора на психофизиологические особенности развития учащихся, в том числе психологические законы восприятия школьниками текстов позволяют раскрыть *закономерности формирования читательских компетенций учащихся*. Они проявляются в *устойчивых связях* между деятельностной сущностью формируемых читательских компетенций и субъектной позицией личности учащегося в образовательном процессе; между уровнем сформированности у школьников читательских компетенций и творческим опытом самостоятельного разрешения учебно-исследовательских и социально-личностных проблем.

На основании закономерных устойчивых связей, понимания природы гуманитарных дисциплин, в том числе литературы, их специфических особенностей, можно определить, какие компоненты читательских компетенций и при каких условиях могут успешно формироваться в образовательном процессе. В связи с этим рассмотрим влияние уровней *читательского восприятия, аналитических и речевых навыков, теоретико-литературных знаний* на сформированность читательских компетенций школьников.

При обучении литературам (в ситуации Республики Беларусь – белорусской и русской) читательские компетенции развиваются во многом благодаря творческим усилиям самого читателя-ученика, продукта культурно-социальной среды. В таких условиях учащийся выступает и инструментом, и субъектом, и объектом духовной культуры общества. Как способ духовного взаимодействия людей понимал искусство Л. Н. Толстой, который положил

начало коммуникативного подхода к явлениям художественной культуры в мировой эстетике [8]. В этой связи требует уточнения описание механизма осуществления коммуникативного события. На основании того, что сопереживание и сотворчество читателя и писателя – диаметрально противоположные духовные усилия, делаем вывод, что первое без второго ведет по пути «наивно-реалистического» восприятия, свойственного юным читателям и упускающего из виду условность и концептуальную значимость воображенной художественной реальности. Второе без первого сводит восприятие к «игре» с чужим текстом. Адекватная рецепция в области литературы представляет собой динамическое равновесие сопереживания и сотворчества, между которыми обнаруживается отношение взаимодополнительности. Если читатель не сумеет занять уготованной ему позиции эстетического адресата данного текста, не сумеет проникнуть «внутри» авторской картины жизни, то коммуникативное событие произведения искусства в его эстетической специфике просто не состоится.

Дальнейшее исследование проблемы формирования читательских компетенций предполагает изучение взаимосвязи «читательского переживания» (*художественного восприятия*) и «собственно анализа» текста. Учёными подтвержден факт, что двух идентичных прочтений одного художественного текста нет и не может быть: у одного и того же читателя каждое новое прочтение не тождественно предыдущим, поскольку помимо объективных предпосылок в тексте художественное восприятие определяется и множеством субъективных предпосылок. Другими словами, можно читать классика, как «он написан», а можно читать и превратно, игнорируя или не умея актуализировать объективно наличествующие в тексте факторы художественного впечатления.

Таким образом, *анализ текста*, на наш взгляд, образует область научного познания, в равной степени близкую как к истории литературы, так и к её теории, но не сводимую ни к первой, ни ко второй. Отметим значительный вклад в становление аналитического подхода к изучению литературных текстов Ю. М. Лотмана, Б. В. Томашевского, Ю. Н. Тынянова, Б. М. Эйхенбаума и др. Однако их работы принадлежат по преимуществу к области теории литературы. Практическое применение аналитического рассмотрения текстов, их внутренней целостности дало возможность развиваться методике проведения школьного анализа произведений (Л. Я. Гинзбург, А. В. Чичерина, А. П. Чудаков и др.).

Сегодня учёные и методисты предупреждают об опасности подмены подлинного анализа «механическим подведением различных элементов под общий смысловой знаменатель (единство без многообразия)», «обособленным рассмотрением различных элементов целого (многообразие без единства)». Необходимость анализа художественного текста с целью постижения произведения обосновывается спецификой «читательского восприятия» в трудах О. Ю. Богдановой, Г. И. Ионина, Т. Ф. Курдюмовой, В. Г. Маранцмана, З. Я. Рез, Л. В. Тодорова и др. Сформированные у учащихся навыки анализа текста способствуют адекватной оценке явлений художественной литературы, что, безусловно, сказывается на развитии читательских компетенций.

Вариативность путей анализа, принципов и приёмов его осуществления, а также объёма, глубины и инструментария обусловлены:

а) жанрово-родовой природой произведений: каждое художественное открытие дает новый импульс подходам, принципам и приёмам анализа;

б) восприятием художественного произведения, совершаемым сквозь призму определённых мировоззренческих и ценностных установок, личностным целеполаганием, обусловленным возрастными и психофизиологическими особенностями учащихся, уровнем развития их самосознания и самопознания, направленностью и содержанием личностного смысла;

в) существующими традициями школьного анализа в педагогической практике: целесообразное использование всего методологически ценного из предшествующего опыта методики с опорой на современное развитие науки.

Изучив научно-методические достижения в области аналитического исследования художественных произведений, выделим ведущие принципы построения анализа текстов: учёт родовых и жанровых особенностей и художественного своеобразия произведения; целостность; единство формы и содержания; опора на целостное восприятие прочитанного; учёт возрастных и индивидуальных особенностей восприятия текста; рефлексивность (неотделимость понимания текста от самопонимания воспринимающего); синтез.

Соблюдение предложенных принципов позволяет углубить читательское восприятие учащихся, усвоить теоретико-литературные знания, совершенствовать навыки чтения (осознанность, выразительность, правильность, беглость) и отработать его виды (вслух, про

себя, медленное, выборочное, просмотрное).

Анализ текста взаимосвязан с его интерпретацией. В литературоведении принято считать анализ «объяснением» (В. И. Тюпа) [9; 194], «осознанием стилевых закономерностей текста» (М. М. Гиршман) [10], «связыванием», «систематизацией» и «обобщением различных компонентов художественного произведения» (В. Е. Хализев) [11], «разбором» текста (М. Л. Гаспаров) [12], рассмотрением внутренней структуры произведения как органического целого (Ю. М. Лотман) [13]. Интерпретацию ассоциируют с пониманием, истолкованием смысла художественного произведения. Это ступень «концептуализации», «смыслополагания» или «смыслооткровения» (В. И. Тюпа) [9]. Анализ обосновывает интерпретацию. По словам С. А. Леонова, «в школьной практике обучение интерпретации должно сочетаться с формированием умений анализировать произведение, что является фундаментальной научной основой его восприятия и оценки при безусловном сохранении субъективного, личностного начала» [14, с. 8]. Анализ устанавливает «спектр читательского сотворчества», за которым начинается область читательского произвола. «Сам по себе школьный анализ, вобравший достижения литературоведения, настолько синтетичен по своей структуре, что в нём бывает трудно отделить восприятие от анализа, а наблюдения над конкретными фактами от формирования обобщений. Все этапы находятся в постоянном взаимодействии друг с другом» [15, с. 136].

В настоящее время в школьной практике одинаково плодотворно применяются разные виды анализа литературного произведения, в частности, контекстуальный и имманентный.

Имманентный анализ не предполагает выход за пределы того, о чём сказано в тексте. Однако бесспорен факт, что художественное произведение связано с определённым жизненным и культурным контекстом, что даёт основание рассматривать его как выражение определённой эпохи или душевной жизни автора. Различают ближайшие (конкретные) контексты и удалённые (общие). К первым относят, как правило, творческую историю произведения, биографию автора, его личные связи. Ко второму – явления социокультурной жизни, литературные традиции, опыт прошлых поколений, архетипы и др. При контекстном анализе предполагается изучение многопланового и широкого контекста произведения. Чем шире и полнее учтены связи произведения с предшествующими ему явлениями и фактами, тем больше «выигрывает» анализ и интерпретация. Учёные считают, что привлечение и

изучение контекстов – это необходимое условие проникновения в смысловые глубины произведения.

Формированию читательских компетенций при обучении гуманитарным дисциплинам способствует компетентностный подход к развитию *речевых навыков*, конкретизирующийся в следующих основных принципах:

- 1) взаимодействие нравственного воспитания, интеллектуального, художественно-эстетического, литературного и речевого развития учащихся в процессе изучения текстов;
- 2) подбор методических форм и приёмов, стимулирующих творческую речевую деятельность учащихся на уроках и во внеурочной деятельности;
- 3) соблюдение практической направленности работы по развитию речи учащихся;
- 4) осуществление систематической работы по совершенствованию речи учащихся;
- 5) учёт межпредметных и метапредметных связей литературы, языка, истории, музыки, изобразительного искусства и других учебных предметов в процессе организации речевой деятельности учащихся.

Понимая, что не может быть инновации там, где нет традиций, считаем правильным остановиться на методических традициях в области преподавания литературы. Изложение диалога в монологической форме, оформление одной части рассказа в самостоятельный рассказ, логические упражнения, предшествующие самостоятельным сочинениям, предлагал использовать при обучении В. Я. Стоюнин [16, с. 125]. Выразительное чтение в качестве главного элемента обучения литературе рекомендовали В. П. Острогорский и В. П. Шереметевский [17; 18]. «Статарное чтение» (с письменным следом), предшествующее аналитической беседе и служащее уяснению идей содержания произведения, пониманию характеров, использовал в своей практике В. П. Шереметевский [18, с. 50]. Именно речевое общение учащихся Б. Ф. Ломов ставил в основу формирования и развития читательских и речевых знаний и умений учащихся [19, с. 121]. Этот вид деятельности реализовывался Т. А. Ладыженской через учебно-речевые ситуации – «микросистемы обучения», диалогические формы деятельности [20].

Учёные уделяют пристальное внимание работе по развитию не только устной, но и достаточно трудной для освоения школьниками письменной речи учащихся. Разработаны методики подготовки учащихся к выполнению определённых видов заданий, особое



внимание среди которых уделяется теории и практике написания творческих работ по литературе (Л. С. Айзерман, Т. А. Ладыженская, С. А. Леонов, Г. А. Обернихина и др.).

Одним из главных способов развития читательской компетенции учащихся в процессе изучения литературы является формирование *теоретико-литературных знаний* школьников. Однако до сих пор спорными остаются вопросы: в каком объеме и на каком уровне усваиваются знания в разные возрастные периоды. Усвоить понятия даже обладающим высоким уровнем абстракции учащимся очень сложно в силу возрастных особенностей. Так, на второй ступени общего среднего образования в школах Беларуси (начиная с 5 класса) уровень усвоения теоретических знаний определяется как уровень представлений. У школьников этой возрастной категории формируется наглядно-действенное, конкретно-образное и словесно-логическое мышление. Это позволяет включить в состав основных требований к знаниям и умениям учащихся следующие сведения по теории литературы: роды литературы, особенности лирических произведений, ритм, рифму, интонацию, строфу, сюжет, портрет, пейзаж, герой, автор и др. К тому же, такие теоретико-литературные понятия, как «художественный образ», «форма», «содержание», «художественная идея», «композиция», «художественная деталь», «ритм», «жанр», «автор» и другие, являются ключевыми не только для литературы, но и для других областей знаний.

Для полноценного усвоения теоретико-литературных понятий ученые и методисты рекомендуют активизировать межпредметные и метапредметные связи, что дает возможность учащимся осваивать литературу как искусство слова, как особый способ постижения мира. При таком подходе ученикам предоставляется возможность использовать свои знания, умения, навыки и способы действия, полученные при изучении литературы, в процессе обучения другим учебным предметам. При этом наблюдения учащихся за функциональными проявлениями понятий на материале других гуманитарных предметов будут не только накапливаться, но и перейдут в новое качество. Таким образом, организационно-деятельностная основа обучения литературе, созданная в русле компетентностного подхода, является необходимым условием для успешного усвоения учащимися теоретико-литературных знаний и умений, необходимых для аналитической работы над текстом.

Резюмируя вышесказанное, заключим, что подходы и принципы изучения

гуманитарных учебных предметов в условиях школы требуют вариативности и конкретизации (так как обучение школьников носит ярко выраженный личностно ориентированный характер), а также нуждаются в обобщении и определении общих условий, способствующих успешному формированию и развитию читательских компетенций. Среди них выделим *организационные условия*: 1) обеспечение целенаправленного взаимодействия педагогов, родителей, специалистов, известных личностей для их более широкого участия в образовательном процессе школы; 2) создание условий в образовательном процессе для вовлечения учащихся в проектную деятельность; 3) осуществление образовательного менеджмента на основе открытости, коллегиальности, сотрудничества с целью усиления взаимодействия между учителями, специалистами сферы труда, бизнеса, научной и культурной сфер; *психолого-педагогические условия*: 1) обеспечение понимания учащимися значимости формирования читательских компетенций для достижения профессиональных и общих жизненных целей; 2) установление межпредметных и метапредметных связей для усиления практико-ориентированного, прикладного характера обучения и повышения воспитательного потенциала литературного образования учащихся; 3) модернизация содержания, форм, методов и учебно-методического обеспечения образовательного процесса для повышения его проблемно-исследовательского характера; 4) интеграция процессов обучения и воспитания (обеспечение воспитания через обучение) с возможностью внедрения полученных учебных результатов в практику; *условия ресурсного обеспечения*: 1) организация образовательного процесса с учётом современных социокультурных реалий с обязательным включением информационных и технических ресурсов; 2) расширение доступа педагогов к новейшим образовательно-педагогическим технологиям и ресурсам, образовательным инновациям, международным проектам; 3) повышение квалификации учителей литературы с целью развития у них цифровых компетенций; 4) создание условий для обмена эффективным педагогическим опытом и его распространения, возрождения наставничества с целью поддержки молодых педагогов.

Выделенные условия способствуют развитию *читательской деятельности* учащихся в целом. Нами она понимается как постоянный и самоорганизующийся процесс, который индивидуален в зависимости от уровня культуры, потребностей, сформированного эстетического вкуса и определяется состоянием и «культурным фондом» общества. Термин

«читательская деятельность», широко используемый сегодня в научных работах ученых и педагогов, является одним из недостаточно проясненных. Одни исследователи сводят это понятие к восприятию произведения как творческой деятельности на основе образно-эмоциональных, мыслительных, ассоциативных, мнемонических и иных действий, то есть как творческую художественную деятельность [21]. Другие определяют читательскую деятельность как вид духовной эстетической деятельности, «перманентный и самоорганизующийся, состоящий на каждой стадии из выбора книги, собственно чтения, осмысления и оценки» [22, с. 22].

Считаем, что определение и осмысление педагогами-практиками структурно-содержательных характеристик читательской деятельности поможет создать основу для формирования читательских компетенций учащихся с перспективой на организацию их самостоятельной читательской деятельности у школьников. Уточним, что учёными выделены следующие компоненты читательской деятельности учащихся: воспринимающая, аналитическая, оценочная, ценностно-ориентационная, конструирующая (самосозидающая). В связи с взаимообусловленностью и взаимосвязанностью всех компонентов читательской деятельности, наряду со множественными ее функциями главной выступает создание системы эстетических, нравственных, мировоззренческих ценностей читателей. В живом процессе полноценного постижения художественного произведения все виды читательской деятельности взаимодополняют друг друга. Например, обдумывание (элементы анализа) происходит у читателя-ученика и в период чтения, и в период непосредственного восприятия, тогда же складывается первичное оценочное суждение. Внутренняя работа конструирования личности также сопровождает весь процесс чтения. В «постфазе» чтения происходит присвоение элементов жизненного и художественного опыта учащихся, отражённого в книге, итогом чего является познание мира и человека, самопознание, самооценка, а значит, и спонтанное, не всегда осознаваемое самовоспитание. Осуществляется совершенствование читательского опыта, приобретение новых стимулов и ориентиров для дальнейшей читательской деятельности, то есть сложная внутренняя активность сознания, которая названа самосозидающей деятельностью учащегося.

Напомним, что полноценное чтение является творческим актом, требующим от читателя сопереживания и сотворчества. Содержание произведения «воспроизводится,

воссоздается читателем по ориентирам, данным в самом произведении, и с конкретным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя» [23, с. 42]. По словам В. Ф. Асмуса, «деятельность эта есть творчество» [23, с. 42].

Таким образом, овладение читательскими знаниями, умениями и способами действий трактуется нами как способность выполнять действия в соответствии с целями и условиями, в которых ведется обучение. Такой подход отвечает творческому характеру читательских компетенций, подчёркивает необходимость опоры на метапредметные знания и умения при выборе и применении приёмов изучения текстов в соответствии с целесообразностью их использования в каждом конкретном случае.

В связи с этим актуальным становится использование оптимального сочетания *традиционных и смешанных форм обучения*. При смешанном обучении закладывается основа для формирования и развития метапредметных и предметных компетенций, в частности – читательских. Оно имеет целый ряд перспективных направлений для исследования в области формирования читательских компетенций, в том числе изучение образовательных возможностей социальных сетей, облачных вычислений, мобильных технологий, масштабных онлайн-курсов и разработку их применения в образовательном процессе.

В школах Беларуси при обучении учебным предметам (в процессе очного взаимодействия учащихся и учителя) наиболее эффективно реализуется традиционное обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий, которые применяются для демонстрации изучаемого материала и облегчения восприятия сложной вербальной информации. При организации такой формы смешанного обучения большая часть учебных занятий является классно-урочной, а сетевые образовательные ресурсы используются для самостоятельной работы учащихся и реализации обратной связи участников образовательного процесса. Подобное интегрированное обучение может включать фрагменты разных моделей смешанного обучения: равномерно чередовать классные и онлайн-занятия; частично реализовывать изучение отдельных тем (разделов) через систему дистанционного обучения; фрагментарно дублировать учебный материал и в очной, и заочной (дистанционной) частях. Эти способы обучения призваны значительно повысить качество литературного образования.

При смешанном обучении учитель не «озвучивает» учебные материалы, а помогает

организовать процесс обучения, разрабатывает электронные образовательные ресурсы, отвечает онлайн и офлайн на вопросы учащихся, применяет различные организационные формы обучения (традиционные, общение в чатах, блогах, форумах, телеконференции и вебинары, консультации по электронной почте, Skure и др.).

Среди многочисленных способов реализации смешанного обучения (организация «смены рабочих зон» и проектов «межшкольных групп», внедрение персонализации образования и индивидуальных учебных планов) особое место занимает модель «перевернутый класс» (Flipped Class). Она предполагает перенос репродуктивной деятельности учащихся на их самостоятельную работу при обязательном учёте затрачиваемого времени и видов деятельности, которые освоили ученики в ходе выполнения домашней работы по теме. Большую часть теоретического материала учащиеся изучают самостоятельно посредством учебного обеспечения в электронной форме (в виде слайд-презентаций, аудио- и видеолекций, вебинаров и др.). Выполнение практических заданий и обсуждение наиболее важных вопросов темы осуществляется в классе под руководством учителя. Также в учебном процессе может использоваться специальное программное обеспечение LMS (Learning Management System – система дистанционного обучения), реализующее доступ к учебным материалам, организацию обратной связи и др. Учащимся предлагаются образовательные аудио- и видеолекции, которые могут рассылаться учителем через интернет, прослушиваться в режиме онлайн и скачиваться на стационарные или мобильные устройства учащихся. Внедрение модели «перевернутый класс» нацелено на формирование у учащихся интереса к учебным предметам, читательских и информационно-коммуникативных компетенций.

Однако в массовой педагогической практике наряду с внедрением современных моделей обучения и развитием инновационных технологий в большей части школ страны применение информационно-коммуникационных технологий ограничивается демонстрацией наглядных материалов с помощью мультимедиа. Данный способ использования ИКТ не является значимой предпосылкой или условием организации смешанного обучения. Приобретение учащимися опыта работы в условиях смешанного обучения напрямую связано с активным и системным использованием в образовательном процессе электронных образовательных ресурсов, размещенных, например, на национальном образовательном

портале.

В учебной деятельности в условиях смешанного обучения учителя сталкиваются с трудностями разного характера: нет поддержки со стороны администрации учреждения образования; отсутствует современное школьное оборудование; родители (законные представители учащихся) не понимают специфики смешанного обучения. Привычное и одновременно устаревшее обучение в школе неизменно предполагает, что учитель отберет наиболее важный материал, объяснит его на уроке, акцентирует внимание на актуальных моментах, приведет учащегося к усвоению новой темы с минимальными затратами сил со стороны самого ученика. Такие действия затрудняют перевод учащегося в режим саморазвития. При смешанном обучении ученики перестают быть пассивными участниками образовательного процесса. Ответственность за знания ученика лежит не только на учителе, но и на самом учащемся, что стимулирует его для творчества и практико-ориентированной самостоятельной деятельности.

Таким образом, образовательный потенциал учебных предметов, включая гуманитарные, заключается в возможности эффективного формирования у учащихся базовой школы читательских компетенций. Использование при изучении гуманитарных дисциплин форм традиционного и смешанного обучения для формирования читательских компетенций содействует воспитанию мотивационно-ценностных ориентаций учащихся, личностного и профессионального самоопределения школьников на основе самостоятельной читательской деятельности.

### **Литература:**

1. Лотман, Ю. М. Воспитание души : воспоминания, беседы, интервью / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство, 2003. – 624 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Выготский, Л. С. Психология : сборник / Л. С. Выготский ; предисл. Н. Е. Веракса. – М. : Апрель-Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1006 с.
4. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – 307 с.

5. Эльконин, Б. Д. Введение в психологию развития: в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского / Б. Д. Эльконин. – М. : Тривола, 1994. – 167 с.
6. Эльконин, Б. Д. Избранные психологические труды / Б. Д. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко ; авт. вступ. ст. и коммент. В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.
7. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Шк. пресса, 2000. – 416 с.
8. Толстой, Л. Н. Собрание сочинений : в 22 т. / Л. Н. Толстой ; редкол.: М. Б. Храпченко (гл. ред.) [и др.] ; коммент. А. В. Чичерина. – М. : Художеств. лит., 1978–1985. – Т. 15 : Статьи об искусстве и литературе / коммент. К. Н. Ломунова. – 1983. – 432 с.
9. Тюпа, В. И. Анализ художественного текста : учеб. пособие / В. И. Тюпа. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 331 с.
10. Гиршман, М. М. Литературоведческий анализ: методологические вопросы / М. М. Гиршман // Вопр. философии. – 1968. – № 10. – С. 103–113.
11. Хализев, В. Е. Теория литературы : учебник / В. Е. Хализев. – М. : Высш. шк., 1999. – 378 с.
12. Гаспаров, М. Л. О русской поэзии: Анализы. Интерпретации. Характеристики / М. Л. Гаспаров. – СПб. : Азбука, 2001. – 476 с.
13. Лотман, Ю. М. Семиосфера : сборник / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПБ, 2000. – 704 с.
14. Леонов, С. А. Литературное образование на современном этапе: Проблемы, поиски / С. А. Леонов // Проблемы современного филологического образования : межвуз. сб. науч. ст. / Моск. гор. пед. ун-т ; редкол.: С. А. Леонов [и др.]. – М., 2001. – С. 5–14.
15. Богданова, О. Ю. Методика преподавания литературы : учебник / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов ; под ред. О. Ю. Богдановой. – М. : Академия, 1999. – 400 с.
16. Стоюнин, В. Я. Педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. – 3-е изд. – СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1911. – XXXIX, 488 с.

- 
17. Острогорский, В. П. Беседы о преподавании словесности / В. П. Острогорский. – 4-е изд. – СПб. : Тип. Ю. Н. Эрлих, 1913. – IV, 112 с.
18. Шереметевский, В. П. Слово в защиту живого слова в связи с вопросом об объяснительном чтении : речь, чит. 19 февр. 1886 г. в торжеств. собр. Моск. част. жен. гимназии, учрежд. З. Д. Перепелкиной / В. П. Шереметевский. – М. : Унив. тип., 1886. – 115 с.
19. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов ; отв. ред.: Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
20. Риторика : 8 кл. : учеб. пособие : в 2 ч. / Т. А. Ладыженская [и др.] ; под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : С-Инфо : Баллас, 1998. – Ч. 1. – 192 с.
21. Светловская, Н. Н. Обучение детей чтению: детская книга и детское чтение : учеб. пособие / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-Оол. – М. : Академия, 1999. – 243 с.
22. Карсалова, Е. В. Методические основы руководства читательской деятельностью школьников на уроках литературы в средних и старших классах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Карсалова ; Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т общ. сред. образования. – М., 1991. – 41 с.
23. Асмус, В. Ф. Чтение как труд и творчество / В. Ф. Асмус // Вопр. лит. – 1961. – № 2. – С. 36–45.



## ФИЛОЛОГИЯ

*Mikalay Yalensky,  
Doctor of Science, Professor,  
National Institute of Education  
(Belarus)*

### LANGUAGE CORE OF THE PERSONALITY AS THEORETICAL CONCEPT AND THE OBJECT OF PEDAGOGICAL MODELING

The article reveals the contents of the notion «the language core of personality». This notion is a complex phenomenon that includes language items, examples, models or schemes of word, word-combination, sentence formation, and also knowledge and speaking skills. All these enable individuals to materialize their thoughts and reflect their inner world, to express the inner emotional feelings, to establish relationships with other people, to regulate his behavior. The practical significance of this theoretical notion is illustrated by the model of the language core of a primary school student.

**Key words:** structure of the personality, language core of the personality, language education, language model of the personality of the pupil, lingvo-culturological component, emotional-willed component.

### 作为理论概念与教学建模对象的人格语言核心

本文揭示了«人格的语言核心»这一概念的内容。此概念是一个复杂的现象，它不但包括语言项目、例子、词的模型或方案、词组合和句子的形成；还包括知识与口语技能。所有这些都使个人可将自己的内心世界物化后反应出来，以此表达内心的情感，与他人建立关系，并规范自己的行为。本文以一个小学生语言核心模型为例，展示了这一理论概念的现实意义。

**关键词:** 人格结构；人格语言核心；语言教育；小学生人格语言模型；语言-文化成分；感情-意志成分

## ЯЗЫКОВОЕ ЯДРО ЛИЧНОСТИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ И ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

В статье раскрывается содержание понятия «языковое ядро личности». Это понятие представляет собой сложное явление, включающее в себя языковые предметы, примеры, модели или схемы слова, словосочетания, формирования предложения, а также знания и навыки речи, позволяющие человеку материализовать мысль, чтобы отразить свой внутренний мир, выразить внутренние эмоциональные чувства, установить отношения с другими людьми, регулировать свое поведение. Практическая значимость этого теоретического понятия проиллюстрирована на примере модели языкового ядра учащегося начальной школы.

**Ключевые слова:** структура личности, языковое ядро личности, лингводидактика, языковое образование, языковая модель личности учащегося, лингвокультурологический компонент, эмоционально-волевой компонент.

It is known that the category of personality is the object of philosophy, sociology, psychology, pedagogy, literary study and other sciences [1; 2; 3]. However, in 1970–1980s linguistics also turned to it. More and more research started to treat language as the phenomenon of culture, consciousness and the product of a human's activity. The first fundamental work on this subject was the monograph by Yury Karaulov «The Russian Language and the Language Personality». The meaning of the notion «the language personality» is defined by Yury Karaulov in the following way, «I understand the language personality as a totality of a human's abilities and characteristics, which influence his production and comprehension of the acts of speech (texts)» [2].

We think that the definition of the notion 'the language personality', offered by Yury Karaulov, is not terminologically correct. Probably, the meaning he implies into the notion 'the language personality' would correspond more to the term 'the speech personality' or 'the speech portrait of personality', because language is an abstract thing, though it is represented by the sign system: according to A. Reformatzky, one can think about language, but cannot see, hear or even sense it. You can hear speech, with the help of which a person expresses his own thoughts, feelings, emotions – his inner world, his own self. Thus, it would seem to be more correct to speak about 'the speech personality'. However the term 'the speech personality' also has its weak points. If to follow

Yury Karaulov, on the analogy with ‘the language personality’ there should be such terms as ‘the artistic personality’, ‘the musical personality’, ‘the technical personality’, ‘the scientific personality’, ‘the literature personality’ – that means a person, who expresses his inner world by the means specific for this or that activity (artistic, musical or technical, etc.). However, in science we do not speak about the artistic, musical, literature personality, but about the personality in art, music, literature, etc. Thus, it is not the means of a person’s individual expression (language, literary works, etc.) on which the typology of personality is based, but stable socio-psychological characteristics of a person, which define his essence and difference from others. A human’s individuality is judged by the way he expresses himself as a personality in this or that activity. For instance, one may try to study a writer’s personality from the point of view of the peculiarities of his writing manner (a great number of research works in the field of linguistics are devoted to the analysis of the language of a writer’s works in order to get inside his inner world).

Language is universal; speech is always individual, with an individual aim, expression and characteristics. Moreover, when characterizing a man’s personality using the psycho-geometrical description in social psychology (square, triangle, circular, zigzag, rectangular types), each type is claimed to have its own artistic portrait and the characteristics are given. But if keep in mind that speech is the language in use, and that speech is used according to the lexical-grammar and phonetic rules which exist in the language, it becomes obvious that only the notion «the language portrait of personality» in the terminology given has a right to be recognized if not by general sciences but at least by specialized sciences as a reflection of a person’s inner world in the consciousness of another person with the help of language.

The language portrait of a personality is an original realization of the inner essence of a person with the help of language and speech. It means that the latter are the means of objectivization of human subjectivity and in fact form the language core of personality. The language core of personality is, to our point of view, language items, examples, models or schemes of word, word-combination, sentence formation, and also knowledge and speaking skills, which allow a person to materialize a thought in order to reflect his inner world, to express the inner emotional feelings, to establish relationships with other people, to regulate his behavior. That is why, in our opinion, from the scientific point of view it would be more correct to speak not about the language personality, but about the language core of personality.

The research workers' views on the contents of the notion 'the language personality' may still differ for some time that, probably, by itself proves its being ephemeral. Though it is quite obvious that the linguists also speak about a human not as a personality, but as a universality of language items, which he uses to communicate with other people and to express his inner self.

The concept «the language core of personality» is closely related to lingua-didactics by being the basis of defining the contents of language education. In this, case it is important to point out the contents and structure of the language core of a pupil's personality as a kind of a model, which defines the prospects of a child's language development, – a relatively divided system of language items, most general and initial knowledge and skills, which stipulate a free usage of the language and speech in social life of an individual, realizing through the system of certain acts and operations of speech depending on the situation and the person's intentions.

The language core of personality in our opinion is a universality of language items, means of connotational usage, lingua-cultural examples, models or schemes of word, word combination, sentence formation, and also the knowledge of the language and speaking abilities, which provide an individual's free usage of speech as a cognitive and communicative means of learning the surrounding world, of expressing his own emotional state, of reflecting his inner self, of regulating his behavior in the process of an energetic social activity. We treat the language core of personality as the realization of the informative, interactive and perceptive functions of communication.

As we have acknowledged that the language core of personality is a complete system (universality), which means that there is a necessity to define its structure. We see the structure not as the arrangement of certain items of an object, but as the totality of the stable relations of the object which provide its completion and conformity to itself.

In order to eliminate the structure as the totality of stable characteristics, it becomes obvious that the motivating, proceeding, content and emotional components are basic for the structure of the personality. When working out the lingua-didactic model of the language core we eliminated the linguistic multilevel view of its structure and gave our preference to the, so called, principle of the circle of qualitative orientation – the language items, knowledge and skills, with the help of which one expresses himself as a personality. We called this principle the circle, not the scale, intending to point out the specific syncretism of its components, where there is a structured unity in the form of a certain language core.

The model stratification of the language core is conventional: its segments prove the syncretic heterogeneity of the structure. For instance, the types of speaking activity in the pragmatic segment are presented as being of different sizes, which is proved by the psychologists and stipulated by the social determination to realize the speaking activity: normally, a person listens and thinks more than he talks, talks more than he reads, and reads more than he thinks in his social life.

It is well known that language, being the means of a person's consciousness formation, is considered to be the major sign of his cultural (ethnic) identification. It is not correct to treat a person as a user of the language without cultural, philosophic, ethno-psychological context, because it (language) occupies the leading place in the mentality of the nation.

For Belarusian pupils (80 % of them study in city and town schools where all the subjects are taught in Russian) their identification with a certain culture is an unsolved problem because of their disconnected and traditions. Meanwhile, their grandparents are townspeople too: there is an oncoming crisis of the identity in the form of ethnic indifference.

That is why in this socio-cultural situation it is of great importance to introduce pupils to the language not as the sign system only, but as an element of the nation's spiritual culture [4].

Thus, it is impossible to exclude the lingua-cultural component from the structure of the language core of personality when designing the lingua-methodological model of the language core of a Belarusian pupil's personality. That is why we think that the linguistic cultural component should be represented in the structure of the language core of personality.

We believe that, when characterizing the language core of personality, it is not correct to avoid the aspects of an individual's emotional reaction to the reality, of the whole world through language and speech. A human's personality is revealed not only through the formal act of speech, but also by the expressive reaction with the help of certain verbal and non-verbal means to the actions, speech of another human, events, and occurrences. To prove that two arguments can be offered. First, the emotional-willed component is a part of the majority of the personality structures, worked out by the psychologists. Second, one of the main functions of the language is emotional, with the help of which a person is able to express his/her feelings.

Taking into consideration everything mentioned above, when designing the language core of a pupil's personality in the form of major system creating items, we have chosen the following:

- principal items of language and speech;

- means of connotational usage and lingua-cultural examples;
- initial language knowledge as the result of cognitive activity of language items mastering;
- language and speaking skills.

The contents of the language core of personality was formed on the basis of psycho-pedagogical separation and the verification of the language personality linguistic model, by taking into consideration the abilities, socio-cultural and personal needs of primary school pupils [5; 6]. The difference of the offered lingua-didactic model from the linguistic one is the following. The accent in linguistic model is on language items, models, schemes of word, word combination, sentence formation, which, conforming to the laws of mastering a native language by a person in his childhood, are learnt by imitation, experience, intuition and are kept in his consciousness in the form of language matrixes, images, models. The laws of learning another language is first of all connected with the conscious mastering of language items, that is why in the lingua-didactic model of the language core of personality the language knowledge is deliberately pointed out as the result of the language items mastering. So, *the core of a pupil's personality is created by a pupil and a teacher in the process of studying: it is gradually developed in the process of mastering of language items, knowledge and skills, but is not formed spontaneously under the influence of an adult in analogy with the native language (starting from the very early years).*

The contents and structure of the language core of a primary school pupil's personality.

***The cognitive segment:***

*the principle items of language and speech:*

- sounds of the language;
- word (word as a lexical item; morphemes of a word; lexical-grammar category of a word: subject, adjective, numeral, pronoun, verb, participle, preposition, conjunction, their grammar forms and categories);
- word combination and sentence (simple and compound, major and supplementary clause elements);
- text (structure, types, stylistic peculiarities);

*lingua-cultural models:* national mythology and folklore, toponyms, antroponyms;

*initial language knowledge* (laws, notions, terms, definitions), which provides the cognitive activity of a pupil and forms his language consciousness, on the basis of that pupils' skills to

characterize and analyze the phenomena of the Belarusian language at the theoretical-notional level are developed;

*lexical, grammar, spelling and punctuation skills*, which are formed on the basis of the initial knowledge of the lexical contents of the language, grammar structure and connected with correct pronunciation, adequate usage of the words and forms, grammatically correct writing, lexical and grammar synonymity, stylistic language resources according to the accepted standards in the modern Belarusian literary language, active and passive vocabulary, sufficient for the communication.

*Emotional-expressive segment:*

*means of connotational usage* (model words, exclamations, words with subjective evaluation suffixes, polysemantic words, imagery-metaphorical language items, conversational formulas, set expressions) which provide emotional-expressive reaction to reality with the help of the language (cultural affective speech depending on the situation of communication, usage of the emotionally-colored vocabulary, and also expressive phonological, word building, morphological, syntactic, stylistic language means, with the aim of expressing will and emotional reacting to the contents or purpose of speech).

*Pragmatic segment:*

*speaking activity* (listening, speaking, reading, writing).

We treat the pragmatic segment as a form of a dominant in syncretic unity of language and speaking abilities of a person, which form his language core: speaking activity is the result of intellectual – language activity with an object (sound, word, form, construction, etc.) and the process of the exteriorization – objectivation of the acquired experience of a person as a realization in practice and subject intentions, plans and skills by the transition of the inner activities, previously interiorized, into external. Exteriorization in learning a language is revealed through the practical realization of acquired knowledge and formed skills in speaking.

Thus, the pragmatic segment defines, in fact, the sense of language education: a language should be learnt for a pupil to be able to listen and comprehend the material conscientiously and critically, to speak, read and express thoughts in the written form in a grammatically correct way. That means, that the structure and contents of language education should correlate with the structure and contents of the language core of personality.

We treat the offered model of the language core as a basis for defining the aim, principles, contents and technology language education.

**References:**

1. Выготский, Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л. С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей. – Москва-Ленинград: Государств. уч.-пед. изд.-во, 1935. – С. 53–72. Russian.
2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 263 с. Russian.
3. Теория и методика обучения русскому языку дошкольников в условиях полилингвизма : монография / под науч. ред. К. Л. Крутий. – Запорожье: ООО «ЛИПС» ЛТД, 2012. – 288 с. Russian.
4. Яленскі, М. Г. Методыка выкладання беларускай мовы. Сучасная лінгвадыдактыка / М. Г. Яленскі. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2005. – 224 с. Belarusian.
5. Яленскі, М. Г. Асобны падыход у методыцы навучання беларускай мове: тэарэтыка-эксперыментальнае даследаванне / М. Г. Яленскі. – Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 1997. – 171 с. Belarusian.
6. Яленскі, М. Г. Лінгвадыдактычная парадыгма асобна арыентаванага навучання мове ў сучаснай школе / М. Г. Яленскі. – Мінск: Нацыян. ін-т адукацыі, 2002. – 211 с. Belarusian.

*Svetlana Lousy,  
Doctor of Science, senior researcher,  
Shevchenko Institute of Literature  
NAS of Ukraine  
(Ukraine)*

**EXISTENTIALISM AND UKRAINIAN LITERATURE**

The article deals with the reception of creative work by existentialist writers and philosophers, primarily J.-P. Sartre, in the Ukrainian cultural space. Materials for research were primarily works V. Pidmogilny and by writers from the New York Group. The reasons of interest of



Diaspora artists in the heritage of the French thinker are analyzed.

**Key words:** J.-P. Sartre, V. Pidmogilny, New York group, novel, existentialism, personality.

## 存在主义和乌克兰文学

本文论述了在乌克兰文化界,以让·保罗·萨特为代表的存在主义作家和哲学家对创造性作品的接受程度。研究的主要是 V. Pidmogilny 和来自纽约的作家群体的作品。文中分析了海外艺术家对法国思想家遗产产生兴趣的原因。

**关键词:** 让·保罗·萨特; V. Pidmogilny; 纽约群体; 小说; 存在主义; 人格

## ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМ И УКРАИНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

В статье рассмотрены вопросы рецепции творчества писателей и философов-экзистенциалистов, в первую очередь Ж.-П. Сартра, в украинском культурном пространстве. Материалом для исследования стали прежде всего произведения В. Пидмогильного и писателей Нью-Йоркской группы. Проанализированы причины интереса художников слова диаспоры к наследию французского мыслителя.

**Ключевые слова:** Ж.-П. Сартр, В. Пидмогильный, Нью-Йоркская группа, роман, экзистенциализм, личность.

1920–1930-е годы в Украине прошли в условиях острого мировоззренческого кризиса, который был порожден противоречивыми политическими, социально-экономическими и культурными преобразованиями. На фоне грандиозных задач (укрепление обороноспособности СССР, достижения экономической независимости и т.п.) проблемы простого человека становились едва заметными, второстепенными. Мораль, взгляды на жизнь, идеалы молодого поколения формировались на основе провозглашенных партийных программ и лозунгов. Всё сильнее становилось давление на интеллектуальную, творчески активную часть общества.

На Западе морально-психологическая ситуация была также неутешительной. Господствующая общественная идеология окончательно покорила человека, ослабила его сопротивление миру, который всё больше проявлял тенденцию к потере человечности. Этот

мир стал для личности сложным, непонятным и абсурдным. Находясь в гуще иррационального, недоступного для разума бытия, человек искал в нём свою сущность. Эти поиски часто сопровождались ужасом и ощущением трагичности бытия, его абсурдности. Поэтому неслучайно в двадцатые годы оформилось и распространилось учение, центральным понятием которого было понятие экзистенция и экзистенциализм.

Исследователь Э. Соловьев в статье, посвящённой философии экзистенциализма, обращает внимание на то, что основным фактором возникновения этого философского учения стал кризис прогрессистско-оптимистической концепции истории. После Первой мировой войны с её трагическими последствиями, нелепыми жертвами, а также после противоречивых социальных превращений 1920–1930-х годов человечество утратило доверие к историческому прогрессу. «Впервые за последние столетия, – утверждал Э. Соловьев, – люди осознали, что историческому прогрессу нет до них никакого дела: сам по себе он не содержит гарантий гуманности. Поэтому нет смысла искать в истории свое предназначение» [20, с. 79].

Эсхатологические настроения и трагические интонации экзистенциализма были обусловлены тем, что человечество утратило жизненные цели и веру в силу человеческого разума, в его способность принимать рациональные решения в экономике, политике, которые бы не вели к ограничению свободы личности. Экзистенциалисты пытались поставить человека перед самим собой, хотели разобраться в социальном бытии через бытие отдельного человека – индивидуального и неповторимого. Эти философы реально осознавали острый конфликт человеческого сознания с агрессивной идеологией, утверждали, что общество давит над личностью, ограничивает ее свободу. А свобода, по мнению экзистенциалистов, – это сама экзистенция человека, экзистенция – это и есть свобода. Настоящей трагедией человека первой половины XX столетия было осознание несоответствия между ожидаемым и действительным, которое было заложено в самой иррациональности мира. Абсурд стал неизбежной приметой человеческого существования и самой первой очевидностью для мыслящей личности. Поэтому экзистенциальная философия пришла на смену классической философии.

Исследовательница Н. Михайловская обозначила причины актуальности экзистенциализма как философского течения в украинской литературе первой половины XX

века: «Экзистенциальная философия в классическом варианте – философия боли и отчаяния. Именно поэтому ... она возникает в XX в., который характеризуется обострением всех противоречий, усилением тоталитаризма, распространением массовой культуры. В условиях всестороннего кризиса европейской культуры, судорожных вспышек войн, революций, общественной нестабильности усиливается интерес философов к проблемам смысла бытия в его трагической окраске» [11, с. 7– 8].

Анализируя специфическую политическую, социально-экономическую и психологическую атмосферу, в которой развивалась украинская культура 1920-х годов прошлого века, литературовед С. Павлычко в монографии «Дискурс модернизма в украинской литературе» высказала мнение о том, что «редкая страна мира в начале 20-х могла сравниться с советской Украиной по масштабу антигуманности, а соответственно – с возможными масштабами разочарования в идеалах прогресса, гуманизма, разума. Почва для пессимизма, алиенации, распада личности была благоприятной» [15, с. 173].

В Украине литература первая почувствовала смысложизненный кризис в обществе и сразу же отреагировала на него. Об этом свидетельствует творчество многих писателей. Так, прозаика Валерьяна Пидмогильного (1901–1937) исследователи справедливо считают предтечей европейского экзистенциализма. В далёкие двадцатые годы украинский писатель в своих произведениях развил целый ряд положений этого философского учения (как и положений философии абсурда).

В поле зрения писателя-философа были прежде всего отношения личности с абсурдным миром. Пути выхода героев его произведений из ситуации абсурда разные: от спокойного созерцания абсурда и примирения с его победой, обращения к Богу как единственной защите (новелла «Иван Босый»), до бунта против абсурда, который с самого начала обречён на поражение, и освобождение через творчество. А также самоубийство, которое выступает проявлением бессилия индивида и свидетельством того, что избежать абсурда невозможно. Эти пути встречаются в рассказах и романах В. Пидмогильного – прозаика, воспитанного на лучших образцах национальной и мировой литературы, философии. Неслучайно на страницах его произведений упоминаются имена многих мыслителей: Аристотеля, Эпикура, Платона, Сократа, Лао-цзы, Гегеля, Кьеркегора, Руссо, Сковороды, Шопенгауэра, Фрейда и др.

Интересным для читателей стал образ героя-философа, героя-интеллектуала, который часто встречается в произведениях В. Пидмогильного. Очевидно, под влиянием своих литературных учителей – Ги де Мопассана и Анатоля Франса, их персонажей, таких, как поэт Вотрен и аббат Куаньяр, украинский писатель изображает героев-мыслителей. Образы поэта Выгорского (роман «Город») и Лёвы Роттера (роман «Небольшая драма») – подтверждение этому.

Самоуглубленность и одиночество – то, что роднит этих героев. А еще одинаковые проблемы, которые их интересуют: проблема смысла человеческого бытия, личной ответственности и долга, конфликт между разумом и сердцем, телом и душой, рациональным и иррациональным, добрым и злым началами в человеке и др. Поэтому в романе «Город» В. Пидмогильный выразил такую мысль: «Человек не раскидывается на добро и зло, на плюс и минус, как бы как это ни было удобно для общественного потребления» [16, с. 398].

Поэт Выгорский – один из самых сложных героев романа «Город». Упомянутый персонаж является воплощением конфликта между существованием и сознанием; он чётко улавливает экзистенциальную дистанцию между материей и духом. Настоящая фамилия поэта – Ланський. Смену фамилии сам поэт объясняет двумя причинами: во-первых, «это очень большая ответственность – подписываться собственным именем. Это словно обязательство жить и думать так, как пишем» [16, с. 396]. Во-вторых, стремление выйти из абсурдной ситуации, в которой больше ценится маска, внешняя роль человека, псевдоним, а не его индивидуальность: «... Сначала я подписывал свои стихи своей фамилией, и их никто не хотел печатать. Потом придумал псевдоним, и они пошли» [16, с. 396].

Немало раздумий Выгорского близки к теоретическим положениям таких философов экзистенциалистского типа, как Г. Сковорода, Н. Бердяев. Например, Г. Сковорода считал, что реальность не монистична (идеальное или материальное бытие), она – гармоничное взаимодействие макрокосма, большого мира, в котором живет все рожденное; микрокосма, или человека. Позже Н. Бердяев, рассматривая взаимоотношения между этими мирами, пришел к выводу, что «человек – малая вселенная. Вселенная может входить в человека, им ассимилироваться, им познаваться... Человек – не измельченная часть вселенной, а целая малая вселенная» [3, с. 88]. «Человек – микрокосм, высшая господствующая ступень иерархии природы как живого организма. Человек (микрокосм) ответственен за все

устройство природы, и то, что в нём осуществляется, накладывает отпечаток на природу» [3, с. 100].

В работах экзистенциалистов постоянно звучит ощущение конечности бытия, всемирной катастрофы. Оно выразительно проходит через всю философию Выгорского, влияя на поступки и суждения. Его пророчество дальнейшей судьбы цивилизации очень пессимистично: «Вселенная погибнет через распыление тепловой энергии. Она равномерно распределится. Все уравнивается и сотрётся. Всё остановится. Это будет прекрасное зрелище, которого никто не увидит» [16, с. 451].

Зная, какой трагический финал ждёт Вселенную (а жизнь человека – жизнь Вселенной в миниатюре), поэт Выгорский осознаёт собственную смертность. По сути, выходит, что существование человека – временное проживание, «бытие для смерти». «Что за мастерское создание – человек! – рассуждает Гамлет Шекспира. – Как благороден разумом! Как беспределен в своих способностях, обличьях и движеньях! Как точен и чудесен в действии! Как он похож на ангела глубоким постижением! Как он похож на некоего бога! Краса вселенной, венец всего живущего! А что для меня эта квинтэссенция праха?» [23, с. 44]. По мнению Выгорского, кроме того, что личность смертна, она ещё и несовершенна: «Дайте нам вечную жизнь, и мы станем новыми, величественными, полноценными. А пока смертны, мы смешные и ничтожные» [16, с. 462 ], – говорит Выгорский.

Такие раздумья Выгорского перекликаются с высказываниями поэта Норбера де Вотрена – героя романа Ги де Мопассана «Милый друг»: «За всем, что видишь, замечаешь смерть... Жить – это тоже означает умирать» [ 12, с. 91–92].

И всё-таки жизнь человека в отличие от Вселенной имеет ограниченные рамки и конечную точку. Это несоответствие между цепью «человек–Вселенная», за утверждением героя произведения В. Пидмогильного «Повесть без названия» Пашенко – причина человеческого бессилия, слабости и ничтожества: «Что бы мы ни говорили и как бы ни изворачивались, мы все прекрасно понимаем, что мир существует вне рамок пространства и времени. Его координаты – бесконечность и вечность. А наши, наоборот, – конечность и временность» [16, с. 289].

Взгляды поэта Выгорского на дальнейшую судьбу человечества чрезвычайно пессимистические: «Человек есть *reductio ad absurdum* природы. У нас природа сама себя

уничтожает... Мы – последнее звено в цепи, которая разворачивается, возможно, еще не раз на земле, но другими путями и в других направлениях» [16, с. 461].

По его мнению, жизнь человека в сложном мире человеческих отношений абсурдна. Наука не может освободить человека от угнетающего чувства гибели. Как сказал Н. Бердяев, она «никогда не была и не может быть освобождением человеческого духа. Она была проявлением неволи человека в необходимости» [3, с. 56].

Кроме того, абсурдность и противоречивость мира не поддаются усилиям разума. Так, поэт Выгорский утверждает, что «воля руководит жизнью, а не разум... Мозг – вот самый главный враг человека» [16, с. 519; 461]. Ведь у человека воля первоначальна, а разум – вторичен. Он продукт воли.

Подобные взгляды о преимуществах иррационального элемента в познании встречаются ещё у двух героев В. Пидмогильного: у Андрея Петровича, который считает, что «знания убивают» [16, с. 215], и Пащенко, который осуждает человечество за то, что становится «на колени перед разумом» [16, с. 289].

Таким образом, в 1920–1930-е годы стало понятно, что когда-то неоспоримая вера в необходимость и целесообразность исторического прогресса, начало которой было положено в эпоху Просветительства, перестает быть умонастроением, аксиомой. Мысль о том, что прогресс человечества – это иллюзия, которую поддерживает не критический и не всемогущий разум, становится убеждением многих. Поэтому поэт Выгорский смотрит на прогресс пессимистично: «Наука распространяется уже тысячу лет... Наука! Это ноль, пустой, раздутый ноль! Тысячу лет она распространяется, распространяется и не может научить людей жить. Какая с нее польза?.. Прогресс?.. Суммы счастья прогресс не увеличивает. Осуждённый три века тому назад на колесование мучится не больше, чем расстрелянный теперь...» [16, с. 450].

В произведениях другого украинского писателя – В. Винниченко – тоже выразительно ощущается экзистенциальный подход к идее прогресса. Героиня романа «Равновесие» Мери выразила сомнения в том, что научно-технический прогресс может быть средством решения всех социально-экономических и моральных проблем: «Прогресс, движение вперед. Куда вперед? Что будет больше аэропланов, радио, электричества? Будет ли большей сумма радости относительно суммы страданий? Будет ли больше?...» [6, с. 78].

Краеугольный камень экзистенциальной гуманистической концепции личности – свобода как определяющий принцип человеческого способа бытия. Взгляды писателя В. Пидмогильного отражают умонастроения человека первой половины XX века, который утратил веру в научный и исторический прогресс, но не утратил надежду найти свободу. В. Пидмогильный верит в человека-творца – уникального и неповторимого. Герой его романа «Небольшая драма» Лёва Роттер в разговоре с Мартой Высоцкой говорит о творческих возможностях и перспективах: «Жизнь – постоянное обновление, Марта! Жизнь не останавливается и не повторяется! И вы, Марта, и я, и все, кто есть, – мы все новые, потому что никогда не существовали...» [16, с. 724].

Понятно, что такая концепция личности не нова, она сложилась в литературе и философии давно. И Лёва Роттер пришел к ней не сразу. Сначала его настроения были очень пессимистичны, близки к идеям С. Кьеркегора. После долгих размышлений герой делает такие выводы: «Наше рождение – боль, а смерть – мука. Жалкое то, что содержится между этими бегунами» [16, с. 561].

Однако взгляды Лёвы меняются после знакомства с Мартой. Настроения безнадежности уступают место вере в человека, хотя герой хорошо понимает, что в человеке величие существует рядом с подлостью и ничтожеством: «Люди, Марта, имеют по большей части два лица. Одно врожденное, часто очень дикое, а другое они приобретают при жизни. И вот то первое оголяется... Даже три иногда. Людей с одним лицом очень мало...» [16, с. 724]. Внешняя оболочка человека – это маска для других.

И всё-таки человек со своим внутренним миром – творение особенное, неповторимое: «Нельзя судить человека по тому, где он служит... Вы вон деловодка, или регистраторка, или машинистка – разве это важно? Это для статистики, заведующего, а для мира вы новый, радостный мир...» [16, с. 557], – говорит он Марте.

Таким образом, можно говорить о том, что взгляды Лёвы Роттера близки к идеям христианства и С. Кьеркегора, который, по сути, продолжил старозаветные и новозаветные взгляды на человека.

В своих произведениях В. Пидмогильный хотел показать жизнь человека с его экзистенциальными проблемами. Он точно отобразил духовную ситуацию эпохи, ее болезни и противоречия, различные способы человеческого бытия в условиях абсурда. Разочарование

в социальных превращениях, в научно-техническом прогрессе, дисгармония между социальным и биологическим в человеке – это благодатная почва для распространения иррациональных настроений. По замыслу автора, каждый из героев романов выбирает свой неповторимый путь, исходя из собственных стремлений и убеждений. При этом В. Пидмогильный подчеркивает, что рабское примирение с абсурдом – не выход из ситуации. Физический или моральный излом личности не ведут к устранению абсурда. Последнее слово может сказать человек-творец, который благодаря творчеству хочет выйти из ситуации абсурда, найти ценностные ориентации в жизни, реализовать свои «ангельские» порывы и возможности. Поэтому роман «Город» В. Пидмогильный заканчивает такой сценой. Писатель Степан Радченко, который потерял не только близких людей, но и себя самого, начинает работу над новой книгой: «Тогда, в тишине лампы над столом, писал свою повесть о людях».

Немного позже французский прозаик Ж.-П. Сартр почти так же завершит свой роман «Тошнота». Главный герой этого романа – Антуан Рокантен – тоже писатель, который в своих исканиях смысла жизни приходит к мысли, что выход из безнадёжной ситуации – творчество: «Наступит момент, когда книга будет завершена, всё будет позади. И тогда немного ясного света прольётся на прошлое. И, может, в этом свете я буду смотреть на свою жизнь без отвращения и омерзения. Может, когда-нибудь, в один день, вспоминая именно этот час..., когда, сторбленный, я стоял и ждал своего поезда, моё сердце забьётся радостнее, и тогда я скажу себе: «В этот день, в этот час всё началось». Наступает ночь. На втором этаже отеля «Прентания» засветились два окна» [18, с. 324]. В монографии «Дискурс модернизма в украинской литературе» исследовательница отмечала особенности рецепции философского наследия Ж.-П. Сартра в культурном пространстве диаспоры. В кандидатской диссертации И. Василишина «Эпоха и человек в художественно-экзистенциальном измерении литературы периода ДиПи» также упоминается этот философ, анализируется влияние идей экзистенциализма на эмиграционную прозу 1940-х годов [5].

На страницах журналов помещались исследования о выдающихся мировых философах, среди которых упоминалось и имя Ж.-П. Сартра. Речь идет прежде всего о журнале «Арка» (1947–1948), который напечатал немало статей, посвященных мировой литературе, искусству, философии, в частности статьи о наследии Лао-цзы, Т.- С. Элиота, Ж.-П. Сартра и др.



В 1940-е годы писатели-эмигранты продолжили лучшие традиции экзистенциалистской прозы, основа которой закладывалась в украинской литературе ещё во времена «расстрелянного возрождения» (1920–1930-е годы). Вспомнить хотя бы романистику В. Пидмогильного, который во времени, как уже отмечалось, опередил идеи французских мыслителей.

Проза Ивана Багряного, Виктора Домонтовича, Юрия Косача, Игоря Костецкого периода МУРа показала мировоззренческую близость украинских писателей к идеям французского экзистенциализма. Так, главные герои произведений Ивана Багряного, Василия Барки, Докии Гуменной, Зосима Дончука, Степана Любомирского, Игоря Качуровского и др. напоминали «мятежного человека» А. Камю. Это личности, которые не хотели быть винтиками сталинского механизма. Такие герои должны были стать образцом для молодого поколения в диаспоре, ведь их родители стремились вырастить своих детей на чужбине настоящими патриотами Украины.

В одной из статей Ю. Шерех отмечал, что после Второй мировой войны экзистенциализм был особенно близок украинской интеллигенции. Однако украинский вариант экзистенциализма имел свою специфику, поэтому учёный назвал его «антеистичным» [24, 19]. Речь идет прежде всего о жизнеутверждающем пафосе украинского экзистенциализма. В мировом искусстве и философии главной становится мысль о кризисе антропоцентризма, гуманизма. Украинские писатели диаспоры обращаются к духовным ценностям, которые и помогают их героям оставаться людьми в любых критических ситуациях. Их проза оптимистичнее, чем европейская экзистенциальная проза.

Сегодня очень важно определить основные тенденции дискурса экзистенциализма в украинской литературе XX века, рассмотреть идеи философов-экзистенциалистов, в частности Ж.П. Сартра, в контексте украинских литературно-философских традиций. Материалом для исследования стала прежде всего интеллектуальная философская романистика В. Пидмогильного и Нью-Йоркской группы – представителей младшего поколения писателей диаспоры.

В воспоминаниях «Босиком домой и обратно» Ю. Гарнавский рассказал о своём увлечении этим учением ещё во время пребывания в Германии, а его творческое осмысление продолжилось уже в Америке: «Поиски эти в конце привели меня к экзистенциализму. В это

время висел он, так сказать, в воздухе. Слышал я, наверное, о нём ещё в Германии, и не помню где. Однако начало моего экзистенциализма надо искать-таки в Германии. Директор немецкой гимназии, в которой я ходил в Ульме (*Kepler Oberschule*), был католический священник, др. Штекле... Читал лекции по религии для католических учащихся, которые я посещал. Описан он коротко в моем романе Пути. Был это человек очень тёплый, честный. В своих выступлениях он постоянно подчёркивал, что единственным каноном действий человека и мерилom его поступков является собственная совесть – ничего не надо делать против своей совести и надо делать то, что совесть говорит. Хотя слова «экзистенциализм» др. Штекле никогда не употреблял, была это, очевидно, католическая разновидность экзистенциализма, и застряло учение Штекле навсегда в моей душе» [22, с. 274]. «Чувствовал я в сартровской философии что-то близкое себе. Было это, будто открыл свою родину, которой до сих пор не знал» [22, с. 276].

Среди лектуры юного Ю. Тарнавского также важное место заняли произведения Ф. Кафки. Об этом он сказал в своих воспоминаниях: «Особенно наслаждался я Кафкой, поскольку он был близок и к сюрреализму, и к экзистенциализму» [22, с. 277].

В статье о Нью-Йоркской группе Мария Ревакович (она позже вошла в эту группу) отмечала, что именно благоприятная культурно-художественная ситуация в Америке способствовала творческой активности украинской эмигрантской молодёжи, которая пребывала в пределах трёх культурных континуумов – украинского, европейского и американского: «Америка в послевоенные годы, особенно Нью-Йорк, её крупнейший культурный центр стали чрезвычайно динамичной и стимулирующей средой, которая вскоре породила такое оригинальное американское художественное направление, как абстрактный экспрессионизм. И хотя Франция в те времена экспортировала ещё философию – экзистэнциализм, то не Париж, а Нью-Йорк стал новым художественным центром мира. Эта атмосфера не могла не влиять на вновь прибывшую молодёжь, которая бросилась энтузиастично в школы и университеты. Число молодых украинских художников в половине пятидесятых годов с позиций сегодняшнего, действительно впечатляет» [17, с. 103].

Эту мысль неоднократно высказывали в интервью и литературоведческих исследованиях о Нью-Йоркской группе Б. Бойчук и Ю. Тарнавский. Они также упоминали и о «битгенерации», которая захватывала американскую молодежь и шокировала старшее

поколение художников: «Почему модернизм? Да, действительно. В то время в Америке к голосу приходила Beat Generation, так называемые “битники” (Керуак, Гинзберг, Корсо и другие). Мы ходили между ними, терлись с ними плечами, – и было бы вполне нормально стать с ними на одну платформу. Но движение битников было чисто американским явлением, а мы не были (да и никогда не стали) американцами. Нам гораздо больше соответствовал универсализм модернизма» [4, с. 267].

Ньюйоркцы пытались быть в эпицентре новых европейских и американских литературных и философских веяний. Как вспоминал поэт, переводчик и литературовед Б. Бойчук, участники Нью-Йоркской группы в большей или в меньшей степени находились под влиянием экзистенциализма, в частности, взглядов Ж.-П. Сартра. Анализируя мировоззренческие основы радикального члена группы Ю. Тарнавского, он утверждал: «В основы своего творчества Тарнавский поставил экзистенциализм Жана Поля Сартра и сюрреализм. Но Тарнавский первый сделал экзистенциализм основной философией в своем творчестве» [4, с. 269].

Близость Ю. Тарнавского к философским основам экзистенциализма отмечал и Ю. Лавриненко. Литературовед утверждал, что экзистенциальная тематика, в частности тема смерти, одиночества, «потерянности», доминирует в его стихах: «Тему смерти и встречи с ней общественно уединенного человека Юрий Тарнавский разрабатывает в своём сборнике подробно и делает из неё своеобразный исходной программный пункт. В этом на услуги ему стал современный литературный экзистенциализм (прежде всего французский)» [10, с. 258].

Влияние сартровского учения прочитываются и в «большой прозе» писателя. Это собственно показал его роман «Пути», который вышел в 1961 году. Жанр этого произведения писатель обозначил как «in Bildungsroman», отметив в авторских комментариях: «Подчеркивая принадлежность романа к этому органично немецкому жанру, как и самим произведением, я хочу признать свой долг немецкой культуре и среде, в которой я рос» [22, с. 418].

Этот роман Ю. Тарнавского вспоминал Г. Костюк в статье «Украинская эмигрантская проза за 1965 год» как одно из лучших произведений украинской диаспоры, где глубоко и искусно освещена экзистенциальная проблема человеческого одиночества и смысло-жизненных поисков молодого человека: «Юрий Тарнавский проникновенно

показывает этот странный, почти инфантильный мир так, что читатель, не воспринимая его, переживает, сочувствует и любит. Секрет в искренности, психологической мотивированности и художественной убедительности» [9, с. 413].

В одном из своих интервью Ю. Тарнавский подтвердил мнение о влиянии на него сартровских идей: «Я писал “Пути” тогда, когда был под сильным влиянием Сартра, так что это программное экзистенциалистское произведение. Я, пожалуй, сознательно назвал его “Пути”, связывая с Сартром. Я почти уверен, что имел в виду цикл Сартровских романов “Путь к свободе”. Названием этим хотелось мне показать, какие трудности открываются перед молодым человеком, который начинает свой жизненный путь и уже с первых шагов встречается с перепутьем» [19, с. 21].

О том, что увлечение учением Ж.-П. Сартра прошло, свидетельствует англоязычный роман «Три блондинки и смерть». Во второй части романа, «Бетлегема», есть раздел «Мясо, ячмень и грибы», где Ю. Тарнавский ставит под сомнение мысль Ж.-П. Сартра о постоянном выборе человека, о том, что бытие предшествует сущности.

В интервью он так прокомментировал свои мировоззренческие позиции: «Я думаю, и подчеркиваю это постоянно в романе, что у нас всё это уже запрограммировано в наших генах, в инстинктах, и мы в чаще всего не имеем выбора, мы являемся нашими генами и инстинктами, ... для человека суть предшествует существованию, и Сартр здесь ошибается» [19, с. 22].

Кстати, интерес к идеям Ж.-П. Сартра прочитывается также в романе Э. Андиевской «Геростраты» (1971). Писательница полностью принимает философский тезис о том, что «существование предшествует сущности», выражая согласие со взглядами французского мыслителя: «Молодой человек – это только половина человека, сама предпосылка к человеку, оболочка есть, а человека ещё нет, она появится далеко позднее, есть сами потроха, внешнее, человек нарастает медленно, и то не в каждом, некоторые так до смерти и не смогут стать человеком» [1, с. 412].

Исследовательница Т. Остапчук утверждала, что в романе «Три блондинки и смерть» проблема человека рассматривается Ю. Тарнавским «с позиций экзистенциализма, точнее гиперэкзистенциальности» (термин М. Эпштейна), характеризующий восприятие мира человеком постиндустриального, коммерциализированного общества» [13, с. 49].

Ю. Тарнавский прокомментировал идейный замысел своего англоязычного романа «Три блондинки и смерть» иначе. Он отмечал, что упоминавшийся роман – это прежде всего произведение религиозное, «потому наиболее существенным в нём является рассмотрение существования или не существования Бога» [19, с. 22].

Безусловно, в романах Ю. Тарнавского осмысливается, прежде всего, экзистенциальная проблематика, ведь в них говорится об абсурдности существования человека в современном мире, о личностном выборе и ответственности, об одиночестве, свободе, смерти и т. д.

Роман Э. Андиевской «Геростраты», который уже упоминался, – произведение философское. Это подтвердила и сама автор, которая в письме от 14 декабря 2003 к М. Р. Стеху писала, что этот роман «Геростраты» – размышления «о Боге, человеческой временности и вечности» [21, с. 63]. Первоначальный вариант романа Э. Андиевская завершила в 1952 году, начав работу над ним в 19-летнем возрасте. Выдала произведение лишь в 1971 году, переписав его пять раз.

Нельзя согласиться с мнением М. Р. Стеха, который утверждал, что роман «Геростраты» – произведение автобиографическое, что это своеобразная «метафора переживаний молодого автора, который оказался (волей-неволей) во власти мощных течений творческого вдохновения, не имея уже возможности вернуться к состоянию первоначальной (невинной) бессознательности» [21, с. 65]. Однако рассуждения литературоведа об идейном замысле произведения очень дельные. Действительно, роман «Геростраты», написанный в форме философского трактата, содержит важные морально-этические проблемы. Как утверждал И. Зимомря, «писательница подает свою концепцию геростратизма – явления, которое представляет угрозу морально-духовной жизни человека, обуславливает потерю личностью ее человеческих качеств» [8, с. 75].

Тема геростратизма прозвучала уже в первом сборнике Э. Андиевской «Путешествие» (1955), в частности, в новелле «Демон»: «Наш век, век Герострата. Погоня за вечностью всеми способами. Теперь вы не найдете ни одного человека, который бы не прихварывал этой болезнью» [2, с. 75].

По замыслу автора главный герой романа «Геростраты» – Антиквар – символизирует всё человечество: «Наш век – век геростратов, которые, потеряв веру в Бога, однако не

потеряв стремления к вечности, увидели перед собой только одно поле деятельности – среди людей. Ведь что такое, в конце концов, геростратизм? Вечность любой ценой, и всё. Если бы Герострат приходил к убеждению, что ему есть возле Бога или богов, – единственное или множественное – вещь несущественная, – бессмертие, он, конечно, не нуждался бы сжигать храм» [1, с. 97].

Образ Герострата появился на страницах повести В. Вовк «Витражи», написанной в 1961 году. Во время дискуссии один из героев приходит к выводу: «Только Геростраты думают о вечности. Большой Человек отрекается от вечности во имя неповторимой минуты» [7, с. 178].

Бесспорно, в романе Э. Андиевской «Геростраты» заметное влияние Ж.-П. Сартра, однако произведение свидетельствует об интересе автора и к другим философским учениям: «На страницах романа естественно взаимодействуют элементы софистики, агностицизма, субъективного идеализма, релятивизма, фрейдизма, экзистенциализма, постмодернизма и т.д.» [8, с. 77].

В романе Э. Андиевской «Геростраты», как и в упомянутой повести В. Вовк «Витражи», внутренние поиски героев очерчивают сюжет. Оба автора сосредотачиваются именно на ситуациях выбора героев, глубоко анализируя их тончайшие психологические импульсы. Исследователь творчества Э. Андиевской И. Зимомря приходит к выводу, что «благодаря мотивированному психоанализу писательница заостряет внимание читателя на этическом выборе человека в критическом состоянии» [8, с. 81].

Писательница Э. Андиевская экспериментирует со временными характеристиками: время в произведении то чрезвычайно замедляется, то будто останавливается вообще. Этот приём сближает ее прозу с экзистенциалистскими произведениями Ж.-П. Сартра.

В повестях В. Вовк – представительницы Нью-Йоркской группы – смысложизненные поиски героев связаны преимущественно с идеями религиозного экзистенциализма. Герои повестей, обычно это женщины, находятся в постоянном поиске собственного места в мире, смысла жизни, жизненного выбора (повести «Духи и дервиши», «Старые барышни»). Очерчивая проблематику «большой прозы» В. Вовк, исследователи неоднократно отмечали, что в её произведениях речь идёт прежде всего о трагедии онтологической беспризорности личности, особенно художника.

Повести В. Вовк 1960–1980-х годов отмечаются глубокой философской обобщенностью, близостью к идеям религиозного экзистенциализма. Писательница делает акцент на личности, на её внутренних переживаниях и духовных поисках, направленных на утверждение, углубление, а то и переосмысление библейских истин. В. Вовк апеллирует к тем философам, которые в центре своего учения поставили идею самосовершенствования, нравственного созидания себя, познание Божественных истин и собственной души (Г. Сковорода, Н. Бердяев, С. Кьеркегор).

Религиозно-философскую проблематику произведений В. Вовк углубляют и подчеркивают мифологическая образность, сакральная лексика, авторские молитвы. В повестях легко прочитываются аллюзии из Библии и философского учения Г. Сковороды. В одном из интервью писательница рассказала об увлечении идеями этого мыслителя: «Сковорода очень близок моей душе. Я стараюсь жить по его учению».

В повестях «Духи и дервиши», «Витражи» и «Старые барышни» проблема поиска смысла бытия взаимосвязана с другими философскими проблемами и мотивами, а именно: поиск дома, духовных поисков человека, проблема человеческого одиночества, жизни и смерти и т.д.: «Однако, я не могу избавиться от чувства, что жизнь и смерть всегда ходят в паре, и боюсь признаться самой себе, что чем интенсивнее жизнь, тем страшнее и трагичнее смерть» [7, с. 262].

Вполне закономерно, что в творчестве писательницы, пережившей ужасы большевистской оккупации и Второй мировой войны, экзистенциальная проблематика заняла ведущее место. Одиночество личности, обесценивание человеческой жизни, разочарование в целесообразности научно-технического прогресса, в способности науки усовершенствовать и осчастливить человека и общество, осознание непознаваемости мира – главная проблематика в европейских и американской литературах. Во весь голос она зазвучала в повести украинской писательницы «Духи и дервиши», написанной в 1956 году: «Где-то кричат о прогрессе, испытывают водородную бомбу, пишут о смертоносных лучах, о радиоактивных дождях, но никто из мудрецов не придумал атомного хлеба для бедных. Новые изобретения для человечества остаются собственностью тех, которые и без них могли бы обойтись, а убогие – всегда использованная и деморализованная масса» [7, с. 150].

Итак, интерес украинских писателей к философии экзистенциализма неслучаен.

Трагические интонации экзистенциализма были близки тем, кто пережил большевистские преступления 1920–1930-х годов, ужасы Первой и Второй мировой войн, нестабильность политической ситуации послевоенного периода. В своих произведениях украинские художники слова неоднократно возвращались к проблемам человека и смысла бытия неутомимо искали ответы на них, хорошо понимая, что именно через познание человека можно прийти к познанию мира.

Художественно осмысливая основные противоречия человеческого бытия, В. Пидмогильный и писатели Нью-Йоркской группы (Э. Андиевская, В. Вовк, Ю. Гарнавский) прежде всего сохранили концептуальную основу экзистенциальных традиций украинской философии и литературы, поэтому их произведения актуальны не только сегодня. Они будут побуждать к размышлениям читателей не одного поколения.

#### **Литература:**

1. Андиевская Е. Геростраты. – Мюнхен: Современность, 1971. – 500 с.
2. Андиевская Е. Путешествие: Новелла. – Мюнхен, 1955. – 101 с.
3. Бердяев Н. Философия свободы. Смысл творчества. Соч. : в 2 т. – Т. 1. – М., 1991.
4. Бойчук Б. Нью-Йоркская группа в перспективе времени // Курьер Кривбасса. – 2008. – № 222 – 223. – С. 266–275.
5. Василишин И. П. Эпоха и человек в художественно-экзистенциальном измерении литературы периода ДиПи.: дис. канд. филол. наук: 10.01.01 / Львовский национальный ун-т имени Ивана Франко. – Львов, 2008. – 17 с.
6. Винниченко В. Равновесие. – Киев–Вена, 1919. – Т. 6. – 274 с.
7. Вовк В. Проза. – Киев: Родословная, 2001. – 447 с.
8. Зимомря И. Психология кризисных состояний: роман Э. Андиевской «Геростраты» // Слово и Время. – 2004. – №.8. – С. 75–82.
9. Костюк Г. Украинская эмиграционная проза за 1965 год // Костюк Г. В мире идей и образов. Избранное. Критические и историко-литературные размышления 1930–1980. – Современность, 1983. – С. 408–439.
10. Лавриненко Ю. Талант не протоптанной тропы (Из поэзии и прозы Юрия Гарнавского) // Лавриненко Ю. Сруб и ветви: Литературно-критические статьи, эссе,



рефлексии. – [Мюнхен]: Современность, 1971. – С. 274–284.

11. Михайловская Н. Трагические оптимисты. Экзистенциальное философствование в украинской литературе XIX – первой половины XX в. – Львов, 1998. – 212 с.

12. Мопассан Ги де. Милый друг // Мопассан Ги де. Избранные произведения: Пер. с франц. – М., 1956. – 223 с.

13. Остапчук Т. Интертекстуальное прочтение романа Ю. Тарнавского «Три блондинки и смерть» на фоне романа Т. Манна «Волшебная гора» // Слово и Время. – 2003. – № 11. – С. 44–50.

14. Остапчук Т. Компаративистская парадигма творчества Юрия Тарнавского (на материале переводов и прозы): автореферат. дис ... канд. филолог. наук: 10.01.05 / Институт литературы им. Т.Г. Шевченко НАНУ. – Киев, 2004. – 20 с.

15. Павлычко С. Дискурс модернизма в украинской литературе. – М.: Просвещение, 1997. – 360 с.

16. Пидмогильный В. Рассказы. Повесть. Роман. – М.: Наукова думка, 1991. – 800 с.

17. Ревакович М. Немного о Нью-Йоркской группе // Литературно-художественный журнал. – 1996. – № II (23). – Киев – Нью-Йорк. – С. 102–110.

18. Сартр Ж.-П. Тошнота // Сартр Ж.-П. Тошнота. Мур. Слова. – К.: Основы, 1993. – 464 с.

19. Ревакович М. Немного о Нью-Йоркской группе // Литературно-художественный журнал. – 1996. – № II (24). – Киев – Нью-Йорк. – 127 с.

20. Соловьёв Э. Экзистенциализм // Вопросы философии. – 1966. – № 12. – С. 76–88.

21. Стех М. Р. Эмма Андиевская: «Другим лицом в ту сторону» // Курьер Кривбасса. – 2004. – № 175. – С. 67–68.

22. Тарнавский Ю. Не знаю. Выбранная проза. – Киев : Родовид, 2000. – 431 с.

23. Шекспир В. Гамлет // Шекспир В. Сочинения: В 6 т. – М.: Днепр, 1986. – Т. 5. – 696 с.

24. Шерех Ю. Прощание с вчера. «Когда же придет настоящий день?» // Малая библиотека МУРа. – Ч. 1. – Мюнхен, 1952. – 19 с.

*Iryna Shauliakova-Barzenka,*  
*PhD, Docent,*  
*Multi-cultural Research Centre,*  
*Huzhou University*  
*(China)*

**LITERARY DEVELOPMENT IN AZERBAIJAN AND CHINA**  
**OF THE 1980S - 1990S: THE ORIGINS AND PRACTICES OF NEO-MODERN**  
**TYPE IMAGINATIVE LITERATURE**

Modernity is considered in polycentric research frame of reference, as a historical period that has a number of specific features of the formation and course in the Western and Eastern socio-cultural areas. The author of the article tries to comprehend the influence of artistic modernism as an aesthetic embodiment of the «spirit of modernity» on the formation of literary landscapes of Azerbaijan and China in the last third of the twentieth century. The analysis of the features of the embodiment of the «poetics of the world» in the «poetics of Texts» of the Azerbaijani and Chinese literature of the 1960s–1990s allows to make conclusion about some points of typological convergence. First of all, we mean the aspiration of artistic consciousness to the axiology of the national as archetypal (including through the actualization of national classics) – with the strengthening of decadent moods in the conditions of the approval of the modern (revisionist at the core) attitude. This led to the formation of (post)neo-modernism in the Azerbaijani and neo-modernism with Chinese peculiarity. The conceptual basis of both phenomena became artistic individuation of the collective experience of preservation and transmission of national worldview and value system. These phenomena had a significant impact on the formation of national literary landscapes of the beginning of 21th century.

**Key words:** modernism, neo-modernism, post-neomodernism, decadence, Azerbaijani literature, Chinese literature, national Myth, literary development, literary landscape, poetics of the reality, poetics of the Text

## 20 世纪 80 - 90 年代阿塞拜疆和中国的文学发展：新现代类型想象文学的 起源与实践

现代性被认为是多中心研究的参照系。它作为一个历史时期，在西方和东方社会文化领域具有许多特定的形成特征和过程特征。本文作者试图理解作为“现代性精神”审美体现的艺术现代主义对于 20 世纪后三分之一时期阿塞拜疆与中国文学景观形成的影响。对于 20 世纪 60 至 90 年代“世界诗学”在阿塞拜疆和中国文学的“文本诗学”中体现特征的分析，总结得出一些类型学趋同的观点。首先，我们指的是以民族价值论为原型的艺术自觉的愿望，包括实现民族经典。随着颓废情绪的增强，在认同的条件下出现了现代的、以修正主义为核心的态度。而这些导致了阿塞拜疆(后)新现代主义和中国特色的新现代主义的形成。这两种现象的概念基础成为国家世界观和价值体系保存和传播的集体经验的艺术个体化。这些现象对 21 世纪初民族文学景观的形成产生了重大影响。

**关键词：**现代主义；新现代主义；后现代主义；颓废；阿塞拜疆文学；中国文学；民族神话；文学发展；文学景观；现实诗学；文本诗学

### ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ И КИТАЕ В 1980-Х – 1990-Х ГОДАХ: ИСТОКИ И ПРАКТИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СЛОВЕСНОСТИ НЕОМОДЕРНОГО ТИПА

Модерн в данной статье рассматривается в полицентричной исследовательской оптике, то есть как исторический период, имеющий ряд специфических особенностей становления и протекания в западном и восточном социокультурных «хронотопах». Предпринята попытка осмыслить влияние художественного модернизма как эстетического воплощения «духа модерности» на формирование литературных ландшафтов Азербайджана и Китая последней трети XX века. Анализ особенностей воплощения «поэтики мира» в «поэтике Текстов» азербайджанской и китайской литератур 1960-х – 1990-х гг. позволяет говорить о наличии «точек» типологического схождения. Речь идет, прежде всего, об общей устремленности художественного сознания к аксиологии общенационального как архетипического (в том числе через актуализацию национальной классики) – при усилении декадансных настроений в условиях утверждения модерного (ревизионистского в основе) мироощущения. Это привело к формированию постнеомодернизма в азербайджанской традиции и неомодернизма

с китайской спецификой; концептуальной основой обоих феноменов стала художественная индивидуация коллективного опыта сохранения и трансляции национальной картины мира и системы ценностей. Данные феномены оказали существенное влияние на формирование национальных литературных ландшафтов начала XXI века.

**Ключевые слова:** модерн, модернизм, неомодернизм, постнеомодернизм, декаданс, тип литературного творчества, азербайджанская литература, китайская литература, национальный Миф, литературное развитие, литературный ландшафт, «поэтика мира», поэтика Текста.

### **«Модерн» и «модернизм»: содержание и границы понятий**

В современном гуманитарном дискурсе понятиями «модерн», «модерность», «модернизм» пользуются в разных целях, обозначая иногда столь разные явления, что создаётся впечатление, будто содержательные границы терминов находятся в беспрестанном движении. Вместе с тем существует достаточно чёткое разграничение в понимании «модерна» как одного из исторических этапов мировой истории и «модернизма» как выражения «духа модерности» в философии, культуре и искусстве. Основная проблема возникает при попытке соотнести хронологические границы эпохи модерна как этапа развития человеческой истории и собственно модернизма как социокультурного и художественного феномена.

Собственно, история осмысления модерна даже при беглом рассмотрении оказывается западоцентрированной, по преимуществу (в течение достаточно длительного времени) даже европоцентричной. Сама семантика слова «модерн» восходит к латинскому *modernus*, которое, в свою очередь, является производным от *modo* – «недавно, только что, на днях». При этом так называемый хронологический разброс в определении этого «недавно» действительно впечатляет. Одни исследователи ведут отсчет эпохи модерна (как третьего после древности и средневековья и до сих пор длящегося этапа общечеловеческой истории) с конца XV – начала XVI веков, «связывая ее начало с Великими географическими открытиями (конец XV в. – Колумб открыл Америку, Васко да Гама обогнул Африку), Реформацией (обнародование тезисов Лютера в 1517 г.) и Ренессансом» [1, с. 3]. Другие полагают целесообразным говорить о смене средневековья модерном лишь к концу XVIII – середине

XIX веков, связывая смену эпох прежде всего со сменой мировосприятия [2]. В свою очередь, согласно концепции Карла Маркса, основанной на установлении взаимосвязей между способом производства, экономическим укладом и изменениями социальных структур, эпоха модерна (отождествляемая с Новым временем) начинается промышленным переворотом (растянувшимся с 60-х годов XVIII до конца XIX века в разных странах) и характеризуется доминированием капиталистического способа производства с превалированием машин, обслуживание которых пришло на смену работе с инструментом. То есть речь идёт о том, что «продукт, который когда-то был зеркалом, отражающим личность и мастерство его создателя, источником его самооценки, стал чужеродным предметом, не имеющим никакого отношения к тому, кто его произвёл» [3, с. 146].

Определение исторических границ эпохи модерна не является предметом специального анализа в рамках данной работы. Однако несомненно важным представляется установление неких временных ориентиров начала формирования модерности как пространства становления нового мировосприятия и мировоззрения, отличного от предшествующей парадигмы. Мы считаем целесообразным соотносить первоначальную фазу эпохи модерна в европейской истории со второй половиной XVIII – серединой XIX века, поскольку именно в этот период происходят тектонические сдвиги в онтологической и экзистенциальной картине мира, обусловленные рядом поворотных процессов событий в производстве, экономике и общественной жизни разных стран. Мы не будем рассматривать модерн как некое повторяющееся «событие» Большой Истории, когда в пространстве текущей современности формируется её радикально настроенный «оппонент» (такой подход также имеет своих сторонников в современном гуманитарном дискурсе). Нас интересует модерн, прежде всего, как некий проект синергетического типа (самоорганизующийся и саморазвивающийся): связанный со сменой мыслительных парадигм во второй половине XIX – начале XX веков и, соответственно, со сдвигами в конструировании картины мира, он в течение всего прошлого столетия оказывал существенное воздействие на формирование философского, культурного и художественного ландшафтов.

Обращение к полицентричной исследовательской оптике (в отличие от любого моноцентрированного анализа) с очевидностью приводит к выводу о том, что модерность как основа и вместе с тем порождение неклассической картины мира многомерна и многолика. В

связи с этим сегодня особый интерес осмысление типологически схожих процессов и феноменов на Востоке.

Как известно, любой социокультурный феномен (в том числе литературно-художественный) по-разному актуализируется в разных контекстах. Хотя феномен «может проявляться во внешне схожих структурно-функциональных формах, но это не отменяет различий на институциональном и социокультурном уровнях. Поэтому сегодня, как правило, речь идет о множественности модернов»; при этом каждый конкретный модерн «имеет локальное социокультурное содержание, детерминированное рядом местных факторов, прежде всего, социальным временем, различно протекающим в разных культурах» [1, с. 15–16]. То есть речь идёт о потенциальной несинхронизованности, во-первых, модернов и национальных версий модернизма (как художественных «инкарнаций» модерности) в различных обществах и культурах, во-вторых, о разных темпах развития культурных «сюжетов», связанных с воплощением, «проговариванием» модерна в особых художественных структурах и смыслоформах, внутри самих социокультурных дискурсов. Кроме того, следует помнить о потенциальной эстетической, концептуальной и стилевой негомогенности модернизма даже в рамках одной национальной традиции. Связано это в числе прочего с тем, что в отличие от так называемых великих стилей эпохи (как определял, например, классицизм, барокко, романтизм, реализм академик Д. С. Лихачев [см., например: 4]) модернизм – это многоголосие эстетик и стилистик; иначе говоря, «модернизм, художественный в том числе, не матрица, но парадигма развития» [1, с. 23].

Одной из ключевых черт модерна, который в западном дискурсе ассоциируется с отрицанием предшествующей традиции (классики), является рефлексивность: речь идёт о перманентном пересмотре социальной реальности в свете новой информации или знания [5, с. 11], результатом чего может стать непрерывный процесс изобретения новых реальностей. В этом смысле модернизм в ментальном пространстве Востока разворачивается, на наш взгляд, как проект принципиально иного модуса, аксиологического «залога». По мнению некоторых исследователей, большинство модернизационных проектов на Востоке продвигались так называемыми новыми национальными элитами, которые «утверждают не только ценности модернизации, но и достижения новой, государствообразующей, нации» [1, с. 18]. В связи с этим интересно обратить внимание на то,

что, например, в пространстве литературно-художественного творчества последних полутора веков парадигмальные изменения художественного создания в восточных литературах действительно связаны с утверждением новых национальных проектов.

Мы полагаем, что специфика последней по времени восточной модерности (там, где она уже случилась, естественно) связана с процессами индивидуации традиции при сохранении приоритета общественно, коллективно значимого. То есть в данном случае общая тенденция к сложному взаимовлиянию процессов глобализации и глокализации приобретает особый формат в «силовом поле» культур, так или иначе центрированных на традиции, классике, понимаемой в данном случае как средоточие национальной аутентики. При этом следует помнить, что формирование нового типа сознания – процесс не просто длительный, но этапный, стадийный, что предполагает накапливание качественных изменений под влиянием разного рода факторов.

В контексте осмысления литературно-художественных феноменов в исторической ретроспективе современные исследователи обращаются к понятиям «тип художественного (литературно-художественного) сознания» [6], «тип литературы» [7], причём в ряде случаев границы понятий оказываются чересчур проницаемыми для взаимовлияний. Во избежание терминологической неоднозначности мы будем использовать понятие «тип литературного творчества», которое понимаем как стратегию художественно-эстетического осмысления бытия и его воплощения в литературно-художественных структурах. Эта стратегия складывается в результате сложного взаимодействия разноприродных (социокультурных, эстетических, собственно художественных) и разноуровневых факторов, идей, представлений и определяет специфику интегративной модели литературы определённого периода, вектор и особенности развития литературного процесса. В свою очередь историю общелитературного развития в настоящее время мы предлагаем рассматривать в динамике четырёх типов литературного творчества: *мифопоэтического, классического, неклассического и постнеклассического* [8]. Именно в системе координат последнего сформировались уникальные литературно-художественные явления – национальные версии азербайджанского и китайского неомодернизма, которые при всей их феноменальности (несхожести) обнаруживают точки типологического схождения.

### Истоки неомодерности в азербайджанской литературе

В азербайджанских историко-литературных исследованиях выделяются три этапа, точнее, три «волны» влияния мировых литературных течений на национальную художественную словесность. Стоит заметить, что наиболее ярко это влияние выявилось в поэзии, которая наиболее чутко реагирует изменениями поэтики текста на трансформации «поэтики мира».

Первый этап пришёлся на начало XX века: влияние внешних концептуальных и эстетических идей на поэзию Г. Джавида, М. Хади, А. Джавада, А. Гусейнзаде, М. Мушвига, С. Вургуна в это время оценивается как неопровержимое и бесспорное. Как и в европейской традиции, сущностные черты модернистского мироощущения «предсказывались», предопределялись эволюцией романтического мироощущения. С одной стороны, для корифеев азербайджанского романтизма «высказать и показать истину стало основной целью»; с другой стороны, «символика печали, впитавшаяся в канву лирики поэтов этой эпохи, была связана с крахом романтических идеалов, надежд и мечтаний поэтов» [9, с. 233]. Это не только обусловило пессимистический фон размышлений азербайджанских романтиков о судьбе национального возрождения, но и удивительным образом повлияло на мироощущение писателей во второй половине XX века: речь идёт о феномене своеобразной художественно-эстетической «реинкарнации» романтических концептов, лейтмотивов и настроений в особой культурной ситуации – ситуации отложенной (но не запоздалой) неомодерности, которую азербайджанская литература переживала в последней трети XX века. Хронологически эта ситуация частично совпадает со второй волной внешнего влияния на литературный процесс Азербайджана в XX веке: она пришлась на 1960-е – 1980-е годы и связывается с «новым дыханием, стилем и способами выражения», новым ракурсом осмысления жизненных явлений (прежде всего в поэзии таких мастеров слова, как Р. Рза, А. Керим, А. Салахзаде, И. Исмаилзаде и др. [9, с. 232]).

Третий этап – 1990-е годы – первые десятилетия XXI веков – совпал со временем становления нового типа литературного творчества: то есть период обретения Азербайджаном независимости для художественной словесности становится, по мнению азербайджанских исследователей, временем возникновения «новой литературы», которая создаётся писателями, чьё мировоззрение и мироощущение сформированы в изменившихся



экзистенциальном и эстетическом хронотопах.

Нас будет интересовать второй этап, ознаменовавшийся появлением декадансных настроений в поэзии В. Самедоглы, В. Б. Одера, Р. Ровшана, творчество которых в значительной степени повлияло на формирование концептуально-художественного своеобразия национального литературного процесса данного периода в целом. При этом объектом внимания будет не влияние мировых литературных течений (художественно-эстетических идей) само по себе, а те процессы и факторы, которые обусловили уникальность азербайджанского литературного развития во второй половине прошлого века. Речь идет о формировании в рамках литературного процесса 1970-х – 1980-х годов особого художественно-эстетического феномена как воплощения культурософских исканий азербайджанских писателей. Этот феномен может быть определён как *неомодернизм* только в первом приближении, поскольку его теоретическое осмысление, а также терминологическая атрибуция по-прежнему остаются пространством дискуссионным.

Почему этот феномен может представлять интерес не только в контексте разговора о собственно азербайджанской литературной традиции? Потому что в этом случае мы сталкиваемся с явлением типологического схождения процессов, которые происходили в литературных хронотопах, не оказывавших в то время друг на друга непосредственного (прямого) влияния. То есть эти процессы не только обусловили особенности конкретного этапа литературного развития в Азербайджане и Китае, но и оказали существенное влияние на специфику («особость») их новейших литературных ландшафтов.

Актуализация модернистских идей в азербайджанской литературе именно в последней трети XX века связана с особой социокультурной ситуацией, истоки которой следует искать в общественно-политических событиях 1960-х годов. В частности, речь идёт о «хрущёвской оттепели», приведшей к «либерализации по-советски» многих сфер жизни тогдашнего СССР. В литературу буквально врывается поколение шестидесятников, жизненная философия которых соединяет протестность, отрицание любой несвободы, насилия над личностью, невозможность компромиссов с авторитарным молохом, десятилетиями перемалывавшем судьбы людей, – и созидательность, экзистенциальный не-покой, жажду переустройства мира путём естественного движения к свободе, свободе мыслить и чувствовать. Шестидесятники – удивительное в смысле художественно-эстетической оригинальности, одарённости и

плодотворности поколение. В ряду других литературных генераций, на наш взгляд, их выделяет то, что едва ли не каждый заметный писатель обладал яркой творческой индивидуальностью и вместе с тем резонировал с общей концептуальной, нравственной и эстетической интенцией – устремлённостью к свободе как таковой, в том числе к свободе понимать собственную экзистенциальную несвободу.

В 1960-е годы в азербайджанском социокультурном пространстве сошлись в одной условной «точке» (своего рода «точке бифуркации») те факторы и условия, которые необходимы для рождения нового литературного феномена. По мнению известного азербайджанского исследователя Коркмаза Кулиева, «литературные направления зарождаются в... периоды, когда творческий человек в состоянии утвердить свою индивидуальность, а художественная мысль осмыслить свою специфичность» [цит. по: 9, с. 234]. При этом к числу ключевых условий для формирования нового способа «выказывания» трансформирующейся «поэтики действительности» (то есть по сути нового типа литературного творчества) относится наличие свободной литературной среды как жизненно необходимого пространства полемики между различными идеологиями и эстетическими концепциями. Иначе говоря, своего рода «ветвление», диверсификация литературной жизни в самых разных ее проявлениях, основанная на усилении индивидуализации художественного сознания, становится одним из факторов возникновения и развития феномена новой модерности в литературе Азербайджана 1960-х – 1980-х годов.

Мы не ставим перед собой цель определить точные границы и персонализировать феномен азербайджанского шестидесятничества, эта проблема является дискутируемой и в сегодняшнем филологическом дискурсе<sup>2</sup>. Нас прежде всего интересуют характерологические черты этого явления этого в национальной художественной словесности рассматриваемого периода, которая своей уникальностью во многом обязана плеяде поэтов-шестидесятников (А. Керим, М. Араз, Х. Улутюрк, В. Самедоглу, Ф. Годжа и др.).

---

<sup>2</sup> «Дело в том, что иногда даже профессиональные литературоведы затрудняются представить и определить в полной мере качество и признаки, которые сформировали шестидесятников как литературное поколение. Так как отождествлять молодых авторов, вступивших на путь литературы в 60-х годах, с опытными мастерами пера, подошедшими к новому этапу в своём творчестве, и причислять их всех к одному и тому же художественному поколению было бы неверно с точки зрения эстетической реальности» [10, с. 150].

Одно из первых «знамений» качественных трансформаций литературно-художественного процесса – появление нового героя: «Новые творческие принципы и эстетические нормы всегда формируются требованиями характера нового героя. В этом смысле высказывание “новая литература начинается с нового человека” (И. Бехер) имеет важное значение, так как художественный герой является основным общественно-эстетическим критерием, выражающим отношение литературы к жизненным истинам, конкретной реальной действительности в контексте времени и пространства» [10, с. 149]. Индивидуализация художественного сознания как одна из ключевых особенностей периода нашла выражение в смене «лица» поэтического высказывания<sup>3</sup>. Вместе с тем не менее важным представляется обращение шестидесятников к «средствам трагико-драматического отображения» (Эдуардас Межелайтис) действительности в пору главенства практически безоговорочного оптимизма как квинтэссенции социалистического реализма. По мнению современных исследователей, «начинающие пускать корни в европейской поэзии и прозе и определяющие поэтический почерк века такие психолого-эстетические тенденции, как “трагедия веры в человека” и “трагический оптимизм” (Альбер Камю), дошли до литератур народов Союза именно благодаря художественному мужеству и бесстрашию шестидесятников. Страсть к изображению и показу изнанки жизни в среде, где отвергались тенденции и опыт трагического отображения действительности, стала у молодых мастеров пера неодолимой нравственной потребностью» [10, с. 151].

Таким образом, специфика азербайджанского шестидесятничества как колыбели неомодерного литературного сознания и нового типа литературного творчества, по нашему мнению, связана с ориентированностью писателей на классическое литературное наследие, как национальное, так и общемировое (Деде Горгуд, Низами, Навои, Физули, Шекспир, Гёте, Байрон, Пушкин, Лермонтов, Шевченко и др.), а также со стремлением возродить национальную литературную традицию как неотъемлемую часть «микроренессанса» (именно так называли Вагиф Самедоглу и Андрей Вознесенский культурный подъём 1960-х

---

<sup>3</sup> Симптоматично, что именно замена поэтического «мы» на поэтическое «я» была причислена Евгением Евтушенко (одним из самых знаковых в масштабах СССР поэтом-шестидесятником) к крупнейшим заслугам поколения [10, с. 151].

годов). Лейтмотивом творчества шестидесятников стало отрицание тоталитарного наследия предшествующих десятилетий, в том числе через прославление человеческого и творческого подвига писателей – «борцов за национальное раскрепощение» [10, с. 152], трагически погибших в недрах сталинской репрессивной машины в 1930-х годах (М. Хади, Г. Джавида, Д. Джабарлы, А. Джавада, М. Мушфика и др.).

### **Постнеомодернизм в азербайджанской литературе**

В современном гуманитарном дискурсе идея исторического прогресса как фактора культурного развития достаточно часто подвергается сомнению. Так, например, размышляя о перспективах возрождения национальной культуры, азербайджанский исследователь Н. Рустамова выдвигает предположение, что не прогресс, но именно «состояние декаданса заставляет глубже задуматься о философии национального бытия и стимулирует развитие национальной культуры» [цит. по: 9, с. 236]. Иначе говоря, если по отношению к последней трети XIX – началу XX века декаданс воспринимается как имя упадка (разного рода пессимистических, кризисных явлений в культуре и искусстве), то сегодня это понятие всё чаще используют для определения повторяющегося типа трагического мироощущения. При этом если модернизм рубежа XIX – XX веков видится своего рода преодолением декаданса, то во второй половине XX века в некоторых национально-культурных традициях декаданс парадоксальным образом становится «ядром», сердцем модернистских по сути своей открытий на пути к созиданию новых аксиологических и эстетических перспектив, к созиданию нового через возрождение незыблемого (национального).

В качестве одного из ведущих признаков ситуации парадигмального (онтологического и экзистенциального) «перехода» между эпохами современные исследователи выделяют кризис коллективной идентичности, который практически напрямую связан с процессами национоконструирования [11, с. 35]. В этом смысле ситуация в азербайджанской литературе последней трети XX века представляется прецедентной: по мнению Т. Алишаноглы, вовсе неслучайно «с 1970-х годов национальная литература начинает переживать состояние декаданса. По сути это происходит в условиях продления жизни “советской литературы” искусственно идеологическими средствами, а с другой стороны, в связи с опустошением “полноты” опыта романтической и реалистической литературы. Становится необходим постреалистический опыт... С того времени почти до конца века в нашей литературе

господствует декаданс, который развивает национальный модернизм в целом» [цит. по: 9, с. 237].

Сколь ни парадоксально это звучит (с учетом включенности азербайджанской литературы в общую историю советской литературы, где в течение многих десятилетий официально гегемония принадлежала социалистическому реализму), XX в. можно рассматривать и как «век модернизма» (по крайней мере, поэтического), в его особой, национальной специфике: «Модернизм, зачатки и признаки которого в поэтической мысли проявились в начале XX века, расширились в 60-е годы, с конца 80-х годов начинает шире реализовывать свои возможности и проникать во все литературные тексты. Это было связано в первую очередь с усилением фактора индивидуального самосознания творческого человека, изменением угла зрения на мир и человека, а также поисками новых идей в контексте новой системы ценностей» [9, с. 235].

Известный азербайджанский философ Абульгасан Аббасов придерживается точки зрения, согласно которой третий этап эпистемологии (истории философского познания) следует называть постнеоклассическим (в общепринятой традиции он именуется постнеклассическим). Вслед за многими современными экономистами, философами и социологами, профессор А. Аббасов предпочитает использовать «нео» вместо «не», поскольку «если второе подразумевает просто отрицание, то первое ассоциируется с инновацией, с развитием на качественно новых основаниях и новом уровне. К тому же “нео” предполагает более разумное, уважительное отношение к исторически прошлым этапам и достижениям – способствует соблюдению единства преемственности и инновационности» [12, с. 46–47].

В контексте данного разговора особый интерес представляют следующие положения постнеоклассики, выделенные азербайджанским философом:

– обусловленность устойчивого и гарантированного развития систем их открытостью, диалогом альтернатив, наличием «самоорганизационных и синергетических свойств, служащих “целому”» – при соблюдении необходимых ограничений;

– «разрешение противоречий, порождённых из отношений разнообразия (различия) с позиций абсолютного отвержения “иного”, ведет систему к регрессу; разнообразие, которое не служит единству (солидарности), так же, как и обесценивание внутрисистемного

разноцветия, становится причиной деградации и гибели системы» [12, с. 45–46].

Вкупе с такими ключевыми принципами постнеоклассики, как «достижение единства (консолидации) путем разномыслия, творческого диалога и действия», «квантование и этапированность процессов, их поэтапная детерминированность, оптимизация и самокоррекция» и др. названные ключевые параметры определяют и специфику литературного дискурса как подсистемы социокультурной системы. Экстраполировать очерченное понятие постнеоклассики на стратегии литературного творчества было бы поспешно, поскольку в силу ряда объективных причин, факторов и характеристик развития литературы как вида искусства предпочтительно использовать определение постнеклассический по отношению к типу литературного творчества. Однако по отношению к азербайджанскому литературно-художественному дискурсу последней трети XX века мы полагаем терминологически уместным употреблять термин «постнеомодернизм» вместо «поздний неомодернизм» в числе прочего и потому, что во втором случае термин содержит оценочные коннотации, которые идут вразрез с оптикой полицентричного исследования.

Можно предположить, что специфика литературного развития в Азербайджане последней трети XX века связана с тем, что постнеомодернизм фактически становится титульным дискурсом. Мы не имеем в виду провозглашение либо самоманифестацию его ведущим художественным «методом» или «направлением». Речь идет о складывании уникальной ситуации, когда ренессансное, «возрожденческое» по интенции движение художественной словесности навстречу смыслам архетипическим, базово-классическим (через интерес к национальной мифологии, фольклору, классическому литературному наследию) наиболее естественно чувствует себя в пространстве модернистской эстетики. И это только на первый взгляд кажется парадоксальным: движение к архетипическому в конце XX века – это типологически повторяющийся романтический проект возвращения к истокам, который в смысле поэтики просто не может быть строго реалистическим, ибо это всегда возвращение к Мифу и, соответственно, погружение в его поэтику. Модернисты начала XX века (сколь яростно они не настаивали бы на своей самодостаточности, не-связанности ни с какими предшественниками в истории искусства) взяли от романтизма больше, нежели осознавали. На любом этапе литературного развития обращение к истокам национального своеобразия художественной словесности неизбежно означает попытку «выговорить» в

поэтике текста сложную, ускользающую, простую и непостижимую одновременно суть национального Мифа. Главный вектор внутреннего движения художественной словесности, её самоорганизации как сложной системы в значительной степени определяют специфика и изменения коллективных ментальных структур. При этом национальное не поддается унификации, в чём можно убедиться и на примере развития литератур советских республик в последние два десятилетия существования СССР. Так, если, например, в белорусской литературе 1970-х – 1980-х годов поэтика национального Мифа наиболее ярко воплотилась в художественных структурах постромантизма (творчество Владимира Короткевича), то в азербайджанской литературе наиболее органичным пространством для этого оказалась постнеомодернистская эстетика.

На уровне общекультуральном усиление декадансных настроений в азербайджанской литературе (и особенно поэзии) 1970-х годов связывается с модернистскими попытками сфокусироваться не на человеке в целом, а на индивидууме. С начала 1970-х годов изменяются и «способы художественного выражения и отображения. Так, участилось обращение к иносказаниям (читай между строк), многослойным метафорам, сложным и многозначным символам. Выход в творчестве шестидесятников на передний план своеобразных символических образов и вообще поэтического символического мышления был результатом отражения существующих общественно-политических давлений и воздействий на мир художественной мысли» [10, с. 153]. Интересно, что в данном случае мы имеем дело с некой «инверсией» литературного развития: то есть не поэтика текста реагирует на изменения в социокультурном пространстве, но, наоборот, внутри поэтики Текста (художественной словесности в широком смысле) зреют предчувствия неизбежных трансформаций, парадигмальных сдвигов в «поэтике мира».

**Формирование неомодернистского дискурса в  
литературном пространстве Китая 1980-х – 1990-х годов:  
истоки и специфика поэтических практик**

Китайский неомодернизм (в силу разных причин теоретико- и историко-литературного характера уместнее было бы определить его как «модернизм с китайской спецификой») – явление современной художественной словесности, или так называемой *литературы нового периода*, точкой отсчёта которой принято считать 1979 год, хотя первым новым по духу

произведением специалисты называют рассказ Лю Синь-у «Классный руководитель», который был опубликован в 1977 году и получил широкий резонанс год спустя [13].

Почему для обозначения типологически схожих явлений в Азербайджане и Китае в первом случае мы обращаемся к понятию «постнеомодернизм», а во втором отдаём предпочтение термину «неомодернизм»? Дело в различии литературных практик неомодернистского типа в литературе Азербайджана 1960-х и 1970-х – 1980-х годов. Становление собственно неомодернизма здесь связывается с житнетворчеством шестидесятников, последующие же десятилетия ознаменовались качественными изменениями (проблемно-тематического и образно-стилевого планов) соответствующего сегмента общелитературного дискурса, что позволяет говорить о превалировании с конца 1970-х годов постнеомодернистской стратегии творчества. В свою очередь, в китайской литературной традиции в силу специфики социально-исторического развития, которая обусловила динамику и характер литературного процесса, интерес к модернизму после первой трети XX века актуализировался только с начала 1980-х годов.

Литературный процесс в Китае последних двух десятилетий XX века представлял собой достаточно стремительную смену нескольких литературных «волн», различных, прежде всего, в смысле идейно-концептуальном. Эта специфичность темпов литературного развития обусловлена в числе прочего конкретно-исторической спецификой развития КНР: так, по мнению китайских обществоведов, «глобализация стала важнейшей тенденцией мирового развития с 1960-х годов, а для Китая – с 1980-х» [14, с. 314]. Вместе с тем внешние факторы не просто детерминируют внутрилитературное развитие, но зачастую вступают с его факторами в сложное взаимодействие, результатом чего становится появление уникальных художественно-эстетических феноменов, специфических для конкретной национальной традиции. Иначе говоря, так же, как социалистический характер модернизации в КНР имеет характерные черты китайской культуры, дискурс современного типа почти неизбежно имеет «китайскую специфику», обусловленную в числе прочего влиянием «развитых в антропоцентричной культуре Востока нравственных принципов и самоограничения», а также восточной философии, предлагающей «противоядие противопоставлению духа и материи, разделению субъекта и объекта» [14, с. 319].

Конец 1970-х – начало 1980-х годов ознаменовались появлением «литературы



шрамов» (получившей своё название по рассказу писателя Лу Синьхуа «Шрам»), основной интенцией и лейтмотивом которой стало обличение трагических событий «мрачного десятилетия» (1966–1976) (повести Лю Синьбу «Жезл счастья», Шэнь Жуна «Средний возраст», Фэн Цицзя «Крик» и др.). Однако довольно быстро резкая («монохромная») критика «десятилетия бедствий» уступает место более спокойному осмыслению прошлого в контексте описания и анализа исторических процессов, их влияния на судьбу обычного человека.

Уже к середине 1980-х годов многие литераторы «старались не просто реалистично описать ужасы недавнего прошлого, а проанализировать явления, сохранившиеся в китайском обществе, которые мешали движению страны вперед»; постепенно на первый план выдвигается «пропаганда “четырёх модернизаций” и создание нового образа социалистического человека периода реформ. Это, например, роман Чжан Ци «Реформатор», («Гайгэчжэ», 1983 г.), повесть Цзян Цзылуна «Симфония кухонной посуды» и т. д.» [15, с. 126]. На смену «литературе шрамов» приходит «литература размышлений» (ярким примером которой называют произведения Ван Мэна). В это же время довольно громко заявила о себе «литература поиска корней», сфокусированная на проблематике национального характера и раскрытии особенностей национальной психологии, репрезентации традиционных ценностей китайцев; основными представителями данного течения считаются Дэн Юмэй, Ван Цзеэнци, Чжан Чженчжи, А Чэн, Чжэн И. Уже к концу этого десятилетия «литературу поиска корней» потеснила «новая деревенская проза». Герой этой прозы – деревенский житель – предстал перед читателем в аутентичном хронотопе (в декорациях традиционного жизненного уклада и быта), раскрываясь через особенности культурного и психологического склада. Однако тематически произведения этого направления были сфокусированы на «демонстрации разницы между бурным развитием города и отсталостью деревни, взаимоотношения между культурной традицией и новыми явлениями современного развития Китая» [15, с. 127].

Со второй половины 1980-х годов в качестве проблемно-тематической доминанты литературного процесса выделяется «литература реформ», обращённая в своих лучших образцах (например, в романе Ван Мэна «Подвижные фигурки») к исследованию тех трансформаций, которые происходили в традиционной для Китая картине мира

(национальном космосе) под влиянием социокультурных преобразований. При этом для разных писателей важно было выявить причинно-следственные связи этих трансформаций: они «старались уловить связи между прошлым и настоящим. Появлялись произведения, охватывающие долгий временной промежуток – несколько десятков лет, именно для того, чтобы проследить, как социально-психологическая атмосфера, сложившаяся в Китае в период недавних исторических катаклизмов, отразилась на характере и психологии человека» [15, с. 127].

Таким образом, 1980-е годы стали временем бурной диверсификации литературной жизни: так, число литературных журналов к 1983 году достигло 500, резко расширились тематический и жанровый диапазоны литературных произведений, произошло разделение художественной словесности на «чистую» («серьезную») и «популярную» («массовую»). Ценность второй измерялась в критериях не художественности, но прибыльности, при этом наибольшим коммерческим успехом пользовались жанры мелодраматического типа (истории «красавиц» для девочек и сентиментальная женская литература о счастливом замужестве), традиционный приключенческий «рыцарский» роман для подростков и роман о боевых искусствах.

Если говорить о так называемой высокой художественной словесности, то реализм как художественный метод по-прежнему занимает доминирующее положение в литературе нового периода. Однако уже в первое его десятилетие (1976–1986 гг.) концептуальные и стилистические границы реализма существенно расширяются: понятие «современного реализма» в китайской литературе обозначает сложное сочетание классического и «мистического», психологического, а также «структурного реализма», что, по мнению исследователей, «отражало одновременное развитие реализма с иными, нереалистическими творческими методами» [15, с. 127]. В конце 1980-х годов социально-обличительный пафос (и соответствующая проблематика) уступают место художественной психологизации разных сторон и явлений жизни общества. А в 1990-х годах «значительное место заняли произведения психологического плана с явным влиянием европейского модернизма, с акцентированным анализом эмоции и с неонатуралистическим бытописанием. Прежде весьма однородная, литература КНР переживала зарождение литературных школ и групп. Господствующим направлением на рубеже XX – XXI вв. оставалось реалистическое, но

социальная критика в нем становилась всё слабее» [13].

Хотя исследователи говорят об усилении в поэзии и прозе влияния китайского модернизма («своим лидером некоторые модернисты называли Ван Мэна, но он сам таким себя не считал» [13]) в это время, на наш взгляд, целесообразно говорить о постепенном формировании со второй половины 1980-х годов в рамках общенационального литературно-художественного пространства *неомодернистского* дискурса.

Поиски истоков формирования собственно модернистского сегмента в литературе Китая отсылают нас к истории понятия «шанхайский стиль». Если первоначально (в дискуссиях конца 1920-х – начала 1930-х годов) оно использовалось как собирательная метафора стиля жизни «компрадоров, хулиганов и проституток», а также «культуры, совершенно лишённой меры и элегантности» (по определению известного в то время писателя и публициста Чжоу Цзожэня), которые противопоставлялись традиционному «пекинскому стилю», то к концу XX века это понятие становится самостоятельной эстетической категорией, «обладающей собственными критериями художественности» [16].

В 1980-е годы Шанхай (благодаря живописи художника Чэнь Ифэя (цикл «Шанхайские красавицы», 1984), фильмам Чжан Имоу и Чэнь Кайгэ) предстаёт в новом качестве – как мистический, загадочный и удивительно притягательный город, где древнее и современное не просто соседствуют, но поразительным образом взаимодополняют друг друга. В социокультурном дискурсе последней четверти XX века по-новому актуализируются произведения «шанхайского стиля», написанные в конце XIX столетия (например, роман Хань Банцина «Цветы на море», 1892) и ближе к середине XX века («Любовь в павшем городе», «Золотой замок» Чжан Айлин). Литературе *хайнай* как квинтэссенции «шанхайского стиля» были характерны «камерность, интимность тем, “размывание” исторического и социального контекста, акцент на изображении сокровенных чувств и переживаний»; в творчестве Чжан Айлин и других писательниц (Су Цин, Линь Юйтан, Сю Сю) «складывается особая повествовательная манера, усложнённый и изящный язык, описательный и метафоричный» [16]. Своего рода реинкарнация (возрождение на новом витке литературного развития) «шанхайского стиля» знаменует собой, с одной стороны, рост интереса к литературе микрокосма: писатели обращаются к исследованию внутренней вселенной человека, психологичной и субъективной, осмыслению непостижимой и пронзительной

красоты повседневности (романы «Песнь о бесконечной тоске», «Я люблю Билла», «Мини», «Мэйтоу», «Фупин» Ван Аньи, которая дебютировала в литературе в 1980-е). С другой стороны, в новом ракурсе предстаёт проблема диалога Востока и Запада, который так или иначе оказывает влияние на разные аспекты жизни китайского общества, включая культурную жизнь и современное искусство. Можно сделать вывод о том, что к концу XX века «шанхайский стиль» в литературе оформляется в уникальное в содержательном и стилевом отношении явление, где «красота и изящество образов, развитый бытописательный план, субъективность изображения и глубокий психологизм создают новый ракурс рассмотрения как актуальной, так и традиционной творческой проблематики: сущности человеческой природы, соотношения эстетического и этического, мира мечты, сосуществования мира иллюзии и реальности» [16].

Эти ключевые параметры «шанхайского стиля», на наш взгляд, в полной мере могут быть экстраполированы на специфику китайского неомодернизма, представляющего собой феномен симфонического типа, который возникает из синтеза традиции, собственного художественного поиска и переосмысленных эстетических и стилевых заимствований.

Вообще говоря, способность, скорее даже «навык» заимствовать в истории человеческой цивилизации становится одним из ключевых факторов саморазвития сложных социальных систем. При этом нередко недооценивается значение «умеренности», «целесообразности» заимствований, детерминированной способностью к самоограничению: «Решающее отличие между Китаем и Западом заключается в том, что Запад, преуспев в покорении природы, не выработал средства для борьбы с самим собой – самоограничения, развитого в изолированной китайской цивилизации» [14, с. 317].

Специфику китайского неомодернизма мы связываем с особым способом (принципом) (само)организации и саморазвития соответствующего сегмента национального литературного дискурса, в основе которого лежит аксиологическая и эстетическая «ассимиляция» концептуальных идей и художественных находок европейского модернизма в контексте китайской национальной традиции и с учётом актуальной (современной) социокультурной ситуации. Это обусловлено целым рядом факторов, вне- и внутрилитературных, которые в 1980-х годах оказались в сложном переплетении [17]. Так, «писатели уже не составляли некую “общность”, а старались находить собственную

манеру письма, создавать свой стиль и раскрывать индивидуальность» [15, с. 127], что в свою очередь обусловило трансформации всех уровней национальной художественной словесности, от системы персонажей до языковой стихии художественного произведения.

Особую роль в формировании неомодернистского дискурса в Китае последней трети XX века сыграла так называемая авангардная поэзия, представителей которой «китайские и западные критики называют “поэтами третьего поколения” (*дисань дай шижэнь* 第三代诗人), “авангардными поэтами” (*сяньфэн шижэнь* 先锋诗人) и “поэтами-экспериментаторами” (*шиянь ши шижэнь* 试验诗诗人). Их отличает установка на эксперимент с художественными и языковыми формами, предоставление “права голоса” индивиду и передача реальности через субъективное восприятие автора» [18].

Становление этого поэтического явления в китайской литературе приходится на конец 1970-х – конец 1980-х годов. Эстетическое и стилевое своеобразие китайской авангардной поэзии изначально формировалось под влиянием романтизма, французского символизма и собственно авангардизма (как национального, так и зарубежного). Поэты-авангардисты представляли собой яркие творческие индивидуальности. Однако общность мироощущения и типологически схожие принципы его художественно-стилевого выражения позволили объединить обладателей таких уникальных поэтических голосов, как Гу Чэн, Шу Тин, До До (настоящее имя Ли Шичжэн), Цзян Хэ (настоящее имя Юй Юцзэ), Янь Ли Ян Лянь, Ван Сяони и др. в плеяду «туманных поэтов» (朦胧诗人). При этом, как отмечают исследователи, сам термин «туманная / смутная поэзия» был первоначальной реакцией читателей (в том числе профессиональных) на многослойность, непрозрачность («непонятность») содержания и непривычность художественной формы. Хотя при ближайшем рассмотрении становилось очевидным, что речь шла не о художественном эксперименте как самоцели, а о стремлении создать такие смыслоформы, которые позволили бы вместить новое знание поэтов о мире, стремление по-новому почувствовать его. Наряду с историзмом мышления и рефлексивностью как общим принципом постижения (освоения) мира поэтов-авангардистов роднили мотивы «одинокости, утраченной молодости, крушения идеалов и веры; мятежный дух сопротивления; романтический идеализм; чувство ответственности и высокой миссии поэта в обществе; стремление к свободе творчества и самовыражения в поиске гармонии жизни; поиск новых способов поэтической выразительности: свежие метафоры и новизна

символики, акцент на чувственном воздействии (цветом, ритмом)» [18]. Модернистская природа нового мироощущения чётко прочитывается в установлении «гегемонии» субъективности, эмоционально-чувственного способа миропостижения, прежде всего, как мировчувствования: поэт руководствуется не логикой вещей, но логикой чувств, то есть «субъективные художественные ассоциации... приходят на смену объективности в отражении действительности» [18].

В литературном пространстве 1990-х годов вновь была актуализирована проблема «социалистической культуры с китайской спецификой», решение которой по отношению к художественной словесности в числе прочего связывалось с реализацией принципа полифоничности литературной жизни («пусть расцветают сто цветов»). В целом можно говорить о том, что литературный ландшафт последней четверти XX века претерпел существенные трансформации: общая (идейно-тематическая и художественно-стилевая) монологичность сменилась симфоничностью, под которой мы понимаем самоорганизующееся многоголосие эстетических концепций и их художественных индивидуально-творческих воплощений. При этом «если раньше главными антиподами в литературе были реализм и модернизм, то в 90-х годах размежевание наблюдалось между литературами гуманистической и коммерциализированной» [13].

Поэтический дискурс 1990-х годов определяло поколение, которое уже с середины 1980-х заявило о себе как о своего рода «антагонисте» представителей «туманной» поэзии. Будучи достаточно неоднородной в смысле эстетических и стилевых предпочтений, поэзия этого поколения демонстрирует ряд схожих черт, связанных с отказом от возвышенного пафоса, усилением роли иронии и самоиронии, а также тотальной прозаизацией поэтического высказывания на разных его уровнях, от содержания до изобразительно-выразительного арсенала. В этом смысле даже «заглавия отдельных произведений весьма симптоматичны: “Такси всегда приходит в момент отчаяния” (<...> 出租汽车总在绝望时开来) Ван Сяолуна 王小龙, “Герои тоже должны есть” (<...> 英雄也要吃饭) Юй Юя 郁郁 (наст. имя Юй Сю’е 郁修业), “Жду кого-то, но не могу вспомнить её имени” (<...> 我在等一个人, 想不起她的名字) Шан Чжунминя 尚仲敏, “Думаю о чешском кино, но не могу вспомнить его названия” (<...> 想起一部捷克电影想不起片名) Ван Иня 王寅» [18]. В то же время по мере приближения к рубежу столетий постепенно оформляется

ещё одна важная тенденция: речь идет о некоем сгущении сложно вербализуемой ностальгии, где тоска по «настоящему» (природному, естественному, а потому подлинному) удивительным образом сочеталась со стремлением к «мистическому и трансцендентному. Тематика стихотворений такого типа варьируется от в высшей степени личных, психологических наблюдений до абстрактной идиллии; язык отличается высокой насыщенностью» [18].

Мы усматриваем в этом сочетании «несочетаемостей» одну из примет формирования внутри китайского общелитературного дискурса последней четверти XX века неомодернистского сегмента. Этот феномен возникает как результат «встречи» в системе координат современного (постиндустриального, информационного) общества базисного, классического для китайской традиции восприятия «Литературы как передающей Путь» (文以载道) – и поисков идентичности. Показательно, что для китайской традиции (в отличие от постсоветского или западноевропейского дискурса этого периода) речь не шла о кризисе веры в коллективную идентичность: китайские писатели (особенно поэты) стремились «проговорить» себя в новом хронотопе, который начинал всё более резко диссонировать с внутренней жизнью личности, прежде всего личности творческой. В разные периоды становления современной (пореформенной) литературы преобладали разные концептуальные интенции: от бунтарско-(пост) романтических, возвышенно-жертвенных (конец 1970-х – первая половина 1980-х годов) до иронически-прозаизированных, жизненно-созерцательных (1990-е, 2000-е). Особенностью неомодерного сегмента китайского общелитературного дискурса, на наш взгляд, становится своего рода *движение навстречу времени*, особенно ярко выразившееся в поэтическом творчестве: «Если погоня за скоростью и эффективностью характеризует современную культуру, то способность замедлиться, необходимая для написания и чтения поэтического текста, выступает как своего рода акт сопротивления» [18]. Речь идет о сопротивлении, противостоянии высокого искусства слова нашествию псевдоценностей, псевдохудожественности, истинной значимости – сиюминутной популярности. Эти и другие проблемы не раз становились предметом бурных дискуссий, выходявших далеко за пределы литературного сообщества – вспомним, например, так называемые паньфэнские дебаты (*Паньфэн луньчжань* 盤峰论战 конца 1990-х между сторонниками «популярной поэзии» и «интеллектуалами»). Часть

писателей новых поколений («постсемидесятников» и «поствосемидесятников») полагают, что именно исследование внутреннего мира личности позволит приблизиться к пониманию того, что является сущностно важным. Впрочем, в отличие от контекста западной модерности утверждение субъективности здесь не означает почти автоматического отрицания коллективного. Скорее речь идёт о поисках индивидуальной идентичности (самоидентификации) в ситуации *возможной* (под натиском внешних обстоятельств) трансформации коллективной идентичности.

**Азербайджанский постнеомодернизм и неомодернизм с китайской спецификой:  
точки отсчёта новых перспектив**

Анализ особенностей воплощения «поэтики мира» в «поэтике Текстов» азербайджанской и китайской литератур 1960-х – 1990-х годов позволяет говорить о наличии ряда «точек» типологического схождения между азербайджанским постнеомодернизмом и китайским неомодернизмом. Одна из важнейших – это имманентное (изначальное, как бы единственно возможное) принятие национальной идентичности коллективистского типа как альфы и омеги индивидуальных исканий. Масштабные (само)идентификационные процессы, как правило, стимулируются обострением глобальных проблем, которые оказываются актуальными для разных обществ и традиций.

Идентичность в новейшей (конца XX – начала XXI веков) социокультурной парадигме Азербайджана и Китая утверждается как источник развития и преимуществ; понимаемая как синтез культур, она противопоставляется западному универсализму, а также западному же пониманию идентичности как конфликта цивилизаций, поскольку «для современной западной цивилизации идентичность – это всегда конфликт с другой идентичностью» [14, с. 323].

В обеих культурных традициях декаданс рассматривается как источник новых возможностей для национального оптимизма и, следовательно, эстетических перспектив национальной же художественной словесности. Одним из истоков такой феноменальной ситуации является особая роль созерцательности как особого механизма творчества: изобретение и бесконечное совершенствование предпочтительнее «открытиям-озарениям». Возможно, этим также объясняется специфика неомодернистских литературно-художественных практик в азербайджанской и китайской литературах,



связанная с восприятием традиции, классики как неиссякаемого источника совершенствования, новой перспективы.

Указанная перспектива выделась в опоре на аутентику (в случае с литературой – на национальную художественную классику) как ядро нематериальной идентичности. Дело в том, что «достижение значительным числом стран уровня модернити, обязательным этапом которого было разрушение старой идентичности, вновь повысило интерес к “многообразию стилей мышления”, “равенству онтологий” и диалогу»; одновременно стала подвергаться критике (в Китае – последовательно) «рациональность как одна из характерных черт модернити, неизбежно подавлявшая духовные ценности и препятствовавшая формированию новой, нематериальной идентичности» [14, с. 318–319]. В средоточии декадансных настроений и мотивов, там, где в западной традиции (в широком смысле) расширяется до бездонной «чёрной дыры» так называемая финальная точка истории человеческой культуры, в постнеомодернизме Азербайджана и неомодернистском дискурсе литературы Китая формируются «точки отсчёта» новых перспектив – аксиологических, эстетических, стилевых. Иначе говоря, горизонт обновлённой идентичности, принципиально созидательной, виден уже из эпицентра неодаканса.

Таким образом, сущностное сходство глубинных интенций азербайджанского постнеомодернизма и китайского неомодернизма заключается, на наш взгляд, в общей устремленности художественного сознания к аксиологии общенационального как архетипического (в том числе через актуализацию национальной классики) – при усилении декадансных настроений в условиях утверждения современного (ревизионистского в основе) мироощущения. Концептуальной основой обоих феноменов – постнеомодернизма в азербайджанской традиции и неомодернизма с китайской спецификой – стала художественная индивидуация коллективного опыта сохранения и трансляции национальной картины мира и системы ценностей. Данные феномены оказали существенное влияние на формирование национальных литературных ландшафтов начала XXI века.

### **Литература:**

1. Образцов, А. В. Модернизм / модерн / А. В. Образцов // Модернизм в литературах Азии и Африки. Очерки. – СПб. : Восточный факультет Санкт-Петербургского государственного университета,

2015. – С. 3–93.

2. Ле Гофф, Ж. Средневековый мир воображаемого / Ж. Ле Гофф. – М.: Изд. группа «Прогресс», 2001. – 440 с.

3. Франкл, Дж. Цивилизация: утопия и трагедия / Дж. Франкл. – М.: Астрель, 2007. – 254 с.

4. Лихачёв, Д. С. Развитие русской литературы X–XVII веков. Эпохи и стили. Развитие русской литературы X–XVII веков. – 3-е изд. – СПб.: Наука, 1998. – 206 с.

5. Кравченко, С. А. Социология модерна и постмодерна в динамически меняющемся мире / С. А. Кравченко. – М.: МГИМО-Университет, 2007. – 264 с.

6. Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания: Сб. статей; отв. ред. П. А. Гринцер. – М.: Наследие, 1994. – 512 с.

7. Черноіваненко, Є. М. Тип літератури і тип художньо-літературної свідомості в літературному процесі: Автореф. дис... д-ра філол. наук: 10.01.06; 10.01.02 / Є. М. Черноіваненко; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2002. – 32 с.

8. Шаўлякова-Барзенка, І. Л. «Утылітарная аксіялогія»: беларуская літаратура канца ХХ – пачатку ХХІ стагоддзяў у рэтраперспектыве тыпаў літаратурнай творчасці / І.Л. Шаўлякова-Барзенка // Наукowy вiсник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Літературознавство. – Луцьк, 2010. – № 11. – С. 280–284. (бел. яз.)

9. Акимова, Э. С. Художественные течения в современной азербайджанской поэзии / Э. С. Акимова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2014. – № 1. – С. 232–238.

10. Касымов, Я. Советский ренессанс и шестидесятники (размышления о поэзии русских и азербайджанских шестидесятников / Я. Касымов // Культура народов Причерноморья. – 2014. – № 275. – С. 148–153.

11. Бреева, Т. Н. Концептуализация национального в русском историософском романе ситуации рубежности: дис. ... докт. филол. наук: 10.01.01 / Т. Н. Бреева. – Екатеринбург, 2010. – 452 с.

12. Аббасов, А. Ф. Постнеоклассическая эпистемология: необходимость и сущность / А. Ф. Аббасов // MÜASİR FƏLSƏFƏ, ELM VƏ MƏDƏNİYYƏT: POSTQEYRİ-KLASSİK EPİSTEMOLOGİYA (Respublika konfransının materialları, 18 may 2011-ci il) Bakı, Elm, 2011 / Современная философия, наука и культура: постнеклассическая эпистемология (Материалы Республиканской конференции, 18 мая 2011 г.). – Баку, Елм, 2011. – С. 35–47.

13. Желоховцев, А. Н. Современная литература / А. Н. Желоховцев // Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. / Гл. ред. М.Л.Титаренко; Ин-т Дальнего Востока. – М. : Вост. лит., 2006. – Т. 3. Литература. Язык и письменность / ред. М.Л.Титаренко и др. – 2008. – С. 167–175 [Электронный ресурс]: Синология. Ру. – Режим доступа: [http://www.synologia.ru/a/Современная\\_литература](http://www.synologia.ru/a/Современная_литература). – Дата доступа: 26.12.2019.

14. Виноградов, А. В. Китайская модель модернизации. Поиски новой идентичности. Издание второе, исправленное и дополненное / А. В. Виноградов. – М. : НОФМО, 2008. – 368 с.

15. Турушева, Н. В. Современная китайская литература как отражение социальных процессов в КНР / Н. В. Турушева // Вестник Томского государственного университета. – 2014. № 383. – С. 126–132.

16. Семенюк, Н. В. «Шанхайский стиль» в современной литературе Китая / Н. В. Семенюк // Общество и государство в Китае: Т. XLIII, ч. 1 / Редколл.: А. И. Кобзев и др. – М. : Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт востоковедения Российской академии наук (ИВ РАН), 2013. – С. 642–644 [Электронный ресурс]: Синология. Ру. – Режим доступа: [http://www.synologia.ru/a/«Шанхайский\\_стиль»\\_в\\_современной\\_литературе\\_Китая](http://www.synologia.ru/a/«Шанхайский_стиль»_в_современной_литературе_Китая). – Дата доступа: 29.02.2020.

17. Хузиятова, Н. К. Модернистские тенденции в творчестве китайских писателей 1980-х годов как поиск идентичности в контексте глобализации: Автореферат дис. ...канд. филол. наук; 10.01.03. – литература народов стран зарубежья (литературы стран Азии и Африки); Центр сравнительного изучения цивилизаций Восточной Азии Института Дальнего Востока РАН. – Санкт-Петербург, 2008. – 26 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/modernistskie-tendentsii-v-tvorchestve-kitaiskikh-pisatelei-1980-kh-godov-kak-poisk-identich>. – Дата доступа: 10.03.2020.

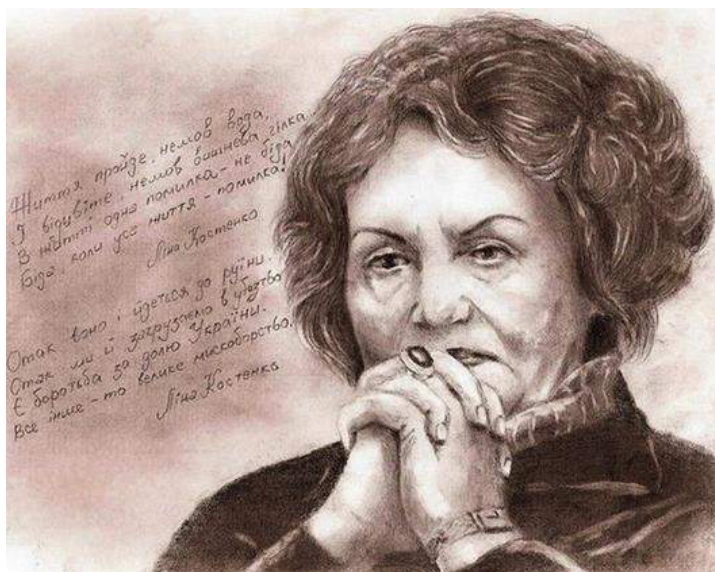
18. Дрейзис, Ю. А. Современная китайская авангардная поэзия (1980-е гг. – начало XXI в.) / Ю. А. Дрейзис // Общество и государство в Китае. Т. XLIV, ч. 2 / Редколл.: А. И. Кобзев и др. – М. : Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт востоковедения Российской академии наук, 2014. – С. 809–817. [Электронный ресурс]: Синология. Ру. – Режим доступа: [http://www.synologia.ru/a/«Шанхайский\\_стиль»\\_в\\_современной\\_литературе\\_Китая](http://www.synologia.ru/a/«Шанхайский_стиль»_в_современной_литературе_Китая). – Дата доступа: 07.03.2020.

## ПЕРСОНАЛИИ

周洪伟

博士湖州师范学院

莉娜·瓦西里耶芙娜·科斯科 (Lina Vasilyevna Kostenko) 出生于上世纪六十年代的乌克兰著名诗人，也是具有独特思想的乌克兰文学家。其代表作品有：《心路旅程》、《玛鲁莎·丘莱》，小说《乌克兰狂人笔记》，诗集《地球之光》、《帆》，儿童诗集《接骨木之王》等。在她的作品中，那些甜美的诗词被广大人民所熟知，也不会随着时间的流逝而失色。



莉娜·科斯特坚科的作品已被翻译成

波兰语，白俄罗斯语，爱沙尼亚语，英语，意大利语，德语，斯洛伐克语等语言。

今年 3 月 19 日是莉娜·科斯特琴科的 90 岁生日。

### Крила

А й правда, крилатим ґрунту не треба.  
Землі немає, то буде небо.  
Немає поля, то буде воля.  
Немає пари, то будуть хмари.  
В цьому, напевно, правда пташина...  
А як же людина? А що ж людина?  
Живе на землі. Сама не літає.  
А крила має. А крила має!  
Вони, ті крила, не з пуху-пір'я,  
А з правди, чесноти і довір'я.  
У кого – з вірності у коханні.  
У кого – з вічного поривання.  
У кого – з ширості до роботи.  
У кого – з щедрості на турботи.  
У кого – з пісні, або з надії,  
Або з поезії, або з мрії.  
Людина нібито не літає...  
А крила має. А крила має!

### Крылья

Зачем крылатым леса и горы?  
Ведь им доступны небес просторы.  
Им вместо поля дана свобода,  
А вместо пары – ширь небосвода.  
И в этом, верно, есть птичья правда...  
А человеку? Ему что надо?  
Хоть по земле мы ходить должны,  
Но всё же крылья и нам даны.  
Но эти крылья – не пух, не перья,  
А правда, честность, любовь, доверье.  
Кому-то крыльями служит верность,  
Кому-то – смелость и дерзновенность.  
Кому-то – преданная работа.  
Кому-то – искренняя забота.  
Кому-то – грёзы, кому-то – песни,  
Кому – поэзии дар чудесный.  
Мы для полета не рождены,  
Но всё же крылья и нам даны.

**Lidiia Pirozhenko,**  
*Doctor of Science, Professor,  
Multi-cultural research center,  
Huzhou University  
(China)*  
**Wang Xingxin**  
*PhD,  
Huzhou University  
(China)*

## CONTENTS OF SCHOOL EDUCATION AS A COMPONENT OF TEACHING SYSTEM BY V. SUHOMLYNSKY

The article analyzes the pedagogical experiment implemented by Vasily Sukhomlinsky in the Pavlysh school, aimed at obtaining a qualitatively new result of training and education. To achieve this result, an integral pedagogical system was created. It was focused on the child's personality as a value in itself and the goal of the educational process. The scientist justified the ways, means and methods of forming an ideal person in accordance with the goals of a socialist society, taking into account the age, psychological and gender characteristics of the child's development. It is emphasized that the teacher considered the components of the pedagogical system in close unity with social reality, a complex of objective and subjective, active and passive factors of education.

**Key word:** Vasily Sukhomlinsky, the educational process, pedagogical system, pedagogical experiment, child's personality, ideal person, social reality.

### 中小学教育内容作为苏霍姆林斯基式教育体系的重要组成部分

本文分析了 V.A. 苏霍姆林斯基的教育遗产，以及他引领的帕夫列什中学在实践中选择和实施教学内容的方法。

**关键词:** V.A. 苏霍姆林斯基的教育遗产，教育内容，两个教育程序，教育环境。

## СОДЕРЖАНИЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В. СУХОМЛИНСКОГО

Анализируется внедрённый Василием Сухомлинским в Павлышской школе педагогический эксперимент, направленный на получение качественно нового результата

обучения и воспитания. Для достижения этого результата была создана целостная педагогическая система, в центре которой – личность ребенка, как самоценность и цель учебно-воспитательного процесса. Учёный обосновал пути, средства и методы формирования идеального человека в соответствии с целями социалистического общества с учётом возрастных, психологических, гендерных особенностей развития ребенка. Подчёркивается, что составляющие педагогической системы педагог рассматривал в тесном единстве с социальной действительностью, комплексом объективных и субъективных, активных и пассивных факторов воспитания.

**Ключевые слова:** Василий Сухомлинский, учебно-воспитательный процесс, педагогическая система, педагогический эксперимент, личность ребёнка, идеальный человек, социальная действительность.

V.A.苏霍姆林斯基在帕夫利什中学推行的教育实验，从教育质量上讲对中小学生的教育和培养取得了新的成果。为了达到这个效果，教师创建了一个综合的教学体系，其核心是中小学生的人格培养，作为实现自我价值和教学培育的目的。V.A.苏霍姆林斯基再现了一个真正的人格样本，赋予她（它）鲜活的思想感情、感觉，并且规定了她（它）的行为举止。教师根据社会主义社会的目标，考虑到中小生成长的年龄、心理、性别特征，证实了塑造“完美人格”的途径、手段和方法。他认为这些特点与社会现实紧密结合，兼顾了教育的客观和主观、主动和被动因素。

在苏联教育范式的框架内，V.A.苏霍姆林斯基成功在实验中实施论证了人道主义和民主的教育培养体系。根据 M.博古斯拉夫斯基的观点，这个体系的核心是：对孩子人格的真诚、浓厚的兴趣，使用各种方法来增强学生的认知活动，使课堂内和课堂外活动有机统一，重视培养标准典范教育、与学生建立友好信任关系、在学校实验园地进行科学实验等 [1, 第 6 页]。

在分析了 M.博古斯拉夫斯基、M.穆欣、O.彼得连科、A.萨夫琴科、O.苏霍姆林斯基等教师和当代研究者的成果遗产之后，我们在 V.苏霍姆林斯基创建的培训和教育体系中划分出另一个组成部分：教育内容。

在 50、60 年代，由于教学大纲和教学计划的反复变化，V.A.苏霍姆林斯基和他引领的团队在实践中受到了这些变化的负面影响，这清楚地表明了知识导向的危机，再现了普通教育内容模型。V.A.苏霍姆林斯基早在 60 年代初，就开始对教育的内容、教育内容甄选、结构形成原则、实施方法形成了自己的看法。由于无法影响州一级教学制度制定的统一，无差别的教学大纲和教学计划，教师只能被迫寻求通过课下和课外工作扩大教育内容。



V.A.苏霍姆林斯基在分析帕夫利什中学多年来的经验后得出结论：教育的信息空间越复杂越大，学生的通识教育就应该越有差异。毕竟，每个孩子都有自己的才能，因此不能平均地接受大众式的教育。知识精选应考虑每个学生的兴趣和才能。为确保给这种选择提供条件，创建了第二个计划——一个可选的非必要（从国家标准的角度来看）知识的计划，此计划围绕科学技术的发展，中小学生的环境，中小学生的个人需求，兴趣，志向等方面展开[2，第 447 页]。

V.A.苏霍姆林斯基指出，思想教育的成功取决于将课程与课下活动和课外活动紧密联系的能力。这也就是帕夫利什学校有两个教学计划的原因：第一个必修课程为了学习和加深记忆，有固定的课程材料；第二个是课外阅读，业余和课外活动。第二个计划是一个多层次，多样化的计划，宗旨在于个性化和差异化教学，为接受不同程度教育的学生发展全面智力创造条件；防止滞后和失败；满足资优学生的个人发展需求；扩大知识量，创造良好的知识背景；确保性别教育和培养，婚姻准备，抚养子女；形成教育环境，作为培养教育内容的一部分；情感价值关系体验的形成也是培养内容的一部分。

第二个计划着重于中小学生的需求，并考虑了其年龄，性别和其发展的个人特征。它的基础是 V.A.苏霍姆林斯基和帕夫利什学校的老师们多年来建立的教育环境。中小学生在日常生活中的一切都成为教育内容的一部分，必须加以研究和思考。

V.A.苏霍姆林斯基确信环境可以刺激学习活动。按照这位教师的观点：培育“不仅是人与人之间的关系，不仅是长辈的榜样和言语，不仅是团队中精心保留的传统，而且还包括价值观”。V.A.苏霍姆林斯基把直接和间接影响学生成长的一系列学校生活因素称为“背景”[3]。

在分析帕夫利什学校第二（附加）教育计划的组成部分时，我们使用了现代教学科学中常见的“教育环境”一词，该术语被理解为学生的“自然或人为创造的社会文化环境”，其中

包含可以确保其生产活动的各种教育手段和内容“ [4, 第 188 页]。因此,学生的教育内容被解释为自己实现自我的一种手段。这项活动的结果是每个学生都构建属于自己的内部教育内容,而创造这种具有孩子创造力的产品的条件是结构化的教育环境。这样的环境,例如,М.蒙特梭利(М. Монтеessori)在围绕学校的社会 S. 莎兹高娃 (С. Шацкого) 中人为地创造了教具。社会学家 М.马卡洛娃 (М. Макарова)认为学校的氛围,精神和结构是教育环境的组成部分,按照她的观点,这些主题的教育应当不少于教学科目清单课程[5]。乌克兰教育学历史学家 О.佩特连科(О. Петренко)在分析中学生性别社会化过程中,突出强调了教育环境对学生的影响,例如,在学校中具有特殊意义的某些东西(标志,符号,墙上的报纸等),学校的记忆(学校博物馆,奖杯陈列架,以及学校历史记录的其他标志)[6, 第 95 页]。

在分析帕夫利什学校的教育环境作为教育内容的一部分时,我们将一切物质的(学校建筑物和房间,其设计,学校博物馆,实验场所,课外环境等),而非物质的(学校节日,传统,精神,校规,人际交往等)组成部分,以一种或另一种方式直接影响了学生对自身内部教育内容的建构。

因此,在学前和学业的头几年,自然是帕夫利什学校内容不可或缺的组成部分。在与自然的交流中,中小学生在发展了观察力,训练了思维,讨论了自然现象的原因和后果,有生命和无生命的自然过程。在他们周围的世界中,他们寻找因果关系,写了短篇小说,并撰写了童话故事。通过这样的训练,孩子们的思维逐渐变得清晰和有意义,词汇富有表现力和情感色彩,语言变得生动起来。

V.A.苏霍姆林斯基力争“在打开书本之前,第一个单词,孩子们读到的是一本美丽的自然之书”[7, 第 45 页]。V.A.苏霍姆林斯基的《自然之书》不仅是研究的对象,而且还是知识的来源,生命的有机体根据孩子的心情而变化,变成童话般的知识和思想世界。在这个世界中,孩子尚未开始熟悉学校课程中提供的内容,而是学会独立地获取知识,发现未知事物,熟悉日常生活中所围绕的资源和现象。因此,V.A.苏霍姆林斯基式教育体系是中小学生学习的一部分,这是影响整个教育过程的最重要的教育因素。

与大自然结合的培养计划随着时间的流逝,贯穿整个教育过程的,已变成帕夫利什学校小学教育内容的主要组成部分之一。随着对算术和简单语法规则的研究学习,孩子们获得了知识和技能,其丰富的情感和深度成为他们智力和道德发展所不可或缺的部分。与常规初等教育不同,通过中小学生的统一内容学习了一定的知识圈并熟悉了班级的意识形态,帕夫利什学校不仅教授阅读,写作,计数,学习世界,丰富的科学和艺术。他们在这里教给他们



生活，行动，思考，从选择绘画主题或童话故事，到确定课外活动的方向，充分的表现出解决各种中小学生学习问题的独立性。

帕夫利什学校活动系统的重要组成部分是自我教育和自我培养的组织，这要归功于第二种学校课程的建立，完善的课外工作以及形成的信息环境。学生自我教育的一个重要方面是将这项活动的重要功能移交给他们，例如制定计划，选择文献，选择实践练习等。在帕夫利什独立工作学校中，每位老师都选择了必修课程的主题之一，以进行更深入的研究。学生在图书馆，教室和家里工作，选择必要的文学作品，制定计划并独立实施。在研讨会上报告了独立工作的结果。学生不仅公开了材料的内容，还解释了他如何获得知识，如何工作以及以什么顺序工作。除了所需的必修材料外，教师还向学生提出了该计划未涵盖的内容[8，第 256-278 页]。

V.A.苏霍姆林斯基不仅加深，补充了已经纳入课程的学术学科的内容，而且还为帕夫利什学校的学生提供了在学校教育内容中没有体现的科学基础知识。为了填补这一空白，帕夫利什学校定期举行科学和技术晚会，测验，讨论和朗诵会，目的是向学生揭示关于矿物起源，地质现象起源，矿物学，生物化学，宇宙学等许多的假设和理论。

V.A.苏霍姆林斯基开发了教学计划未曾设想到的“教育伦理学课程”，目的是揭示道德规范，指导，信念和情感文化的形成。该课程是为所有班级的学生设计的，包括两本针对师生的手册读物《如何培养一个真正的人(Как воспитать настоящего человека)》和《道德读物(Хрестоматии по этике)》。该课程的内容包括，例如“10 条不许”，“14 条友谊法则”，“10 件不值得的事情”，“道德文化基础知识”等[9，第 349 页]。

为了更新和充实学校教育的内容，V.A.苏霍姆林斯基编写了五本手写的手册：“一本关于道德的读本，供帕夫利什高中学生阅读，”该手册在道德课中用作演示材料。《读本(Хрестоматии)》包含艺术品—童话，传说，寓言，短篇小说，散文，学龄前中小学生和高中不同班级学生的故事。V.A.苏霍姆林斯基的“艺术”作品缩影是帕夫利学校小学生教育内容的完整组成部分，在现代教科书中，它们仍广泛用于中学的教育过程中。

对于 14-17 岁的学生，在课外，进行了关于心理学，特别是解剖物理和青春期的身体发育特征的讲座和讨论。每两周与青少年进行一次对话，其内容有一定的体系：从较不复杂的解剖和物理现象，他们逐渐转向与心理的形成和发展有关的深层，隐藏的内容[8，第 236 页]。在谈到此类课程内容的特殊性时，V.A.苏霍姆林斯基强调，他试图将理论阐述与对学生个性的直接诉求相结合。

为了为婚姻，家庭生活和成长做好充足的准备，V.A.苏霍姆林斯基建立了自己的教育模式，并培养了真正的男人，女人，父母和母亲，并在帕夫利什学校开设了“家庭关系文化”课程。老师认为这门课比数学，物理，化学更重要。从本质上讲，男女生 V.A.苏霍姆林斯基和他的妻子安娜·伊凡诺夫娜(Анна Ивановна)分别对男女生进行了性别社会化和性别角色培训，这些课程的内容各有不同。

帕夫利什学校第二门课程的优先事项之一是防止成绩不佳和复读，防止中小学生在堆积遗留问题，以及对学习的兴趣减少。老师认为，第二个课程扩大了必修课程材料的范围，对于所谓的“困难”学生来说尤其重要。失败的原因可能有所不同，其中之一是需要记住大量的，令人费解的材料，这会使孩子感到迟钝，养成死记硬背的习惯。对于这类中小学生在帕夫利什学校单独选择了可供阅读的书籍和文章，这些书和文章可以以一种明亮，引人入胜的形式揭示现象和概念的含义，并引起中小学生的兴趣。

为了将所需的材料保存在记忆中，“机智的人”需要阅读一定数量的通俗科学文献其目的并不是为了背诵，而是为了使阅读者能够建立大脑以理解并保存必需的知识。不要反复重复规矩，要牢记教育科目内容的主要规定，不要在 60 年代无限的推荐其他课程。为了均衡成绩不好的学生，可以阅读，阅读和再次阅读[1，第 474]。

因此，与 60 年代普遍能够接受的情况相反。V.A.苏霍姆林斯基提出了关于与学习成绩落后学生作斗争的想法，他呼吁不要将培育内容限制在必要的课程材料上，而要坚持将成绩落后的学生带出学校课程，教科书和学习用书，并扩大其教学和课外活动的知识背景。

在帕夫利什学校，不仅为成绩落后的学生，而且为能力超出平均水平的学生的全面发展创造了条件。在研究课程教材的每个部分时，帕夫利什学校的老师向有才华的学生提供了理论问题，他们开始在课程中学习并继续进行课外活动的问题被指导编写论文，撰写包含研究内容的报告。V.A.苏霍姆林斯基推荐天才的孩子们进行理论思考，搜索工作，老师们建议他们单独工作，让他们参与科学界，组织科学和技术晚会，测验，奥林匹克竞赛等。

在各种多元化的科学学科领域中，学生在经验丰富，知识丰富，热情洋溢的老师的指导下学习思考课程之外的问题，V.A.苏霍姆林斯基在学生发展对知识的兴趣方面发挥了重要作用。V.A.苏霍姆林斯基认为，学校和学科教师的任务是，除了在所有学术学科中都具有深厚的知识外，还可以在学生中发展对一门或几门学科的特殊兴趣，学习独立掌握来自不同知识领域的课外材料。因此，学校为所有中小学生在无一例外地进行激烈的，创造性的学习活动创造了条件。每个人都从他们的兴趣，能力和机会中汲取了教训。

谈到创建知识背景，V.A.苏霍姆林斯基将知识分为需要不断存储在内存中的知识，就如是对新事实，现象和只能考虑的辅助说明性知识的解释。对于每个必须记住的问题，必须有特殊的知识背景，以供选择：学生必须思考，领会很多，然后才在脑海中树立对过去，现在和未来的正确态度。所有这些都需要熟悉比“知识”概念更多的事实资料。V.A.苏霍姆林斯基在《给老师的一百个技巧(Сто советов учителю)》(《两个培训计划，发展小学生的思维(Две программы обучения, развитие мышления школьника)》一节)中对老师们说：“当分析知识的内容时，其中清楚明确的突出学生应该记住和牢牢记住的内容。老师在程序中正确确定知识的“节点”，思维的发展，思维能力以及使用知识的能力，取决于他们的力量，这一点非常重要。这些“节点”是重要的结论和概括，公式，规则，规律和模式，它们反映了主题的具体情况”[8，第 478 页]。

因此，与 20 世纪 60 年代的教法不同(I.勒纳，I.洛维诺夫，A.马尔基维奇，M.斯卡金)，他告诫不要过分详述培育内容(在内容细节中，他们看到学生教材超载的原因)，建议只给“骨架”，即知识的“核心”，V.A.苏霍姆林斯基敦促不要把自己局限在必要的知识上，要给予尽可能多的辅助性、说明性知识，从而唤醒兴趣，激发进一步的认识，超越强制性学校课程。

总的来说，他们同意著名的教学论和心理学家(M.达尼洛夫，I.勒纳，A.列昂蒂耶夫，N.门钦斯卡娅等)的观点，他们通过获得的知识的数量和水平以及思维过程的结构来确定孩子的心理发展，V.A.苏霍姆林斯基认为精神养育并不等于所学知识的数量。知识已成为一个人的财产，以其活动，道德，智力和情感价值成分的统一体现出来。因此，这位杰出的老师扩展了心理发展的概念，即“人性化的知识”，并将其与已成为其财产的孩子的个性紧密联系在一起。换句话说，V.A.苏霍姆林斯基将知识视为个人信念，并将知识发展从属于道德发展。

因此，对 V.A.苏霍姆林斯基的教学遗产的分析和所研究时期帕夫利什学校的活动，使得有可能将教育内容隔离为教师建立的培训和教育体系的一部分。它的特点是：存在两个培训计划，一个结构化的环境，作为学习内容的一部分，侧重于全面发展的道德人格的培养；内容的统一性，教养孩子的过程，教室和课外活动，教育内容的选择，结构和实施对学生个人，年龄和性别特征的依赖，对内容的情感价值感知。

帕夫利什学校的第二门课程的重点是：

- 1) 考虑到年龄，性别和其发展的个人特点，中小学生的需求；
- 2) 为教育的个性化和差异化创造条件，通过各种程度的培训使学生的心理得到充分发展，防止出现滞后和不佳表现；
- 3) 满足资优学生个性发展的需求，扩大知识面，形成良好的智力背景；

- 4) 提供性别教育和养育, 婚姻准备, 养育子女, 形成教育环境, 这是对学生进行培训和教育的内容的一部分;
- 5) 创造性活动作为学习内容的一部分;
- 6) 情感价值关系的体验形成。

### 参考文献

1. 博古斯拉夫斯基 M. 《V.A.苏霍姆林斯基教育系统中教育的动态意义》//科学笔记 系列: 教学科学 第78期(1) 基罗沃格勒, 2008.—276页;
2. 苏霍姆林斯基 V.O. 《公民的诞生》/ V.O.苏霍姆林斯基/精选作品: 5卷-K: Rad, 1977年, 第3卷, 第283—582页;
3. 苏霍姆林斯基 V.O. 《与年轻校长的谈话》// 精选作品: 5卷-K: Rad, 1977年, 第4卷, 第393—625页;
4. 胡托斯基 A.V. 《现代教学法: 教科书》/圣彼得堡: 彼得, 2001年, 第544页;
5. 马卡洛娃 M.N. 《隐藏的课程表》作为教育社会学问题//乌德穆尔特大学通报, 社会学与哲学, 2003年, 第111—123页;
6. 彼得伦科 O.B. 《苏霍姆林斯基时代帕夫利什中小学的传统是学童性别社会化的一个因素》//科学, 基罗沃格勒, 2008年, 第93—98页;
7. 苏霍姆林斯基 V.O. 《我向孩子们致以诚意》//精选作品: 5卷-K: Rad, 1976年, 第3卷, 第7—282页;
8. 苏霍姆林斯基 V.O. 《帕夫利什》//精选作品: 5卷-K: Rad, 1977, 卷.4, 第7-392页;
9. 苏霍姆林斯卡 O.V. 《在帕夫利什开设的学校》//关于乌克兰创新教育机构发展历史的散文(十九世纪末至二十世纪), 卢甘斯克, 塔拉斯·舍甫琴科国立大学, 2010年, 第444页。

*Larysa Smolinchuk,  
PhD, Docent,  
Multi-cultural research center,  
Huzhou University  
(China)*

**COLLECTIVE AS A FACTOR OF PERSONALITY SOCIALIZATION  
IN THE SCIENTIFIC HERITAGE OF THE UKRAINIAN PEDOLOGIST**

**O. S. ZALUZHNY**

The article analyzes the scientific and pedagogical heritage of the famous Ukrainian pedologist Olexander Samiylovich Zaluzhny (1883–1941). O. Zaluzhny for the first time in Soviet pedagogy justified the methodological foundations of the teaching of children's collective. A significant contribution to the pedagogical theory were presented in numerous works of the scientist's ideas about the mutual influence of the individual and the collective. The focus of O. Zaluzhny was the definition of the concept of «collective», the study of the characteristic features of the collective. The scientist proved the impossibility of forming social skills of a child outside the team, justified his own classification of children's groups; depending on the type of team, offered a variety of methods of experimental research of children's team.

**Key words:** pedology, socialization, collective theory, children's collective.

**乌克兰儿童教育专家扎卢日尼的科学遗产中集体作为人格社会化因素之一**

本文分析了乌克兰著名的儿童教育专家Olexander Samiylovich Zaluzhny（扎卢日尼）的科学和教育遗产。扎卢日尼生于1883年，于1941年逝世。扎卢日尼第一次在苏联教育学中证明儿童集体教育的方法论基础。这位科学家关于个人和集体相互影响的许多著作对教育学理论作出了重大贡献。扎卢日尼的研究核心是对«集体»概念的界定，也是对集体特征的研究。该科学家证明一个孩子不可能在团队之外形成社会技能，并证明他自己对儿童群体的分类是正确的。根据团队类型的不同，扎卢日尼提供了多种儿童团队实验研究的方法。

**关键词:** 儿童教育；社会化；集体理论；儿童集体

## КОЛЛЕКТИВ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

### В НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ УКРАИНСКОГО ПЕДОЛОГА А. С. ЗАЛУЖНОГО

В статье проанализировано научно-педагогическое наследие известного украинского педолога Александра Самойловича Залужного (1883–1941). А. Залужный впервые в советской педагогике обосновал методологические основы учения о детском коллективе. Весомым вкладом в педагогическую теорию были изложенные в многочисленных трудах идеи учёного о взаимовлиянии личности и коллектива. В центре внимания А. Залужного было определение понятия «коллектив», изучение характерных признаков коллектива. Учёный доказал невозможность формирования социальных навыков ребенка вне коллектива, обосновал собственную классификацию детских коллективов; в зависимости от типа коллектива, предложил разнообразные методики экспериментальных исследований детского коллектива.

**Ключевые слова:** педология, социализация, теория коллектива, детский коллектив.

Реализация ключевых идей национального образования и воспитания невозможна без изучения их генезиса, глубокого осмысления положительного опыта, накопленного украинской педагогической наукой и практикой.

Объективный анализ этого опыта даёт возможность оценить современное состояние школьного образования, установить зависимость педагогических явлений от определённых общественно-политических и социально-культурных условий, а также является важным источником разработки стратегии современного образования, необходимой основой научно-педагогического познания, на основе которого возникают новые концепции будущей школы.

Среди проблем истории педагогики одной из самых исследуемых в разные периоды было творческое наследие выдающихся педагогов прошлого. Их идеи и взгляды изучались как оригинальные и самоценные феномены, которые отражают основные тенденции историко-педагогического процесса – составляющие культуры общества того или иного периода. Опираясь на опыт предшественников, учёные пытались определять пути дальнейшего развития и перспективы совершенствования образования и воспитания.

Это касается и выдающегося украинского педолога, новатора педагогической науки Александра Самойловича Залужного (1886–1938).

А. Залужный вошел в историю советской педагогической мысли и образования конца 20-30-х годов XX в. как выдающийся педолог, психолог, учёный-экспериментатор, автор фундаментальных трудов по проблемам коллектива, теории воспитания личности в коллективе, разработки методов экспериментальных исследований ребенка и коллектива. Его педагогическое наследие – одна из ярких страниц в истории развития украинской педагогической мысли начала XX в., свидетельство напряжённых творческих поисков, направленных на создание оригинальной теории обучения и воспитания.

Александр Самойлович Залужный родился 9 декабря 1886 г. в селе Покровское Херсонского уезда Херсонской губернии [5]. Его родители – Самуил Максимович и Феодосия Михайловна – были крестьянами. Александр был старшим ребенком в семье, в которой воспитывалось ещё четверо сыновей и две дочери. Семья хоть и не принадлежала к состоятельным, но и бедной не была [5]. Начальное образование будущий педагог получил в земской школе.

После окончания школы и до восемнадцати лет он нигде не учился и не работал, помогая отцу в хозяйстве. В 1904 г. А. Залужный самостоятельно продолжил образование, сумев за два года подготовиться к поступлению в Херсонскую учительскую семинарию. Как свидетельствуют архивные материалы, юноша учился в Херсонской учительской семинарии с сентября 1906 г. по 3 января 1908 г., одновременно активно занимаясь революционной деятельностью. После первого семестра второго курса за революционную деятельность он был отчислен из семинарии [5].

Пытаясь избежать ареста, в 1908 году вынужден был эмигрировать за границу, во Францию. В эмиграции он поступил в Институт механики и прикладной математики города Нанси (*Nancy*), позже продолжил обучение в Сорбонне, где прослушал курсы экспериментальной психологии в Ж. Дюма и социологии Э. Дюркгейма [5].

Александр Самойлович был очень образованным человеком, свободно владел английским, французским, немецким языками. Его переводы на украинский язык трудов известных зарубежных педагогов С. Брукса



«Рационализация школьной работы в Америке» (1926), В. Монро «Педагогические тесты и измерения» (1927), Э. Торндайка «Психология арифметики» (1926), Т. Тарстона «Статистика для педагогов» (1927), были значительным вкладом в развитие украинской педагогической науки, в её приобщение к мировым образовательным процессам.

Научно-педагогическая деятельность А. Залужного тесно связана с развитием украинской педологии, составляя его важную часть. Большинство исследований учёного находятся на грани педагогики, педологии, психологии рефлексологии.

А. Залужный теоретически обосновал социобиологическое (или социогенетическое) направление педологии. Представители этого направления не отрицали значения врождённого в развитии ребенка, однако считали, что определяющими являются внешние социальные факторы среды. Учёный настаивал на том, что социальные факторы – формирующая сила личности, называя биологические факторы лишь материалом, который задаёт определённые границы для этого формирования. Среди основных методологических вопросов, которые он ставил и пытался решить, – биологическое и социальное в поведении человека, психическое и физическое, развитие индивида и коллектива и др.

В своих многочисленных трудах, среди которых монографии «Методы изучения коллектива. Введение в педагогику коллектива» (1926), «Учение о коллективе. Методология – детколлектив» (1929), «Социальные наставления и коллективные навыки у детей трудовых школ» (1930), А. Залужный изложил свои взгляды на проблему детского коллектива.

Уделяя огромное значение вопросу воспитания личности в коллективе, учёный даже предлагал выделять отдельно педагогику индивида и педагогику коллектива, поскольку



полагал, что главной задачей педагогики является изучение ребёнка в социальном окружении, в коллективе, который, собственно, и является одним из самых значительных воспитательных факторов. Именно поэтому нужно изучать не только социальные наклонности отдельного ребенка, а детский коллектив во всех проявлениях его жизнедеятельности. Только при таких условиях можно воспитать человека нового типа, основными чертами которого являются социальность и способность строить новые формы жизни.

Значительное внимание учёный уделял определению понятия «коллектив», который он рассматривал как социальную целостность людей, не сводимую к простой сумме индивидов, а являющейся взаимодействующей группой лиц, которая проявляет свою способность совместно реагировать на тот или иной раздражитель или на целый комплекс раздражителей.

Педолог считал, что изучение коллектива невозможно без исследования сущности процесса его становления, этапов социализации детей, групповых реакций, особенностей их зависимости от окружающей среды, от действующих на детскую группу внешних (экзогенных) и внутренних (эндогенных) раздражителей.

А. Залужный выделил следующие характерные признаки коллектива:

- взаимодействие, содержательной основой которого могут выступать ценности контактирующих коллективов или организаций;
- действия одного общего раздражителя или целой их системы;
- коллективная реакция на те или иные раздражители внешнего или внутреннего характера [1, с. 20–23];
- степень организованности коллектива;
- общность интересов, вытекающая из самой жизни и занятий, или единство цели и действий;
- количество действующих индивидов [4, с. 350–352].

Эти особенности коллектива, по мнению педагога, обеспечивают эффективную социализацию в нём ребенка, но при условии, что действия, поступки, акты коллективов будут иметь социально позитивную направленность. В противном случае, если коллективы характеризуются асоциальной или антисоциальной направленностью, упомянутые признаки

будут способствовать приобретению негативного, антисоциального опыта. Также А. Залужный отмечал, что выделенные признаки коллективов не всегда имеются во всех коллективах, поскольку некоторые из них являются сугубо контактными сообществами, где индивиды непосредственно взаимодействуют друг с другом, в них каждый член коллектива обязательно имеет контакт со всеми индивидами [4, с. 358]. Он писал, что в сложных организованных коллективах непосредственного контакта между всеми его членами никогда не бывает, даже в таких сравнительно небольших организациях, как школа; только часть детей имеет возможность входить в непосредственные взаимоотношения [4, с. 359].

А. Залужный впервые в отечественной психолого-педагогической науке предложил классификацию детских коллективов, основанную на двух признаках: степени организованности коллектива и времени его существования. Он выделял самовозникающие временные и долгосрочные коллективы и специально организованные педагогами краткосрочные и долгосрочные коллективы. Такая типология была основой для внедрения различных форм работы с детьми. Но эта классификация, по мнению А. Залужного, подходит только для детских коллективов.

К временным самовозникающим коллективам он относил:

- коллективы, возникающие в процессе игр детей, главным образом, дошкольников, в которых преобладает неорганизованная игра [1, с. 28–29];

- коллективы, возникающие из потребностей выполнения любой работы (уборка снега, школьного помещения и т. п.), во время прогулки, в результате скопления детей вокруг интересного рассказчика и тому подобное.

По мнению педагога, все эти коллективы объединяет то, что они возникали спонтанно, то есть «без соответствующей инструкции», без «специально организованной работы».

Ко второму типу А. Залужный относит коллективы более длительного типа (неформальные группировки девушек или юношей и др.). Это тип добровольного («самовольного») объединения детей по симпатии. Педагог отмечал, что порой такие компании девушек и парней имеют устойчивый и длительный характер. Особенно такой тип группировки присущ для уличных детей, детей-правонарушителей и может видоизмениться в более организованный, со своим руководителем и чётким распределением ролей. Этот тип коллектива, по мнению А. Залужного, играет значительную роль, поскольку может «держат

в руках» все другие группы детей и влиять на жизнь даже целого учреждения, а особенно детского дома или школы [1, с. 29].

Среди коллективов второй группы А. Залужный выделял также краткосрочные и долгосрочные, последние, в свою очередь, дифференцировал на простые или сложные.

К краткосрочным коллективам А. Залужный относил общие собрания, организованные игры и другие группы детей, если они нечасто собираются в одинаковом составе. По мнению педагога, организованные коллективы отличаются от неорганизованных только тем, что их поведение в большей степени обусловлено «инструкцией или существующими правилами». Учёный считал, что с педагогической точки зрения такой тип коллектива играет более важную роль, чем неорганизованные коллективы [1, с. 29–30].

К долгосрочным организованным коллективам исследователь относил учебные, производственные группы, кружки, звенья юных пионеров и другие длительные коллективы, если они не являются сложными коллективами, в которые входят коллективы низшего порядка [1, с. 30]. Сложными длительными коллективами являются те, что включают в свой состав ряд более простых коллективов (дружина пионерской организации, школьный детский коллектив или коллектив детского дома, в состав которых входят различные школьные группы, кружки и т. п.).

Эту классификацию А. Залужный считал достаточно условной, поскольку она не отражает динамику явлений, присущую тем или иным коллективам [1, с. 30]. Предлагая данную классификацию, педагог отмечал, что «ставить детей на путь свободного воспитания и ждать от ребёнка самопроизвольного творчества, – это означало бы отдавать себя под власть социальной стихии, ибо если мы не будем формировать поведение человека в определённом направлении, то её будет формировать семья ребенка, улица и всё то в большинстве ещё не организованное окружение, в котором ребенок живет» [3, с. 11].

Исследователь пришёл к выводу, что каждый детский коллектив действует всегда в более или менее концентрированном окружении. Действия такого рода коллективов формируются и определяются этим окружением, а не врождёнными свойствами людей, входящих в данный коллектив. Педагог отмечал, что в современном обществе более или менее замкнутых коллективов нет, но рассматривать коллектив нужно как замкнутую систему, которая действует как единое целое в отношении своего окружения.

По мнению А. Залужного, основой для приобретения социально значимых знаний, умений, опыта общественных отношений, ценностных ориентаций, имеющих социальную значимость для личности в процессе её социализации, является совместная деятельность в коллективе (как спонтанная, так и специально организованная), непосредственное общение и взаимоотношения (как самопроизвольные, так и те, что основываются на дружбе).

В процессе деятельности и общения в коллективе у личности формируются такие качества, как: целеустремленность (признание социальной ценности принятых группой целей, мотивов, ценностных ориентаций, норм и т.п.); постоянство (речь идёт о составе участников); непосредственность в общении и взаимоотношениях (как самопроизвольные, так и те, в основе которых дружба); организованность (поведение членов коллектива обусловлено инструкцией или правилами).

А. Залужный утверждал, что процесс социализации личности характеризуется такими признаками, как продолжительность, целеустремленность, организованность, присущая специально созданным условиям (социализация в коллективе и через коллектив), а также стихийность, присущая детям, которые при тех или иных условиях «выпадают» из специально созданной среды. Итак, можно сказать, что возникает прямо пропорциональная зависимость эффективности процесса социализации от принадлежности личности к тому или коллективу в процессе её социализации.

Важным вкладом в теорию и практику педагогики начала XX в. были проведённые А. Залужным экспериментальные исследования, которые позволили изучить особенности индивидуального и коллективного поведения детей дошкольного возраста, выяснить основные типы их социальных реакций, выявить существенные различия между детьми разного пола. В частности, впервые в отечественной психолого-педагогической науке была предложена классификация поведения детей дошкольного возраста в ходе социализации, выделены четыре вида соответствующего поведения:

- оборонно-негативистическое,
- агрессивное,
- первично-социальное,
- коллективно-социальное.

В этих исследованиях решались вопросы, как формируются и от чего зависят социальные навыки ребёнка и его интересы, могут ли дети этого возраста объединяться в коллектив, и если могут, то какова природа этих коллективов, их типология, как коллектив может повлиять на изменение интересов ребёнка в желаемом направлении. Вопреки утверждению некоторых психологов, которые считали коллектив сообществом более зрелых личностей, учёный доказал, что при определённых условиях уже в возрасте четырёх лет зарождаются те формы социальных и коллективных взаимоотношений, которые характерны для объединений более взрослых детей.

Тематика экспериментов была связана также и с изучением социальных реакций у детей подросткового возраста, основных характеристик и типов лидеров социальных групп, существенных различий между детьми разного пола и возраста в аспекте их склонности к различным видам социального взаимодействия. Учёный обнаружил и классифицировал социальные реакции подростков по *типу активности* (агрессивные, активные, пассивно-негативистические, пассивно-индифферентные), по *типу социальности* (социальные, асоциальные, антисоциальные), по *направленности* (дружеские, эгоистичные).

На основе исследований А. Залужный акцентировал внимание и на том, что необходимо формировать основные жизненно необходимые, социально-полезные навыки, формировать хорошо выраженное отношение к социальным и природным явлениям, направленные реакции поведения детей в коллективе, начиная с раннего возраста. А для этого нужна чёткая организация, строгая последовательность, медленный количественный и качественный рост требований к детям.

Исследуя соотношение организованности коллектива и дисциплинированности отдельных его членов, учёный пришел к актуальному и ныне выводу, что послушание и организованность – вещи не тождественные. Под дисциплинированностью педагог понимал такое поведение отдельного ребёнка или целого детского коллектива, в которой чётко отражено соблюдение определённых норм. А. Залужный считал, что перед школой стоит не проблема дисциплины, а проблема организованности, которую нужно формировать у детей, поручая школьному коллективу самостоятельно распределять среди своих членов запланированную работу, принимать и выполнять коллективные решения и организовывать совместную работу.

Педологом был обоснован выбор методов исследования социальных навыков детей школьного возраста, представлена методика математической обработки результатов, проанализированы результаты изучения идеологических и моральных сдвигов в детских коллективах разных возрастных категорий, вызванных социально-экономическими преобразованиями в обществе. Были намечены пути коррекции социальных навыков и моральных сдвигов детей школьного возраста.

Учёный, опираясь на проведенные экспериментальные исследования, предлагал для формирования способности группы к самоорганизации развивать самостоятельность отдельных её членов, повышать их активность, помогать выделению вожаков, которые могут повлиять на совместную деятельность группы. Формирование социальных и коллективных навыков, а именно умение ориентироваться в социальном окружении и овладение необходимыми для этого нормами поведения педолог считал очень важным элементом воспитания. А эти навыки ребенок, по его мнению, мог приобрести только в детских коллективах.

Следует заметить, что исследования А. Залужного не были исчерпывающими и не раскрыли весь воспитательный потенциал детского коллектива. Так, в частности, из поля зрения исследователя выпали такие важные вопросы, как место индивида в группе или общественных структурах, набор социальных ролей, деятельность членов коллектива, проявляющаяся в общении и системе взаимодействия. Однако существенный вклад А. Залужного в развитие теории детского коллектива неоспорим. Именно ему принадлежит идея воспитания ребёнка *«через коллектив, силами коллектива и для коллектива»*, которая стала основой практического опыта и теории коллектива А. Макаренко

### **Литература:**

1. Детский коллектив и ребенок / [под ред. А. Залужного, С. Лозинского]. – К.: Книгоспилка, 1926. – 235 с.
2. Залужний О. Найхарактерніші риси радянської педагогіки / О. Залужний // Шлях освіти. – 1929. – № 10. – С. 43–48. (укр. яз.)
3. Залужний О. Проблеми шкільної дисципліни / О. Залужний // Шлях освіти. – 1928. – № 11. – С. 5–11. (укр. яз.)

4. Маловідомі першоджерела української педагогіки (II пол. XIX–XX ст.): хрестоматія / [упоряд.: Л.Д. Березівська та ін.]. – К.: Науковий світ, 2003. – 418 с. (укр. яз.)

5. Смолинчук Л. С. Научно-педагогическое наследие Александра Самойловича Залужного (1886–1938 гг.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.С. Смолинчук. – Киев, 2008. – 233 с. (укр.яз.)

## 跨文化研究中心简介

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

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

跨文化研究中心主要涵盖四个研究方向,分别为外交与政治研究、教育与语言研究、经贸与旅游研究以及文化与社会研究。首先,以“一带一路”沿线俄语国家为重点,配合学校



相关学科专业与科研成果，开展包括国际政治、比较政治、政治经济等在内的政治学领域研究与包括文化外交、经济外交、多边外交等跨学科综合研究；其次，立足于我校 100 年的师范教育办学历史，结合“一带一路”沿线俄语国家的教育研究新趋势，特别是苏霍姆林斯基教育思想等重要学术理论与学术思潮，开展跨文化研究领域中的比较教育研究、中国与“一带一路”沿线俄语国家青少年教育等相关课题，充分发挥我校“明体达用”的教育思想，打造具有国际视野的先进教育理论实践平台；再次，以“一带一路”沿线俄语国家社会经济与贸易政策为重点研究对象，聚焦能源开发、基础设施建设、金融服务、休闲生态、文化产业等不同经济领域，开展跨文化经济贸易领域中的专项研究与比较研究，搭建面向目标国家的政治、经济和法律的咨询服务与行业指导系统；最后，积极协调统筹中国音乐、舞蹈、武术太极、中医理疗文化等领域的校内外教学与研究资源，联合孔子学院研发更多中华文化课程与相关俄语教育资源，推动中医、太极等中华文化走向国门。积极开展“一带一路”重点俄语国家在社会、人文、艺术等领域的特色文化研究，同时开展丝绸文化、湖笔文化、茶文化等区域文化研究，打造体现中国地方特色的跨文化研究品牌。

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

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

