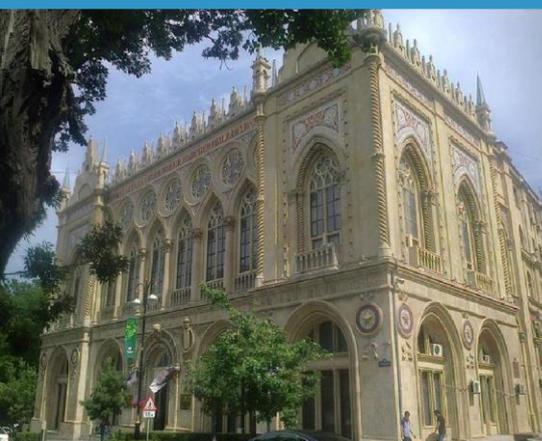


跨文化研究

MULTI-CULTURAL RESEARCH

МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ



中国 湖州

№ 2 (11)
2022



目录

哲学与教育哲学	
维克多·彼洛仁科	3
语言、逻辑与科学理性的类型	
伊丽娜·沙利娅科娃-巴赞卡	19
学校教育环境的发展趋势是其改善的因素	
教育与教育学	
卡洛·塔蒂亚娜、弗兰竺冉·柳德米拉	37
纳米学习:参考视角	
斯内普科夫斯卡娅·斯维特拉娜	50
多元文化教育空间中移民的社会文化适应	
蒲思威	63
文化视角下的对外汉语教学策略	
古列茨卡娅·埃琳娜	71
通过阅读素养进展研究工具对“学习能力”胜任度进行诊断	
库鲁·奥尔加	85
全纳教育中特殊身心发展儿童的个人潜能对成功的社会互动的重要性	
语言学	
梅尔尼科娃·安吉拉	102
白俄罗斯古典散文的艺术特色	
切罗塔·弗拉基米尔	118
弗拉基米尔·科罗特科维奇作品中的但丁·阿利吉耶里	
历史、文化与现代性	
莉迪娅·彼洛仁科	134
全球化对语言、文化和教育的影响:趋势和风险	
熊云云	150
中国历史旅游产业的当代发展	
奥莱尼克·奥克萨纳、纳利瓦卡·埃琳娜	166
乌克兰军人家庭对婚姻的满意度:一种心理治疗的观点	
作者信息	
跨文化研究中心简介	

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@z.jhu.edu.cn

电话:
0572-2321033

邮政编码:
313000

内部资料 免费赠阅

Content

■ *Philosophy of science and education*

Viktor Pirozhenko

Language, logic and types of scientific rationality

Iryna Shauliakova-Barzenka

Trends in the development of the school education environment as factors of its improvement

■ *Pedagogical science and education*

Tatiana Callo, Ludmila Franțuzan

Nanolearning: a referential vision

Svetlana Snapkovskaya

Social and cultural adaptation of migrants in multicultural educational space

Pu Siwei

Strategies of teaching Chinese as a foreign language from the cultural perspective

Elena Guletskaya

Diagnostics of the competence «the ability to learn» through the PIRLS tool

Olga Khrul

The importance of personal potentials of children with special needs for successful social interaction in inclusive education

■ *Philology*

Angela Melnikava

Artistic specifics of the Belarusian classical prose

Uladzimir Charota

Dante Alighieri in the works of Vladimir Kороткевич

■ *History. Culture. Modernity*

Lidiia Pirozhenko

The impact of globalization on language, culture and education: trends and risks

Xiong Yunyun

The contemporary development of China's historical tourism industry

Oksana Oliinyk, Nalyvaiko Olena

Satisfaction with marriage in the families of Ukrainian servicemen: a psychotherapeutic view

■ *Information about authors*

■ *Information about Multicultural Research Center of Huzhou University*

Содержание

■ *Философия науки и образования*

Виктор Пироженко

Язык, логика и типы научной рациональности

Ирина Шевлякова-Борзенко

Тенденции развития школьной образовательной среды как факторы её совершенствования

■ *Педагогическая наука и образование*

Татьяна Калло, Людмила Французан

Нанообучение: референциальное видение

Светлана Snapkovskaya

Социокультурная адаптация мигрантов в поликультурном образовательном пространстве

Пу Сывэй

Стратегии преподавания китайского языка как иностранного с точки зрения культуры

Елена Гулецкая

Диагностика компетенции «умение учиться» посредством инструмента PIRLS

Ольга Хруль

Значимость личностных потенциалов детей с особенностями психофизического развития для успешного социального взаимодействия в условиях инклюзивного образования

■ *Филология*

Анжела Мельникова

Художественная специфика белорусской классической прозы

Владимир Черота

Данте Алигьери в творчестве Владимира Короткевича

■ *История. Культура. Современность*

Лидия Пироженко

Влияние глобализации на культуру, язык и образование: тенденции и риски

Сюнь Юньюнь

Современное состояние индустрии исторического туризма в Китае

Оксана Олейник, Елена Наливайко

Удовлетворённость браком в семьях военнослужащих Украины: психотерапевтический взгляд

■ *Сведения об авторах*

■ *Информация о Мультикультурном исследовательском центре Университета Хучжоу*

3	Виктор Пироженко	3
19	Ирина Шевлякова-Борзенко	19
37	Татьяна Калло, Людмила Французан	37
50	Светлана Snapkovskaya	50
63	Пу Сывэй	63
71	Елена Гулецкая	71
85	Ольга Хруль	85
102	Анжела Мельникова	102
118	Владимир Черота	118
134	Лидия Пироженко	134
150	Сюнь Юньюнь	150
166	Оксана Олейник, Елена Наливайко	166
178	Сведения об авторах	178
182	Информация о Мультикультурном исследовательском центре Университета Хучжоу	182

PHILOSOPHY OF SCIENCE AND EDUCATION

哲学与教育哲学

ФИЛОСОФИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

UDC 124.2

Viktor Pirozhenko,

PhD;

Multicultural Research Center,

Huzhou University

(China)

akt47@yandex.ru

LANGUAGE, LOGIC AND TYPES OF SCIENTIFIC RATIONALITY

The article deals with the phenomenon of scientific rationality. The interrelation of language, thinking and logical rules of operating concepts is analyzed. Based on this analysis, an attempt is made to isolate the invariant properties of scientific theories, regardless of the time and place of their creation. It is emphasized that such properties are determined only by the form of expression of scientific knowledge and are related to its logical structure. Based on logical and methodological considerations, it is more expedient to associate the concept of «scientific rationality» with the formal, rather than with the substantive side of scientific theories. The conclusion is made about the universality of scientific rationality, which is based on invariant properties of scientific theories. This circumstance indicates the impossibility of various types of scientific rationality.

Keywords: types of scientific rationality; language; logic; logical structure; scientific theory.

维克多·彼洛仁科

语言、逻辑与科学理性的类型

本文论述了科学理性现象；分析了语言、思维和操作概念的逻辑规则之间的相互关系。在此基础上，文章试图发现无论科学理论是何时何地诞生的，他们都具有不变的特性；强调这些性质仅由科学知识的表达形式决定，并与科学知识的逻辑结构有关；基于逻辑和方法论的考虑，将“科学理性”的概念与正式的科学理论相联系，而非与其实质性相关联，这样做

更有利；从科学理论的不变性出发，得出科学理性具有普遍性的结论。这种情况表明各种类型的科学理性是不存在的。

关键词：科学理性的类型；语言；逻辑；逻辑结构；科学理论。

Виктор Пироженко

ЯЗЫК, ЛОГИКА И ТИПЫ НАУЧНОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ

В статье рассматривается явление научной рациональности. Анализируется взаимосвязь языка, мышления и логических правил оперирования понятиями. На основе данного анализа делается попытка вычленить инвариантные свойства научных теорий, независимо от времени и места их создания. Подчёркивается, что такие свойства обуславливаются лишь формой выражения научного знания и связаны с его логической структурой. Исходя из логико-методологических соображений понятие «научная рациональность» целесообразнее связывать именно с формальной, а не с содержательной стороной научных теорий. Делается вывод об универсальности научной рациональности, в основе которой находятся инвариантные свойства научных теорий. Это обстоятельство указывает на невозможность различных типов научной рациональности.

Ключевые слова: типы научной рациональности; язык; логика; логическая структура; научная теория.

Цель данного исследования заключается в опровержении ставшей в последнее время очень популярной идеи о наступлении, вслед за классической рациональностью и классической наукой, которая на подобной рациональности основывалась, эпохи неклассической или даже постнеклассической рациональности и соответствующей ей науки.

В таком подходе есть опасность прямолинейной социологизации и столь же прямой историзации науки, а это, как пишут Б.И. Пружинин и Т.Г. Щедрина, чревато «релятивизацией самой идеи научного познания как рационального феномена культуры» [1, с.19]. Мы согласны с авторами, что «в современных концептуальных трендах философии науки необходимо акцентировать вполне традиционные эпистемологические принципы, которые в их обновлённой редакции позволяют активизировать, или, если угодно,

реанимировать отчасти утерянные сегодня методологические функции философии науки» [1, с.19].

Опровержению будет подвергаться сама мысль о том, что может существовать не один, а много типов рациональности, и что каждому из них соответствует определённый тип научной картины мира. Если рассматривать науку как культурно-исторический феномен и, следовательно, критерии научности (научной рациональности) в качестве продуктов становления этого феномена [2], осуществляемого в историко-культурном контексте, то от исследователя ускользают те вневременные логические свойства научных теорий, которые позволяют им претендовать на истинность и объективность. И именно такие логические свойства научных теорий, по нашему мнению, являются априорными конструктами, определяющими научность и рациональность одинаковым образом во все времена. Эпистемологию, как изучение вневременных логических схем научных теорий следует отделять от исследования путей и способов, с помощью которых в разные исторические эпохи учёные открывали для себя эти логические схемы.

Необходимо выяснить, какое понимание рациональности наилучшим образом соответствует задачам логического анализа языка и методов науки, а также лучше всего отвечает интуитивному употреблению этого понятия в некоторых отраслях гуманитарного познания (например, в культурологии) и в повседневном языке.

Что такое рациональность вообще и научная рациональность в частности? Менялись ли в истории развития науки идеалы научной рациональности? Можно ли говорить о различных типах рациональности и если да, то в каком смысле?

Необходимо, чтобы данное понимание рациональности отражало действительное свойство научных теорий и научных исследований вообще. Это должно быть некое постоянное и неизменное свойство, то есть сущностное свойство, наличие которого и делает научное знание и сам процесс научного исследования собственно научным и отличным в этом плане от всех других видов интеллектуальной деятельности. Обладают ли научные знания и научные исследования таким свойством, которое остаётся неизменным на всем протяжении развития науки? Если такого свойства нет, то это означает, что каждый раз с изменением объекта научных исследований или научной картины мира в целом мы

сталкиваемся с принципиально новым общественным явлением, которое нельзя уже назвать наукой.

Сторонники многих типов рациональности, в том числе и многих типов научной рациональности, применяя разные прилагательные к словосочетанию «научная рациональность» (классическая научная рациональность, неклассическая научная рациональность, постнеклассическая научная рациональность), уже изначально интуитивно подразумевают, что научной рациональности присущи некие неизменные свойства, которые определяют это понятие как тождественное самому себе, несмотря на различие форм его проявления. Недоразумения возникают тогда, когда к явлению, определённому как научная рациональность (или просто рациональность) прилагается свойство, которое не может ему принадлежать по определению. Речь идёт о понятиях вроде «религиозная рациональность» [3].

В первом приближении мы определим «рациональный» как разумный, то есть такой, который руководствуется разумом в своих действиях, если это человек (его действия доступны пониманию и поддаются объяснению для наблюдателя со стороны), или нечто, что принципиально объяснимо ссылкой на некие регулярности, встречающиеся в повседневном опыте, а значит и реально (либо потенциально) предсказуемо. Когда деятельность может «поддаваться объяснению» и прогнозированию? Тогда, когда эта деятельность каким-либо образом упорядочена. Последнее возможно лишь при условии, что данная деятельность осуществляется в соответствии с чёткими правилами, которые выразимы в общезначимой форме и помогают реализовать определённую цель (причём последняя также может быть обоснована в общезначимой форме).

Слегка видоизменив определение рациональности, которое даёт М. А. Розов [3, с. 184], мы под научной рациональностью будем понимать такую языковую смысловую (интеллектуальную) деятельность, осуществляемую в соответствии с некоторыми правилами и нормами, которые могут быть зафиксированы в общезначимой форме, и объективно претендующую на получение истинного знания. Это определение научного рационализма действительно выделяет самое общее и неизменное свойство, характерное для рассуждений, относящихся в равной мере как к области здравого смысла, так и к сугубо научной

деятельности, независимо от исторически определённого содержания подобной деятельности.

Выделение рациональной деятельности как рода языковой деятельности оправдано тем, что мышление неотделимо от речевых актов, то есть в конечном счёте от языка. В этом утверждении мы исходим из не опровергнутых на сей день результатов, полученных психологией и нейрофизиологией об умственной деятельности человека. Только посредством языка осуществляется мышление и только через язык выражаются его результаты. Научное знание всегда оформляется в виде некоторой теории, для создания которой используется естественный язык, обогащённый специальными терминами, и искусственные языки, приспособленные для выражения каких-то отдельных сторон научного знания.

Из определения следует, что всякая интеллектуальная, мыслительная деятельность является одновременно языковой деятельностью, но не всякая языковая деятельность является интеллектуальной, то есть смысловой. Это означает, что интеллектуальная деятельность выражается в языке лишь в соответствии с определёнными универсальными правилами и законами, которые получили название логических.

Откуда берутся эти правила и какова их роль? Говоря коротко, они задаются самой природой языка как социально-биологического явления и тем отношением, которое складывается между языком и мышлением. Не пытаясь заниматься здесь обоснованием логики, напомним очевидное.

Мысль имеет только опосредованное, – через язык, – отношение к действительности. В силу невозможности непосредственно, то есть минуя язык, выражать мысли для себя и для других, человек вынужден передавать мысль только через высказывания языка. Высказывания языка состоят из отдельных понятий, терминов и простых высказываний, которые являются «собственными единицами смысла данного высказывания» [4, с. 133].

Чтобы подобные выражения были осмысленными, передавали определённую и понятную информацию о положении дел в действительности, необходимо, чтобы:

– понятия и термины обозначали какие-либо материальные или идеальные объекты общепринятым образом, то есть тоже были осмысленными; можно сказать, что должен быть

установленным и общепризнанным способ употребления в зависимости от различных ситуаций, данных понятий и терминов;

– понятия соединялись между собой лишь строго определённым образом, по установленным правилам, которые выразимы в общезначимой форме.

Между самими высказываниями смысловые отношения имеют место только тогда, когда они (высказывания) связываются между собой также строго определённым образом, который может быть описан в общезначимых правилах. Смысловые отношения между высказываниями характеризуются отношением множеств их собственных единиц смысла (то есть понятий или простых высказываний). Эти смысловые отношения поддаются классификации: множества могут совпадать, иметь один общий элемент и т. д. [4, с.133].

Сказанное хорошо иллюстрируется таким примером: предложение «глокая куздра бокранула бокрѐнка...» является неосмысленным потому, что никто, кроме автора, придумавшего эти строки, не знает, что означает каждое слово этого предложения – нарушено требование общезначимости. Не будет осмысленным также и высказывание «Днепр, умноженный луной, глубоок». Здесь каждое из слов в отдельности понятно и нечто обозначает в реальности, но понятия связываются между собой с нарушением определённых общезначимых правил, являющихся условиями осмысленности. Высказывание «Река Днепр имеет глубину 10 метров и не имеет глубину 10 метров» – также неосмысленное высказывание, потому что в способе связи простых высказываний, входящих в данное сложное высказывание, нарушен известный закон логики, который задает условия осмысленности предложений. В результате неясно, о чём идет речь.

Осмысленными, хотя и не обязательно фактически истинными будут высказывания «Река Днепр имеет глубину 10 метров» и «Река Днепр не имеет глубину 10 метров» по отдельности. Здесь соблюдены все правила, в соответствии с которыми некое свойство обозначено и приписано определённому объекту. Если предположить, что логические правила и законы вводятся произвольно, тогда становится непонятным их универсальный характер. Если считать их данными, тогда не ясны условия их происхождения и не вполне понятны их роль и значение в языке, причины их воздействия на язык.

Единственное предположение о происхождении логических правил и норм (в том числе, и допустимых правил логического вывода), подтверждаемое соответствующими

логико-лингвистическими исследованиями [5], состоит в том, что они (как и дедуктивная логика в целом) определяются семантикой языка. Различные понятия и термины в зависимости от того, что они обозначают в языке и как связываются между собой в высказываниях, могут быть распределены по различным семантическим категориям. Е.Д. Смирнова показала, что логическую теорию можно построить на основе принятой системы семантических категорий и отталкиваясь от семантических установок в целом.

Как логические законы определяют соответствующие правила осмысленного оперирования понятиями и высказываниями в языке и как действуют такие правила логики?

Возьмём, например, закон исключённого третьего – $X \vee \neg X$. Данное утверждение неявно определяет свойства логических операторов «или» и «не». Если этим законом принято решение употреблять «или» и «не» так, что для любого высказывания X верно « $X \vee \neg X$ », то исключений из этого закона и соответствующей ему практики употребления операторов «или» и «не» не может быть. Всякое исключение будет означать лишь то, что эти операторы начали употребляться в совершенно ином смысле.

Принцип действия правил логики, говоря словами А. А. Зиновьева, таков: «Если высказываниям приписываются такие-то значения истинности и если принимаются такие-то правила приписывания этих значений, то будут иметь силу такие-то логические правила» [4, с. 270].

Из вышеизложенного видно, что если логические законы и правила применяются именно таким образом, то они по определению, то есть аналитически не могут изменяться в зависимости от передаваемого в языке содержания. Содержательный пласт высказывания устанавливается опытным путём и говорит о положении дел в мире (реальном или возможном). Сколь бы радикальными не были изменения в предмете научного исследования, его результат может быть выражен только в высказываниях языка, связанных между собой по правилам логики. Поэтому, различные группы высказываний теории, передающие мысли и являющиеся элементами теории, должны связываться между собой лишь строго определённым образом, который устанавливается логическими правилами. Замечательное свойство этих правил состоит в том, что сколь бы ни были сложными познавательные операции, для них никогда не будет существовать специальных логических правил, ибо самую сложную операцию с понятием или высказыванием и самое сложное содержание

всегда можно свести к элементарным логическим операциям и простому содержанию. Любая сложная логическая операция может быть представлена как простая (в один шаг), которая совершается по правилу, производному от правил составляющих её операций [4, с. 262-274].

Могут возникнуть вопросы: если логические операторы определить другим образом, то, очевидно, будут иметь место и другие логические правила, следовательно, другими будут и условия осмысленности высказываний? Как соотносится сказанное выше с существованием многозначных логик? Не являются ли они моделями различных типов научной рациональности?

Более глубокий анализ данного вопроса показывает, что это не так. Исторически первоначально были созданы логические системы, предназначенные для прояснения интуиций естественного языка. Это произошло потому, что логика как способ связывать мысли, высказанные в языке в общезначимой форме с помощью системы особых правил, была явным образом выделена именно из естественного языка. Все логические законы, нормы и правила оперирования с различными единицами смысла сформировались в естественном языке и объясняются особенностями взаимодействия языка и мышления.

Этим обстоятельством определяется роль многозначных логик. Приведём слова А. А. Зиновьева, который высказывался по этой проблеме. В любой функционально многозначной логике для любых законов двузначной логики можно построить определения логических операторов, которые:

- сохраняют законы двузначной логики в многозначной;
- законы двузначной логики не сохраняют.

«По каким-то причинам хотят некоторые законы двузначной логики исключить и для этого подбирают подходящий способ построения многозначных <...> логик» [4, с. 269]. Поэтому все неклассические логики являются так или иначе различными частными случаями классической логики, которые проясняют, исходя из различных потребностей, некоторые стороны употребления логических операторов, скрытые в обычном языке. Кроме того, число значений истинности не влияет на класс правил логического следования. Во всех логических системах для получения достоверных заключений сохраняется основной принцип дедукции – истинность как свойство посылок переносится на заключение. Поэтому из истинных посылок не может быть выведено ложное заключение. Этот принцип отражает и свойства

соответствующей логической операции материальной импликации. Многозначные логики не могут являться моделями различных видов научной рациональности.

Таким образом, логические правила порождаются особенностями происхождения языка как способа мышления и средства выражения его результатов. Путём установления способа и порядка оперирования со значениями (объёмами) понятий и смыслами высказываний данные правила задают условия осмысленности речи, превращая её в язык. Они настолько же универсальны, насколько универсален по отношению к выражаемому содержанию язык как исключительная форма выражения знания.

Сказанное выше важно, но для понимания универсальности научной рациональности недостаточно. Речь идёт о том, что заведомо ненаучные, а значит иррациональные утверждения (вроде астрологических теорий, разного рода богословских концепций или, так называемой, креационистской «науки») также формально строятся в соответствии с некими правильными логическими процедурами. Должно ли такое свойство фактуальных высказываний как фактическая истинность обязательно входить в критерий определения научного рационализма или достаточно, чтобы научные утверждения были только логически истинными (то есть непротиворечиво соответствовали внутренним целям, задачам, постулатам и принципам теории)? Но в последнем случае некоторые подобные псевдонаучные утверждения станут неотличимы от настоящих научных высказываний.

На самом деле иррациональные языковые построения, претендующие на описание мира реального человеческого опыта, никогда не удовлетворяют одному фундаментальному критерию – попперовскому критерию фальсифицируемости. Проблема полирационализма (существует один или несколько видов рационализма?) тесно связана, как оказалось, с проблемой демаркации научного знания и ненаучных или псевдонаучных утверждений [6].

Высказывания эмпирических наук должны нести некую информацию о внешнем мире, в соответствии с которой человек строит свои действия, создаёт необходимую технику, приборы, оборудование и т. д. Все эти действия будут успешными лишь при условии, что они предпринимались на основе истинного знания. Оценка истинности какого-либо высказывания неизбежно предполагает наличие эффективной процедуры проверки на истинность. Но чтобы такая процедура проверки стала возможной, необходимо, чтобы высказывание имело определённую логическую форму.

Кроме того, в реальной научной практике всякое знание имеет лишь гипотетический характер (этот тезис аргументировано обосновал критический рационализм), ибо оно по мере углубления и детализации исследований постоянно обновляется и исправляется. В этих условиях мы не можем раз и навсегда установить степень истинности каждой новой гипотезы, даже в ситуации, если выводы, сделанные на основании допущений этой гипотезы, «работают» и позволяют строить в отношении к реальности правильные предсказания (пример – концепции Вселенной Птолемея и Коперника).

Очевидно, обязательная истинность фактуальных высказываний не может быть принята, как очень сильное требование, в качестве существенного признака научного рационализма. В связи с критерием фальсифицируемости мы принимаем более ослабленное требование, а именно: не обязательно, чтобы все фактуальные утверждения науки (эмпирические теории) в целом были истинны с самого начала их выдвижения, но они обязательно должны претендовать на истинность. Это означает, что они должны формулироваться в такой форме, которая допускала бы в отношении этих высказываний две процедуры:

1) Принципиальную возможность проверок высказываний, претендующих на роль научных, на истинность, то есть проверок того, насколько они соответствуют объективному положению вещей. Если этого нельзя достичь, то отпадает потребность в такого рода высказываниях и в соответствующих науках, потому что они перестают выполнять главное своё предназначение – давать с помощью специальных теорий всеобъемлющую и точную, насколько это возможно, информацию о внешнем мире. Поэтому, до того, как ставить вопрос о том, истинно ли нетривиальное фактуальное высказывание (или теория в целом), необходимо поставить вопрос, допускает ли оно принципиальную возможность проверки на истинность. На это неоднократно указывал и К. Поппер [7].

2) Возможность применения, при наличии свидетельств, подтверждающих данные высказывания (или теорию), процедуры фальсификации. Это означает, что теории не должны формулироваться в такой форме, когда они при всевозможных изменениях своих отдельных положений или изменениях начальных условий действия универсальных законов никогда не входят в противоречие с реальностью и продолжают ею (реальностью)

подтверждаться. Сама теория должна прямо или косвенно указывать на факты, которые, в случае их обнаружения, могут стать её опровержением.

При наличии подтверждающих гипотезу фактов необходимо найти хотя бы один, опровергающий её. Если таких фактов обнаружено не было, учёный может временно принять некую гипотезу. Если же фальсифицирующие гипотезу факты обнаружались (несмотря на количество подтверждающих фактов) – это достаточное основание для отбрасывания гипотезы или для её уточнения. Только идя в рассуждениях от отрицания следствий к отрицанию основания, то есть пользуясь правилом «modus tollens», можно получить в результате достоверное заключение.

Итак, существует две инвариантные составляющие, которые позволяют говорить о неизменных во все времена свойствах исключительно научных высказываний:

- высказывания научных теорий строились в соответствии с определёнными универсальными принципами, правилами и законами, то есть логическими нормами;
- они формулировались в таком виде, чтобы к ним был применим принцип фальсифицируемости (в попперовском понимании).

Поэтому научную рациональность, как высшее проявление рациональности, целесообразно связывать с логическими структурами научных теорий, то есть с формой выражения научного знания, а не с его содержанием, и относить понятие «научная рациональность» к названным выше инвариантным свойствам научных высказываний. Только логические структуры, относящиеся к способу выражения научного знания, оставались неизменными на всём протяжении его развития, в отличие, например, от содержательной части научных теорий.

Содержание нашего познания действительно периодически изменяется вместе с изменением (расширением) наших возможностей к познанию. Расширение содержания знания обеспечивают конкретные научные исследования конкретных наук. Принципиальные успехи на этом пути приводят время от времени к пересмотру общей научной картины мира, что-то меняя, а что-то оставляя в содержании научного знания.

Почему же учёным удастся понимать содержание сменяющихся научных представлений о тех или иных явлениях реальности, причём настолько ясно, что становятся возможными само их сравнение и оценка? Удовлетворительное объяснение заключается в

том, что различное содержание знания всегда, независимо от времени и культурной принадлежности, выражалось в соответствии с некими универсальными правилами, имеющими принудительный характер. Эти правила и есть правила и законы логики.

Но языковая интеллектуальная деятельность, которая по своей логической форме, то есть объективно, претендует на истинность и проходит в соответствии с правилами, могущими быть выраженными в общезначимой форме, в начале статьи была определена нами как рациональная. Поэтому именно универсальные логические средства выражения знания, независимо от того, формализованы ли они или применяются в естественном языке, связывают различное содержание научного знания разных эпох и позволяют производить над ним некие интеллектуальные действия – сравнение, оценку, анализ и т. д., то есть именно рациональные действия.

Подкрепляет сказанное и следующее соображение. Если бы обоснованная здесь точка зрения на научный рационализм была неверна, то тогда невозможно было бы, например, в средневековье, понять древние тексты, в которых зафиксирован закон Архимеда. Можно сказать категоричнее: несколько столетий спустя последующие поколения не смогли бы понимать ничего из того, что говорилось и писалось в прошедшую эпоху в быту, искусстве, науке (надписи на различных предметах, бытовая переписка, различные послания, проза, поэзия, устный и письменный фольклор, научные труды и т. д.). Этот факт мы считаем вполне установленным и хотим обратить на него внимание сторонников, так сказать, полирационализма.

Предлагаемое понимание научного рационализма, не только полезно в методологическом плане потому, что позволяет выразить принципиальную характеристическую особенность научного знания, но и в наибольшей степени соответствует контекстам употребления понятий «рационализм» и «рациональный» в естественном и научном языках. Изложенные свойства научных высказываний приводят к таким внешним проявлениям научного рационализма, как:

- проведение научных исследований по системе методологических правил, которые могут быть обоснованы в общезначимой форме;
- строго последовательный процесс мышления, вывода;

– постоянный контроль за всеми процедурными шагами, что означает способность учёного в любой момент остановить последовательность шагов и объяснить, обосновать (с применением дедукции) каждый предыдущий процедурный шаг;

– полная прозрачность научных высказываний для возможных проверок на фактическую и логическую истинность.

На основании вышеизложенного может сложиться впечатление, что научный рационализм в данном случае связывается с формальной логикой и, даже, уже – с логической дедукцией, что повторяет ошибку неопозитивистов, в частности, программу логизации философии Лукасевича. На самом деле, сама логика, говоря упрощенно, есть система правил обращения со значениями понятий и смыслами выражений. Рационализм (научный рационализм, в частности) связывается с любой мыслительной деятельностью, которая происходит по общезначимым правилам и результатом которой является порождение смысла. Рациональная деятельность – это размеренная, регулируемая деятельность. Лишь поскольку логика в наиболее строгой степени регулирует своими средствами подобную деятельность, помогая научному познанию претендовать на истинность, постольку она и признается сущностным, инвариантным свойством научного рационализма.

Посмотрим, как соотносится определённая таким образом научная рациональность со сменой предмета научного исследования, общественных культурных ценностей, философских и мировоззренческих парадигм и т. д. Есть основания считать, что так называемая «неклассичность» неклассической науки обуславливается всего лишь очередной этапной сменой предмета исследования в науках о природе и обществе. Подобная смена была вызвана дальнейшим углублением науки в объективный мир и принципиальным расширением познавательных возможностей человека с помощью усовершенствованной техники, в частности, научных приборов. Это влекло за собой изменение содержания исследований, что выразилось, например, в революции в физике в начале XX века. И конечно, это не последняя революция в науке. Поэтому, условно говоря, стали неклассическими новые предметы и новые аспекты исследования, то есть содержательная часть научного знания, а не способы и средства теоретического исследования и выражения знания (того, что называют логическим слоем теории). Ни квантовая механика, ни какое-либо ещё сверхновое направление исследований в современной науке не изменило и

не может изменить в принципе универсализм логических правил оперирования с высказываниями и объёмами понятий, а, следовательно, и условия осмысленности теорий. Неизменной оставалась также и объективная претензия всех подлинно научных теорий на истинность. Поэтому суперновые направления исследований в науке – это всего лишь очередные содержательные высказывания, которые, как и все вообще содержательные высказывания независимо от времени возникновения, смены культурных ценностей и мировоззренческих парадигм, становятся возможными только потому, что отдельные единицы смысла (понятия, отдельные структурные элементы теории и более простые высказывания) связываются друг с другом по определённым универсальным правилам логики.

Что нам может дать в плане изучения логики и методологии научного познания связывание такого свойства науки, как научная рациональность, с какой-либо содержательной частью научных теорий или в целом с общей научной картиной мира? Изучение научного знания с точки зрения его содержания даёт нам знание о внешнем мире, но само по себе не способно дать понимание способов и путей создания научных теорий и помочь в анализе языка науки. Исследование научного знания в плане того, «что» говорится о внешнем мире, предпринимаемое как самоцель, не поможет нам в изучении именно логико-методологических аспектов науки. Подобные исследования, действительно, не объяснят, почему на всём протяжении существования и развития науки всегда было «нечто», из-за чего несмотря на очень разное содержание и меняющийся предмет исследований наука оставалась специфическим общественным явлением, чью специфику всегда можно чётко выделить. Это утверждение верно и по отношению к эпохе зарождения научного знания в недрах мифологии, ибо высказывания о зарождении первых научных (или как минимум рациональных) представлений делаются на основании применения к мифологическим представлениям каких-то универсальных критериев, благодаря которым в этих представлениях становится возможным выделить научную рациональность. Поэтому если мы говорим о положении дел во внешнем мире, то такие заявления должны быть результатом рассмотрения содержательных аспектов научного познания, то есть конкретных научных теорий, несущих информацию о действительности. Если же мы говорим о типах рационализма, в частности, научного, связывая это понятие со способами получения и

теоретического оформления научного знания, то и рассматривать необходимо правила и законы, в соответствии с которыми научные знания оформляются и выражаются. Эти правила и законы универсальны во времени и пространстве и с ними необходимо связывать понятие «научная рациональность».

Таким образом, по той же причине, по которой невозможна особая логика частных наук (и даже особая женская логика), невозможна и особая логика, а следовательно, и особые типы научного рационализма, например, в античности или в Новом времени, в африканской или в европейской культурах, модернистский или постмодернистский и т. п. Универсализм логических правил оперирования со значениями понятий и высказываний не зависит от содержания этих понятий и высказываний. При этом не имеет значения, чем определяются эти содержательные высказывания: различными предметами исследования, научными концепциями, парадигмами (в смысле, обозначенном Т. Куном [8]), мировоззрением, культурными ценностями или различием во времени возникновения.

Из сказанного следуют пять важных выводов:

1. Научному обсуждению и изучению поддается то, что ясно и явным образом высказано в языке, поэтому учёный с необходимостью вынужден принимать правила, навязываемые ему средствами выражения научного знания.

2. Единственным средством выражения знания (независимо от содержательного наполнения – этот тезис принимается как очевидный и здесь не обосновывается) являются термины и высказывания языка (естественного или искусственного), связанные между собой определённым образом так, чтобы выполнялись условия осмысленности высказываний и их объективные претензии на истинность. Поэтому «систематически построенная методология всякой науки в той части, которая касается исследования терминов и высказываний, есть общая логика» [4, с. 260].

3. Строгое соблюдение логических правил и законов, предъявляемых к средствам выражения и оформления знания в науке, всегда являлось неизменным свойством подлинно научных теорий, ибо соблюдение подобных правил определяет такую логическую форму высказываний науки, когда они объективно могут претендовать на истинность.

4. Для целей изучения логики и методологии науки, а также анализа языка науки понятие «научная рациональность» целесообразнее связывать не с содержательной частью

научных исследований, а со средствами выражения научного знания, то есть с формальной стороной научных теорий. Эти средства выражения на всём протяжении развития науки не претерпели принципиальных изменений.

5. Явление, обозначаемое как «научная рациональность», универсально и не имеет разных типов.

Вся конкретно-научная специфика исследовательских приёмов отдельных наук, а также культурно и исторически определённая особенность научных исследований (парадигмы) нивелируются, как только дело доходит до попыток адекватно выразить, через соответствующие языковые средства, результаты исследования. С этого момента начинается работа с понятиями, терминами и высказываниями теории, а значит и необходимость соблюдать законы логики и правила рассуждения, которые имеют принудительный характер, если учёный желает быть понятым и интересуется конечным результатом своих усилий.

Список использованных источников¹

1. Пружинин Б. И., Щедрина Т. Г. Культурно-историческая эпистемология и перспективы философии науки // Эпистемология и философия науки. – 2021. – Т. 58. – № 2. – С. 19–26.
2. Порус В. Н. На пути к реформе системы эпистемологических целей и ценностей // Эпистемология и философия науки. – 2021. – Т. 58. – № 2. – С. 34–42.
3. Нугаев Р. М. Исторические типы рациональности // Вопросы философии. – 1998. – № 1. – С. 182–188.
4. Зиновьев А. А. Логика науки. – М.: Мысль, 1971. – 279 с.
5. Смирнова Е. Д. Формализованные языки и логическая форма // Логическая структура научного знания. – М.: Наука, 1965. – С. 3–51.
6. Поппер К. Р. Предположения и опровержения. Рост научного знания // Логика и рост научного знания. – М.: Прогресс, 1983. – С. 240–378.
7. Поппер К. Р. Логика научного исследования // Логика и рост научного знания. – М.: Прогресс, 1983. – С. 105–121.
8. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1975. – 288 с.

¹ Списки использованных источников представляются в журнале в авторской редакции. – *Ред.*

References

1. Pruzhinin B. I., Shhedrina T. G. Kul'turno-istoricheskaja jepistemologija i perspektivy filosofii nauki // Jepistemologija i filosofija nauki. – 2021. – T. 58. – № 2. – S. 19–26.
2. Porus V. N. Na puti k reforme sistemy jepistemologicheskikh celej i cennostej // Jepistemologija i filosofija nauki. – 2021. – T. 58. – № 2. – S. 34–42.
3. Nugaev R. M. Istoricheskie tipy racional'nosti // Voprosy filosofii. – 1998. – № 1. – S. 182–188.
4. Zinov'ev A. A. Logika nauki. – M.: Mysl', 1971. – 279 s.
5. Smirnova E. D. Formalizovannye jazyki i logicheskaja forma // Logicheskaja struktura nauchnogo znanija. – M.: Nauka, 1965. – S. 3–51.
6. Popper K. R. Predpolozhenija i oproverzhenija. Rost nauchnogo znanija // Logika i rost nauchnogo znanija. – M.: Progress, 1983. – S. 240–378.
7. Popper K. R. Logika nauchnogo issledovanija // Logika i rost nauchnogo znanija. – M.: Progress, 1983. – S.105–121.
8. Kun T. Struktura nauchnyh revoljucij. – M.: Progress, 1975. – 288 s.

UDC 373.1-5

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

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS FACTORS OF ITS IMPROVEMENT

Transformations of the educational environment of a modern school are caused by a complex of multi-level factors. The purpose of this article is an overview analysis of the key trends in the development of the general secondary education environment; they are considered as factors determining not only the nature of current changes in the environment, but also strategic directions

for its improvement. Among the most important phenomena are: the tendency to convergence of various segments and components of both the education system and the socio-cultural context; the tendency to directional changes in the environment; the strengthening of stochastic factors; focusing on the «environmental friendliness» of the environment; the development of the functional universality of the environment; the tendency to intensive informatization; managerial autonomy of educational institutions.

Keywords: general secondary education; educational environment; development trend; convergence; stochasticity; environmental friendliness; functional universality; informatization; autonomization.

伊丽娜·沙利娅科娃-巴赞卡

学校教育环境的发展趋势是其改善的因素

现代学校教育环境的转变是由多种因素共同作用的结果。本文的目的是对普通中等教育环境发展的主要趋势进行概述分析。这些主要趋势不仅被认为是决定当前环境变化本质的因素，而且被认为是改善环境的战略方向的因素。最重要的现象包括：教育系统和社会文化背景的各个部分和组成部分趋于融合的趋势；在环境中定向变化的趋势；随机因素的强化；注重环境的“环境友好性”；环境功能普遍性的发展；信息化的集约化趋势，以及教育机构的管理自主权。

关键词: 一般中等教育；教育环境；发展趋势；融合性；随机性；环境友好；功能普遍性；信息化；自主化。

Ирина Шевлякова-Борзенко

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОРЫ ЕЁ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Трансформации образовательной среды современной школы обусловлены комплексом разноуровневых факторов. Целью данной статьи является обзорный анализ ключевых тенденций развития среды общего среднего образования; они рассматриваются как факторы, определяющие не только характер текущих изменений среды, но и стратегические направления её совершенствования. К числу наиболее важных явлений относятся: тенденция к конвергенции различных сегментов и компонентов как системы образования, так и

социокультурного контекста; тенденция к направленным изменениям среды; усиление стохастических факторов; фокусирование внимания на «экологичности» среды; развитие функциональной универсальности среды; тенденция к интенсивной информатизации; управленческая автономизация учреждений образования.

Ключевые слова: общее среднее образование; образовательная среда; тенденция развития; конвергенция; стохастичность; экологичность; функциональная универсальность; информатизация; автономизация.

Необходимость подготовить выпускника школы к вызовам и рискам «стохастического мира» нацеливает на такое совершенствование образовательной среды, которое способствовало бы формированию личности творческой и жизнестойкой. «Жизнестойкость» в данном случае рассматривается как структурообразующее ядро личностного потенциала и одновременно интегральная характеристика «компетентностного» типа, объединяющая индивидуально-психологические и социокультурные измерения личности (прежде всего, ценностно-смысловые установки и убеждения). Одним из важнейших «метаиндикаторов» качества современной образовательной среды осознается способность развивать комплекс потенциалов, который включает гносеологический (познавательный), аксиологический (ценностный, морально-нравственный), творческий (созидательный), социально-коммуникативный, художественно-эстетический, инновационный потенциалы личности. Тенденции и перспективы развития общества стохастического типа естественным образом очерчивают новые задачи образовательной среды, одна из которых связана с формированием и развитием инновационного потенциала личности – способности к трансформации внешних обстоятельств и внутренних состояний, ресурсов в новое состояние с целью удовлетворения существующих или вновь возникающих потребностей.

Определение стратегических направлений совершенствования и развития образовательной среды в качестве обязательного стартового условия предполагает комплексный анализ существующих практик обеспечения устойчивого функционирования систем общего среднего образования, выявление тенденций и факторов, сильных и слабых сторон, потенциала (возможностей существующих, но не использованных в полной мере), а

также рисков и угроз. То есть одним из начальных этапов стратегического планирования является так называемый «этап сканирования» среды, который по сути является стратегическим анализом. В качестве одного из наиболее популярных инструментов сканирования среды является SWOT-анализ (от англ. *swot analysis*), который в нынешнем виде был введён в научный обиход в 1963 году, когда К. Эндрюс на гарвардской конференции по вопросам бизнес-политики предложил данную аббревиатуру, представляющую собой первые буквы английских слов: *strengths* (сильные стороны), *weaknesses* (слабые стороны), *opportunities* (возможности), *threats* (угрозы). Как правило, SWOT-анализ рассматривается в качестве простой в использовании, не требующей существенных финансовых и технических средств, а потому чрезвычайно популярной «модели определения способности образовательной организации функционировать в условиях окружающей среды», «одного из самых распространённых инструментов стратегического планирования», который «позволяет провести аналитическую работу с целью определения сильных и слабых сторон образовательной организации, а также возможностей и угроз внешней среды»; однако, по мнению исследователей, «при всём многообразии научных изысканий на тему содержания и методики проведения SWOT-анализа, данный метод недостаточно адаптирован к условиям и специфике образовательных организаций дошкольного, общего и дополнительного образования» [1]. Иначе говоря, в практическом сегменте психолого-педагогического дискурса SWOT-анализ используется чаще всего для сканирования внутренней и внешней среды учреждения образования. В ходе стратегического анализа образовательной среды общего среднего образования как сегмента национальной образовательной системы данный метод, безусловно, также актуален, однако его следует масштабировать до макроуровня.

Сравнительный анализ текущего состояния и развития образовательной среды в разных странах мира позволяет выявить ряд тенденций. Хотя они и очерчиваются в настоящее время достаточно выразительно, однако всё ещё представляют собой феномен становящийся, оформляющийся, то есть их целесообразно рассматривать в качестве концептуального контекста-матрицы для стратегического планирования развития образовательной среды. Мы попытаемся кратко определить сущность, сильные и слабые стороны соответствующих процессов, а также возможные перспективы и риски.

Одной из важнейших тенденцией развития среды общего среднего образования становится *тенденция к конвергенции* различных сегментов и компонентов (основного, дополнительного и профессионально ориентированного) как собственно системы образования, так и разного рода «событий», явлений социокультурного контекста, которые вовлечены в сетевое взаимодействие, центрированное вокруг школы (как учреждения и – шире – социального института). Это связано, на наш взгляд, с концептуальным переосмыслением функциональности школьной среды в аспекте устремления к некой «симфоничности» её воздействий, эффектов.

Особое качество конвергентным процессам в образовании придаёт то, что они осуществляются в совершенно новом хронотопе, который образуется на основе слияния различных реальностей – физической, виртуальной, дополненной, медиа- и т. п. В целом речь идёт о тенденции к многоплановому размыканию, расширению, трансформации образовательной среды, прежде понимаемой исключительно как среда обучения, в культурно-образовательное пространство, некую образовательную экосистему. Безусловно сильными сторонами конвергентности как формирующегося параметра (свойства) образовательной среды инновационного типа являются многовекторность, вариативность, потенциальная избыточность ресурсов и возможностей для реализации индивидуальных траекторий не только в плане собственно обучения и воспитания, но и в смысле развития всего комплекса потенциалов личности, способности к деятельности инновационного типа. Вместе с тем определённые сложности связаны необходимостью сформировать действительно эффективную, отлаженную систему контролируемой, *управляемой конвергенции*. Это предполагает, в свою очередь, достаточно гибкую систему образовательного менеджмента, способного обеспечить согласованность и устойчивость функционирования различных компонентов, многие из которых находятся вне сферы влияния собственно системы образования.

Тенденция к расширению среды обучения в культурно-образовательное пространство, на первый взгляд, «вбирается» тенденцией к конвергенции. Однако в данном случае формирующие её процессы имеют специфическую особенность: речь идёт не просто о взаимодействии разных сегментов собственно образовательной системы, но о сложном взаимопроникновении внутреннего и внешнего (по отношению к школе) «контекстов». В

результате структурно-функциональных трансформаций обогащение содержания и расширение возможностей для развития комплекса потенциалов личности происходит, прежде всего, за счёт внешних по отношению к образовательной среде учреждения образования ресурсов. Вместе с тем мы не можем говорить собственно о конвергенции образовательной среды школы и внешнего социокультурного контекста, поскольку на практике наблюдается функционально и содержательно ограниченное, избирательное взаимодействие.

Концептуальная идея расширения развивающего потенциала образовательной среды учреждения образования находит реализацию в разных практических шагах, в их числе – использование интерактивных сред за пределами школы в качестве образовательных (обучающих, воспитывающих, развивающих) ресурсов, а также создание так называемых школ устойчивого развития, которые изначально проектируются как центры общественно-культурной жизни местных сообществ. Подобная ориентированность школы на социокультурную многофункциональность наряду с очевидным положительным эффектом содержит и определённые риски, связанные с обеспечением безопасности школьников, предупреждением разного рода негативных влияний, перегруженностью школьных зданий и территорий и т. п.

Тенденция к планомерным, направленным изменениям образовательной среды связана, в числе прочего, с более тесным, нежели в прежние десятилетия, взаимодействием современной науки и образовательных практик. Так, во многих странах развитие образовательной среды происходит на основе системной оценки её качества, соответствующие инструменты и критериальная база становятся всё более разнообразными и многоаспектными. При этом объектами оценки являются не отдельные компоненты, а весь их комплекс, во взаимосвязи и взаимовлиянии (например, целый ряд международных исследований направлен на выработку практических рекомендаций, как использовать влияние физической среды на качество образовательных результатов). Весьма показательным трендом внутри указанной тенденции становится «концептуальное» сотрудничество заказчиков, производителей и потребителей образовательных услуг на всех этапах совершенствования образовательной среды, начиная с этапа проектирования новых зданий либо реконструкции уже существующих. Кроме того, современные

концептуально-методологические идеи (непрерывного образования как образования для всех на протяжении всей жизни, опережающего образования и др.) находят всё более последовательное воплощение не только в научно-методических разработках, но и в документах, которые регулируют функционирование системы образования в нормативном правовом отношении (государственные стратегии и программы развития национальных систем образования и их сегментов, законодательные акты различных уровней и т. п.).

Плановый характер совершенствования образовательной среды, безусловно, имеет целый ряд преимуществ. Во-первых, ход образовательного процесса практически не нарушается «внезапными» мероприятиями. Во-вторых, распределение ресурсов осуществляется с большей эффективностью. В-третьих, это позволяет решать задачи по развитию образовательной среды поступательно, в ближне-, средне- и долгосрочной перспективах, что позволяет сбалансировать и согласовать процессы совершенствования уже существующей – и создания новых образовательных сред (например, в «умных школах», «школах устойчивого развития» и т. д.). Вместе с тем, указанная тенденция наталкивается на ряд барьеров, в числе которых – несовпадение «естественной» динамики изменений в образовании и институциональными изменениями (нормативного правового, организационно-управленческого, материально технического обеспечения, например).

Планирование изменений в развитии образовательной среды на макроуровне сталкивается с процессами и явлениями, которые складываются в *тенденцию к усилению стохастических факторов*. Она обусловлена целым рядом факторов, в числе которых динамика общемировых геополитических, экономических, социокультурных процессов, вызовы глобализации, тренды и перспективы развития информационного общества и др. В результате количественных (появление новых субъектов, расширение спектра ресурсного обеспечения) и качественных (содержательных и структурно-функциональных) трансформаций изменяется «плотность» образовательной среды (В. Болотов) – и её способность к самоорганизации, саморазвитию, масштабированию инициатив в тенденции, единичных событий – в явления. При этом сама специфика «событийности» в современном мире обуславливает неизбежное сочетание стратегического проектирования, планирования изменений в образовании с необходимостью изменений почти «мгновенных», оперативных, вызванных необходимостью наладить образовательный процесс в резко меняющихся

условиях и форматах обучения и воспитания (как, например, в ситуации с пандемией COVID-19).

С одной стороны, необходимость подстраиваться под изменения экзистенциального ландшафта способствует развитию таких параметров (свойств) образовательной среды, как гибкость, адаптивность, трансформируемость, что несомненно свидетельствует о положительном влиянии данных процессов на совершенствование качества образовательной среды.

С другой стороны, реальное положение вещей свидетельствует о том, что образовательные системы очевидно опаздывают с реакцией на трансформации внешнего социокультурного контекста. В новейшем психолого-педагогическом дискурсе подобная замедленная реакция чаще всего связывается с «неотлаженностью» системы образования в смысле институциональном, в частности, с несовершенством нормативного правового обеспечения, сложностью либо определённой несогласованностью организационно-управленческих механизмов и т. п. Однако следует принимать во внимание и факторы внутреннего, глубинного порядка, связанные с сущностной спецификой общего среднего образования, в частности, большую – в сравнении, например, с высшим профессиональным образованием – консервативность самой общеобразовательной школы как института, ориентированного, прежде всего, на формирование базовых жизненных и социальных умений и навыков как основы социального воспроизводства. То есть некоторые сущностные параметры школьного образования сами по себе выступают в качестве «антиинновационных барьеров» в ситуации «стохастической действительности», замедляя и усложняя деятельность, направленную на совершенствование образовательной среды.

Усиление внимания к «экологичности» образовательной среды как структурообразующему её свойству оформляется в довольно чёткую тенденцию сразу в нескольких плоскостях:

- на уровне теоретико-методологических осмыслений специфики современного образования как сложной системы, центрированной на личности обучающегося;
- в сегменте практико-ориентированных исследований, направленных на выявление взаимосвязи качества среды обучения и воспитания (физической, психологической,

санитарно-гигиенической, социальной, эстетической и других её составляющих) и образовательных результатов;

– непосредственно на уровне проектирования и в практиках реализации развивающей образовательной среды инновационного типа.

Следует принимать во внимание, что само понятие «экологичности» в данном контексте трактуется чрезвычайно широко. В самом общем – концептуально-методологическом смысле – речь идёт о том, что совершенствование и развитие образовательной среды по сути своей антропоцентрично, то есть мерой её качества и эффективности является субъект образовательного процесса, прежде всего – обучающийся. Иначе говоря, все изменения среды обучения и воспитания концептуально направлены на создание условий для формирования и развития личности, готовой к (само)реализации в современном мире, способной не только «встроиться» современные социокультурные процессы, но и активно влиять на окружающую действительность.

Положительное влияние этой тенденции уже сейчас выявляется в том, что теоретические конструкты личностно-, педоцентричной школы всё активнее переводятся в практическую плоскость, реализуясь в конкретной деятельности по созданию условий для развития «ансамбля» личностных потенциалов, включая творческий и инновационный. То есть образовательная среда начинает рассматриваться не чисто утилитарно – как место для обучения и воспитательных воздействий, но как пространство-«экосистема», наполненная в числе прочего событиями внеучебными, однако чрезвычайно важными для формирования ключевых жизненных навыков и компетенций.

Явное противоречие между необходимостью «тектонических» трансформаций образовательной среды и реальной готовностью большинства систем образования лишь к так называемой инструментальной модернизации в последнее время фиксируется в разных контекстах и форматах. Основная опасность связана с тем, что «проблемы и противоречия не разрешаются, а загоняются вглубь», порождая целый ряд рисков, в числе которых «достижение критических противоречий между заданными результатами образования... и объективными требованиями к эффективной жизнестойкости личности в меняющемся мире» [2, с. 9]. То есть ориентир на построение образовательной среды-«экосистемы» может так и остаться «декларацией о намерениях» в связи с целым рядом объективных (например,

финансово-экономических) и субъективных (личностная неготовность исполнителей) факторов.

Тенденция к развитию функциональной универсальности образовательной среды школ связана с переосмыслением и реализацией на практике идей системного, деятельностного и функционального подходов. С одной стороны, всё пространство учреждения образования может использоваться для обучения; с другой стороны, принципиальным моментом становится актуализация развивающего потенциала – очевидного и скрытого – всех сегментов школьной образовательной среды, вне зависимости от их базового функционального предназначения. То есть любые помещение или территория могут быть сегментированы, разбиты на зоны, «ре-организованы» в соответствии с целями и задачами того или иного занятия либо мероприятия, при этом при проектировании новых учреждений образования реализуются принципы простоты и удобства подобных трансформаций. В числе прочего последовательная реализация принципов функциональной целесообразности и универсализма позволяет сочетать различные формы работы (коллективные, групповые, индивидуальные) практически в любой «точке» образовательной среды учреждения образования, включая и околошкольное пространство.

По очевидным причинам наиболее полно указанная тенденция выявляется в процессе проектирования и создания новых школ. По отношению же к большинству существующих учреждений общего среднего образования можно говорить о противоречии между концептуальной устремлённостью современного образования к полифункциональной и при этом максимально «экологичной» (здоровьесберегающей, дружественной) образовательной среде – и реальными параметрами, конструктивными особенностями пространственно-предметной среды школьных зданий и территорий. В междисциплинарном дискурсе активно обсуждается проблема так называемого концептуального старения школьных зданий, которые в ряде случаев становятся настоящим антиинновационным барьером для реализации обновленного содержания образования, предполагающего использование новых методов и форм работы.

Тенденция к интенсивной информатизации образовательной среды общего среднего образования может быть образно представлена как своего рода переход от «ламповой» школы к «цифровой». Речь, безусловно, не идёт только о насыщении

пространства школы цифровыми технологиями и соответствующей компьютерной техникой. В данном случае следует говорить о глубинных трансформациях самого «качества», «вещности» среды, одним из структурообразующих параметров которой становится иммерсивность [см., например: 3; 4]. Она превращает электронную, высокотехнологичную образовательную среду из набора ресурсов и сервисов в особый сетевой хронотоп, который может быть рассмотрен как социальная реальность со своими ценностями, правилами и нормами [5], как сетевая среда «воспитания, социализации, формирования идентичности, развития личности обучающегося, в разнообразии форм и видов деятельности» [2, с. 8]. Одновременно обучающие среды фактически выступают в роли новых участников образовательного процесса, наделяясь свойствами субъекта многосторонней коммуникации.

Изменение сущностных параметров образовательной среды автоматически влечёт за собой содержательные и структурно-функциональные трансформации во всех её сегментах. Возможности иммерсивных образовательных сред позволяют разрабатывать и внедрять разнообразные модели дистанционного (онлайн и оффлайн) и гибридного обучения. Интенсификация процессов информатизации для школьной образовательной среды означает её насыщение инновационными ресурсами и образовательными технологиями, которые открывают принципиально новые горизонты для развития потенциалов личности (включая выстраивание персонализированных образовательных траекторий), ориентированных на опережающий характер личностной и профессиональной самореализации в информационном обществе.

Вместе с тем, наряду с признанием дидактического потенциала, который содержат новейшие ИКТ для формирования и развития информационной и компьютерной грамотности, ИКТ-компетенций обучающихся, в последние годы усиливается озабоченность теми рисками, которые несёт непродуманная информатизация и тотальная виртуализация образовательного процесса. Имеется в виду не только негативное влияние избыточного использования ИКТ на физическое и психическое здоровье обучающихся: всё большую тревогу вызывают глубинные трансформации в характере образовательной коммуникации, что отражается на формировании коммуникативной культуры личности в целом. Поэтому в свете задач опережающего образования, нацеленного на развитие комплекса личностных потенциалов, наиболее перспективным сегодня представляется так называемый гибридный

подход к организации образовательного процесса в образовательной среде инновационного типа. В данном случае речь идёт о балансе традиционных и инновационных компонентов – содержания, технологий и методов, форматов и каналов – обучения, воспитания и развития. По отношению к совершенствованию и развитию самой образовательной среды это означает усиление внимания к целесообразности внедрения инноваций, постоянной оценке их образовательной эффективности и возможных негативных воздействий. Только в этом случае можно будет говорить об успешной реализации идеи образовательной среды учреждения образования как пространства развивающей коммуникации, информационно и технологически насыщенного, но по-прежнему антропоцентрированного, сфокусированного на личности учащегося.

Тенденция к управленческой автономизации учреждений образования (развитие образовательного менеджмента на уровне отдельных школ), характерная для многих стран мира, в числе прочего означает возрастание роли всех субъектов образовательного процесса в планировании, проектировании, реализации и оценке изменений, направленных на совершенствование образовательной среды конкретной школы. Концептуальной основой этих процессов становится общий переход в сфере современного образовательного менеджмента от администрирования к управлению качеством образования.

Очевидно, что постоянное усложнение и взаимопереплетение процессов, влияющих на образовательный процесс, требует качественных изменений в управлении образовательной средой. В ряду наиболее значимых особенностей обращают на себя внимание принципиально новые функции, которые по сути являются функциями управления инновациями. Эффективность управления современной школой зависит не только от компетентности руководителей школ, но и от их проектной культуры, аналитических и исследовательских навыков, а также от умения включить других участников образовательного процесса – прежде всего педагогов, – в процесс проектирования и создания инноваций.

Анализ результатов международных сравнительных исследований качества образовательной среды, а также отечественной и зарубежной практик её совершенствования указывает на прямую зависимость между степенью автономии руководства школы в принятии управленческих решений и темпами совершенствования образовательной среды в

конкретном учреждении образования. При этом несомненно положительным фактором становится привлечение законных представителей учащихся, органов местного самоуправления, других партнёров по социокультурному взаимодействию к управлению учреждением образования, прежде всего, в смысле повышения эффективности расходования ресурсов, прозрачности и публичности функционирования школ. Вместе с тем, тенденция к росту автономии учреждений образования в некоторых случаях осложняется своего рода «конфликтом» концептуальных ориентиров и действующими регулятивами (нормативными правовыми документами, существующей практикой принятия управленческих решений и т. п.), который де-факто ограничивает уровень автономии учреждений образования и, соответственно, самостоятельность, оперативность, своевременность решений, нацеленных на совершенствование образовательной среды.

Представленные выше тенденции, на наш взгляд, могут быть концептуализированы и использованы как основа для определения стратегических направлений совершенствования образовательной среды общего среднего образования. Ключевыми позициями перечня этих направлений являются:

1. Развитие конвергентности образовательной среды как ключевого фактора комплексного развития потенциалов личности в целях устойчивого развития социума. Речь идёт о планируемом, контролируемом и направляемом развитии образовательной среды школы как уникальной динамичной целостности различных сегментов, компонентов и ресурсов образования (основного, дополнительного, профессионально ориентированного; формального, неформального и информального), которые образуют уникальную среду-экосистему для формирования личности, подготовки к жизни в «стохастическом мире», развития его жизнестойкости и креативности как базовых факторов многоплановой (само)реализации выпускника школы.

2. Создание иммерсивной образовательной среды общего среднего образования. Из приведённого выше анализа следует, что иммерсивная образовательная среда не тождественна уже известным виртуальным обучающим средам. В контексте нашего исследования иммерсивность рассматривается как особое качество образовательной среды инновационного типа, способствующее раскрытию феноменологически новых качеств и свойств личности (например, креативности как жизненной компетенции, инновационного

потенциала и т. п.). Мы полагаем необходимым говорить о разработке и внедрении принципиально новой модели образовательной среды, которая бы вовлекала, погружала субъекта в новую систему отношений, определяемую её инновационным содержанием. То есть речь идёт о нацеленности на достижение качественно новых образовательных эффектов и результатов за счёт «включения» субъекта в «хронотопы», которые могут жить по своим законам и не соответствовать мирам физической реальности. Наделённая свойствами искусственного интеллекта, иммерсивная образовательная среда представляет собой, по сути, особые условия жизнедеятельности, искусственную среду, неотличимую по воздействию на органы чувств человека от физической реальности, но обладающую новыми свойствами и потенциалом, что в перспективе позволяет говорить о принципиально новой таксономии (системе целей) образования, которая предполагает, в числе прочего, управляемые формы саморазвития субъекта как результата его самообучения и самореализации под действием средового контента.

3. Развитие «экологичности» образовательной среды в комплексе взаимосвязанных аспектов и составляющих, включая:

✧ здоровьесбережение (сохранение и укрепление психического и физического здоровья учащихся разных групп, включая детей с особенностями психофизического развития);

✧ психосоциальное благополучие, безопасность (психологическую и физическую) образовательной среды (создание психологически комфортной атмосферы, мотивации к позитивной коммуникации, созидательному общению нацеленность на развитие комплекса личностных потенциалов обучающегося (не только гносеологического, но и аксиологического, творческого / созидательного, социально-коммуникативного, инновационного);

✧ природосообразность (как естественную «встраиваемость» образовательной среды в среду обитания личности);

✧ социально-психологическую адаптивность (адекватные, стабильные условия для социализации, самореализации и саморазвития учащегося с учётом его индивидуально-психологических и возрастных особенностей, а также для формирования устойчивости личности перед негативными воздействиями социальной среды).

4. Обеспечение устойчивого развития образовательной среды школы как многофункциональной социокультурной «экосистемы» предполагает согласованное движение в двух «запараллеленных» векторах:

➤ актуализацию развивающего потенциала – очевидного и скрытого – всех сегментов школьной образовательной среды, вне зависимости от их базового функционального предназначения; реорганизацию либо проектирование пространства школы в соответствии с принципами функционального универсализма и целевой синкретичности (обучение + воспитание + развитие);

➤ «размыкание» пространства учреждения образования в пространство социокультурной коммуникации для расширенного состава участников (включая партнёров по инновационному образовательному партнерству, представителей широкой общественности).

С одной стороны, концептуальной основой и ключевым фактором эффективности реализации данного стратегического направления совершенствования образовательной среды является её культуросообразность как метапринцип процессов социокультурного воспроизводства в современном образовании. Это предполагает «симфоническое» – гармоничное, сбалансированное, взаимодополняющее – участие разных видов и типов культур в формировании образовательного пространства современной школы, нацеленное на своего рода культуротворчество, то есть на созидание, конструирование новых культурных форм, способствующих самовыражению и самореализации личности.

На практике это будет связано с:

✓ аксиологизацией всех компонентов среды-«экосистемы» (то есть насыщением ценностно-символическим содержанием физической и информационной среды, содержания и методов, форм и форматов обучения и воспитания);

✓ обеспечением условий для неконфликтного принятия участниками образовательных отношений разного рода различий при сохранении и развитии идентичности (этнической, религиозной, гражданской), эмпатии, социальной активности;

✓ представлении культуры как динамичной целостности результатов и собственно процессов разного уровня, что предполагает, как взаимодействие участников образовательного процесса с объектами культуры, так и вовлечение их в создание личностно

значимых культурных ценностей, которые должны стать неотъемлемой частью образовательной «экосистемы» конкретной школы.

С другой стороны, стратегия развития образовательной среды должна учитывать тенденции и перспективы развития так называемого сетевого общества. В частности, актуализация социокультурного потенциала школьной образовательной среды связана с формированием системы инновационного партнёрства учреждения образования и внешних по отношению к ней субъектов, которое должно строиться на принципах коактивности (заинтересованного, постоянного, личного участия в общезначимой деятельности), действенности, открытости среды для новых участников, публичности и т. д.

5. Развитие направляемой автономизации образовательной среды как социокультурной экосистемы, способной к самоорганизации и саморазвитию, предполагает:

- инновационное совершенствование образовательного менеджмента на всех уровнях системы общего среднего образования;

- обеспечение возможностей для формирования и развития широкого спектра компетенций участников образовательного процесса, связанных, в числе прочего, с действенным вкладом в совершенствование образовательной среды в соответствии с новыми образовательными целями и задачами; то есть в данном случае речь идёт о не просто об участии в управлении имеющимися ресурсами и поддержании функционирования среды школы, но о нацеленности на преобразование этой среды;

- развитие образовательной среды учреждения образования как универсального обучающе-деятельностного пространства, суть которого формульно может быть выражена в триаде «школа-лаборатория-мастерская»; речь идёт о среде, которая давала бы возможность всем участникам образовательного процесса учиться и обучать (себя, других) одновременно, в разных форматах и контекстах собственно учебной, исследовательской и практической деятельности;

- создание инновационной системы оценки качества общего среднего образования и управления качеством образования;

- проектирование и реализацию модели развития инновационной культуры менеджмента в образовании (включая опережающее развитие проектной и исследовательской культуры администрации и педагогического коллектива школы).

Следует обратить внимание на то, что в рамках каждого из обозначенных стратегических направлений предполагается согласованное развитие всех компонентов образовательной среды (пространственно-предметного, содержательного, организационно-управленческого, коммуникативного, информационного и т. д.).

Таким образом, определение основных перспектив совершенствования школьной образовательной среды основывается на:

- понимании образовательной среды инновационного типа как сложно организованной социокультурной «экосистемы», анализе её содержательных особенностей и структурно-функциональных параметров;
- осознании содержательного масштабирования среды-«экосистемы» и существенного расширения её функций от собственно обучающих до комплексных социокультурных;
- соотнесении целей и задач общего среднего образования как одного из ключевых сегментов национальной образовательной системы с целями устойчивого развития;
- оценке эффективности используемых и выявлении потенциальных ресурсов, возможностей образовательной среды для развития комплекса потенциалов личности.

Список использованных источников

1. Патрахина, Т. Н. SWOT-анализ как инструмент планирования стратегии образовательной организации / Т. Н. Патрахина // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». Том 7 – 2015 – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/08PVN215.pdf>. – Дата доступа: 13.04.2022.
2. Кондаков, А. М. Методология проектирования общего образования в контексте цифровой трансформации / А. М. Кондаков, И. С. Сергеев // Педагогика. – 2021. – № 1. – С. 5–23.
3. Чупина, В. А. Иммерсивность: трактовка и развитие понятия в педагогике / В. А. Чупина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции, 24–25 апреля 2018 г., г. Екатеринбург. – Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2018 – С. 488–493.

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

5. Ганский, П. Н. Интернет-пространство как особая коммуникационная среда и его влияние на современные общества / П. Н. Ганский // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 17. – С. 118–121.

References

1. Patrakhina, T. N. SWOT-analiz kak instrument planirovaniya strategii obrazovatel'noi organizatsii / T. N. Patrakhina // Internet-zhurnal «NAUKOVEDENIE». Tom 7 – 2015 – № 2 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://naukovedenie.ru/PDF/08PVN215.pdf>. – Data dostupa: 13.04.2022.

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

3. Chupina, V. A. Immersivnost': traktovka i razvitie ponyatiya v pedagogike / V. A. Chupina // Innovatsii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii: materialy 23-i Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 24–25 aprelya 2018 g., g. Ekaterinburg. – Ekaterinburg: Izdatel'stvo RGPU, 2018 – S. 488–493.

4. Sergeev, S. F. Obuchayushchie i professional'nye immersivnye sredy / S. F. Sergeev. – М.: Народное образование, 2009 – 432 с.

5. Ganskii, P. N. Internet-prostranstvo kak osobaya kommunikatsionnaya sreda i ego vliyanie na sovremennye obshchestva / P. N. Ganskii // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. – 2015. – № 17. – S. 118–121.

PEDAGOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

教育与教育学

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

UDC 37.022

Tatiana Callo,

Doctor of Sciences Hub.;

Institute of Educational Sciences

(Moldova)

crinalb55@gmail.com

Ludmila Franțuzan,

Doctor of Sciences;

Institute of Educational Sciences

(Moldova)

liuda.frantuzan@gmail.com

NANOLEARNING: A REFERENTIAL VISION

The actions to re-describe learning offer us new horizons in the field of knowledge through some aspects, such as highlighting new references, and the effort of conceptualization or conceptual description in the direction of their argumentation, based on a wide variation of meaning. The issue of nanolearning is today one of the key points of the education development. The analysis of nanolearning and the learning-knowledge unit in the horizon of scientific hermeneutics becomes a factor of learning success in the context of student's affirmation. The article is devoted to the phenomenon of nanolearning. For its awareness another structure of thinking is needed, paying special attention to «sensitive» materials and the effects of interventions within them. This phenomenon requires completely different technologies, some updated or even innovative, requires a technological thinking and a modern school. Unlike traditional concepts and approaches, nanolearning can be seen as a new technology that reduces the cognitive «burden» of learning. The identification of some formative landmarks on the dimension of non-digital nanolearning is an express objective of this topic approach, contextually interpreted in the sociocultural space of education.

Keywords: nanolearning; micro-learning; forgetting curve; laconicism; attention; «granular» content; maximum benefit.

卡洛·塔蒂亚娜
弗兰竺冉·柳德米拉

纳米学习:参考视角

重新描述学习的行动通过某些方面为我们提供了知识领域的新视野,例如强调新的参考文献,以及基于广泛的意义的变化,努力在论证方向上进行概念化或概念化描述。纳米学习问题是当今教育发展的重点之一。科学诠释学视域下的纳米学习和学习-知识单元的分析成为学生肯定的学习成功的因素。本文致力于研究纳米学习现象。要了解这种现象,有必要具有另一种思维结构,特别注意“敏感”材料和它们内部的干预效果。这种现象要求具有完全不同的技术,以及一些更新、甚至是创新;它需要技术思维和现代学校。与传统的概念和方法不同,纳米学习可以被视为一种降低学习认知负担的新技术。在非数字纳米学习维度上的一些形成性里程碑的识别是本主题方法的明确目标,并通过教育的社会文化空间进行解读。

关键词: 纳米学习; 微观学习; 遗忘曲线; 简洁的语句; 关注; “颗粒”内容; 最大利益

Татьяна Калло,
Людмила Французан

НАНООБУЧЕНИЕ: РЕФЕРЕНЦИАЛЬНОЕ ВИДЕНИЕ

Сегодня вопрос нанообучения является одним из ключевых моментов развития образования. Анализ нанообучения и единицы «обучение-знание» в рамках научной герменевтики становится фактором успеха обучения в контексте самоутверждения учащегося. В этой статье рассматривается феномен нанообучения как явления, связанного с серьезными достижениями в фундаментальных науках. Для его осознания и реализации необходима иная структура мышления, уделяющая особое внимание «чувствительным» материям и последствиям вмешательств в них. В отличие от традиционных концепций и подходов, нанообучение можно рассматривать как технологию, снижающую когнитивное «бремя» обучения. Выявление формообразующих ориентиров в измерении нецифрового нанообучения является экспресс-целью изучения данной темы, контекстуально анализируемой в социокультурном пространстве образования.

Ключевые слова: нанообучение; микрообучение; кривая забывания; лаконичность, внимание, «грануляция» содержания; максимальная польза.

Атрибуты нанообучения. Человечество глобально переходит от культуры внимания, когда мы сосредоточены на конкретном объекте, к культуре гипер-внимания, сосредоточения его на нескольких объектах, фактах, явлениях одновременно. Теперь для того, чтобы сфокусировать наше внимание на конкретном объекте, нам нужны дополнительные раздражители и факторы. Статистика показывает, что большинство людей за месяц забывают 80% информации, а за год запоминают только 10% информации. Это отражено в «кривой забывания» Эббинхауса.

Нанообучение, как и микрообучение – это способ обучения и предоставления контента учащимся небольшими, специфическими дозами, как отмечает С. Стан [1]. Развитие обучения на базе микрофрагментов для поддержания внимания и обеспечения его удержания становится основной целью школьного обучения; организация обучения на базе микрофрагментов от 3 до примерно 10–15 минут и последовательное тестирование обучающихся – перспективное направление в обучении. Этот процесс можно назвать «горячими клавишами» нанообучения. В последнее время этот метод значительно продвинулся вперед, учитывая характеристики и поведение при обучении тех, кто к 2025 году будет представлять большую часть рабочей силы, тех, чья максимальная продолжительность внимания составляет несколько секунд. Поэтому если образование должно развивать таланты этого поколения, оно должно адаптироваться к их особенностям. И здесь нанообучение может принести реальную пользу [1]. Ритм жизни и информации очень быстрый, поэтому время обучения «сжимается», оно ограничено, а знания нужны в любое время и очень быстро. Именно это актуализирует нанообучение, когда знания предлагаются небольшими блоками и содержат только то, что строго необходимо.

Начиная с идеи цифровизации сохраняется иллюзия, что микрообучение бывает только в цифровом формате. Мы пытаемся заново визуализировать наноформинг в нецифровом формате. Точка, на которой мы фиксируемся, находится «выше», чем обычно, поэтому мы пытаемся включить её в интегративное видение. Это позволит лучше осветить сложность

явления, называемого нанообучением, поможет выделить взаимосвязи между его составляющими и особенности его динамического процесса.

В целом термин «нанообучение» относится к микроаспектам в контексте процессов обучения, воспитания и развития. В отличие от нанообучения, микрообучение используется чаще для технической реализации в области электронного обучения с применением новых веб-технологий. Небольшие блоки информации и тестовые вопросы вызываются с сервера через ПК или мобильный телефон [2]. Нанообучение же относительно новый термин, смысл и аспекты которого до сих пор являются предметом исследования. Во всех типах обучения (например, отбор и структурирование информации, изменения в поведении, изменения в убеждениях и системах ценностей, когнитивных навыках и структурах, эмоциональных реакциях, моделях социального поведения) существуют микро-, мезо- и макроаспекты устойчивого обучения. Это референтные понятия. Например, в контексте овладения языком, когда мы изучаем лексику и предложения, мы обращаемся к микроуровню; здесь различают ситуации и эпизоды (мезоаспекты) и социокультурные, или сложные семантические признаки (макроаспекты) [2]. Кроме того, нанообучение знаменует собой переход от традиционных моделей обучения к микроперспективным единицам обучения и подчёркивает важность последних для обучения.

Теория нанообучения основана на концепции немецкого психолога Г. Эббингауза. Согласно «кривой забывания», люди запоминают только 21% того, что узнают в течение месяца. Нанообучение предлагает возможность решать задачи, используя принцип «понемногу, но часто» [3, с. 74]. В настоящее время исследователи обычно выражают результаты теста памяти в процентах от сохранённых деталей. Если вы помните 4 из 10 деталей, у вас есть 40% способности к запоминанию. Забывание противоположно удержанию. Если у вас 40% способность удерживать, то у вас 60% составляет забывчивость. Нанообучение относится к небольшим учебным единицам и краткосрочной учебной деятельности. Это понятие относится к микроперспективам в контексте обучения в смысле нового парадигмального видения обучения в низкоуровневой среде. Нанообучение предполагает кратковременное взаимодействие учащихся с учебным материалом, разделённым на небольшие фрагменты содержания. Эта современная форма обучения также называемая *открытым обучением* [4]. В этом смысле мы учимся, например, через

взаимодействие. Именно в этот момент нанообучение приобретает более конкретную форму. Здесь становится ясной ещё одна особенность микрообучения: немедленный и прямой контроль за успехом обучения [2]. Нанообучение – это информация «в таблетках», когда учебный материал разбит на сегменты, которые, по сравнению с принципом последовательного питания, усваиваются лучше и быстрее. Каждый блок длится около 8–10 минут, в течение которых должна быть возможность передать мысль, идею, знание [5].

Специфика «нано» в школе. Для выделения сути дидактического явления нанообучения необходимо, по мнению М. Эпштейна, тщательно изучить социокультурную ситуацию каждого ученика и выделить основы глубинных ядер и изменений в них для макроэффектов. Также речь идёт об использовании «сильных» методов, которые работают на более глубоком уровне, чем просто информация (личная мотивация, интерес, осведомлённость, опыт, практическое руководство). Важно разрабатывать гибкие, незакостенелые стандарты. Учащиеся лучше воспринимают «неформальное» обучение, которое намного эффективнее традиционного обучения. Нанообучение, похожее на мозаику, должно вызывать у учеников любопытство [6]. В данном случае акцент делается на идее попытки «втиснуть» информацию в форм-фактор, который можно потреблять без скуки, при этом нанообучение представляет собой дискретные фрагменты информации или капсулы, которые могут быть предоставлены в виде короткого и легко усваиваемого контента. Получение знаний происходит на достаточно кратковременных занятиях. Чтобы быть более точным, нам нужно выделить сущностные элементы специфики нанообучения [7]:

1. *Лаконичность.* В предлагаемом нами видении соответствующая деятельность занимает максимум 10 минут и имеет только одну цель. В настоящее время мы живем в ускоренном периоде времени. Чтобы овладеть словом и, главное, мыслью, надо уметь работать с лаконичной информацией. На самом деле, лаконичность хороша для школы, в общении со учениками мы ценим их умение лаконично доносить информацию, ведь это экономит время. Итак, лаконичность – это выражение мысли в форме, использующей минимальное количество слов. Кроме того, лаконичный означает краткий, но не просто краткий. Краткость предполагает яркий и содержательный ответ, который может заменить длинные речи.

2. *Фиксация внимания.* Внимание учеников ещё достаточно рассеяно, они не могут долго концентрироваться, поэтому формат микроисточников обеспечивает максимальную концентрацию внимания. Внимание оптимизирует познание: выделяет определённую часть поля восприятия, усиливая впечатление, обеспечивая большую ясность ситуаций. Фиксация внимания является одной из таких характеристик, которая определяется объёмом информации, способной одновременно оставаться в сфере повышенного внимания учащегося. Численная характеристика средней продолжительности внимания учащихся составляет 5-7 единиц информации. Обычно устанавливается опытным путём, в ходе которого учащемуся преподносится большой объём информации за очень короткое время. То, что он успевает наблюдать за это время, характеризует его внимание. Под коммутативностью внимания, в свою очередь, понимается его перенос с одного объекта на другой, с одного вида деятельности на другой. Эта особенность человеческого внимания проявляется в скорости, с которой оно может переводиться с одного предмета на другой, причем такой перевод может быть как произвольным, так и произвольным. Важным условием внимания является ценность задачи осуществляемой деятельности, место, занимаемое опытом учащегося, понимание того, что подразумевает её выполнение и невыполнение. Чем более «сфокусирована» эта задача, чем яснее её значение, тем больше внимания обращается на всё, что необходимо для успешного выполнения этой задачи. Нанообучение предполагает, что при превышении определённой скорости входных данных информация не может передаваться без ошибок. Фиксация внимания происходит за счёт сильной мотивации и стремления учащегося выполнить действие как можно лучше. Интенсивность сосредоточенности на интересующей теме направляется сознанием учащегося [8].

3. *Концентрация.* Сосредоточение – это умение обращать внимание на определённые элементы, один из фундаментальных навыков обучения в процессе познания. Чем более сосредоточен ученик, тем лучше он запомнит пройденный материал. Чем меньше объём воспринимаемых объектов, тем выше концентрация. Самое главное условие долговечности – разнообразие получаемых впечатлений. Если колебания происходят в течение длительного времени, они могут вызвать непреднамеренное отвлечение внимания. Концентрация или сосредоточенность, то есть способность сосредоточиться на интересном предмете или

занятии, может быть у учащегося достаточно высокой. Монотонная деятельность, даже интересная, снижает внимание учащихся. Степень сосредоточенности на информации и одновременное отвлечение от всего остального – наиболее яркое отражение того, что характеризует внимание в целом. Чем уже круг явлений, на которые направлено внимание, тем больше возможность сконцентрироваться на них.

4. *Автономность.* Каждое занятие самодостаточно и является составной частью школьной программы. Понятие самодостаточности является очень широким и относится к акту, с помощью которого человек может удовлетворить свои самые важные базовые потребности. Самодостаточность может относиться к настроению и эмоциональному состоянию, которые делают ученика независимым от других, он может самостоятельно достигать различных учебных целей. Автономия относится к подлинному самовыражению, к ощущению, что учащийся согласен со своими эмоциями, желаниями и потребностями в обучении. Поддержка и развитие самостоятельности учащихся включает в себя содействие и поощрение их определения и достижения своих личных и учебных целей. Учитель-профессионал достигает этого, предоставляя возможности выбора, объясняя мотивы учебных задач, сопереживая и уважая идеи учащихся. Таким образом, автономия обучения обеспечивает повышение ценности компетенций, способных помочь учащемуся действовать, передавать и применять знания благодаря способности самостоятельно искать решения проблем в конкретных контекстах. Самостоятельный ученик способен систематизировать свои знания, формировать навыки, он размышляет о себе, о своих знаниях, о своих действиях, а также о том, как ему быть, делать лучше.

5. *Индивидуализация.* Учащийся самостоятельно руководит процессом обучения, и это повышает эффективность процесса. Индивидуализация обучения предполагает знание и учёт индивидуальных особенностей с целью помочь учащемуся развиваться на уровне, допускаемом его возможностями. Внимание к индивидуальным особенностям обучающегося соответствует требованиям современного демократического образования. Каждый студент – уникальная личность, требующая индивидуального подхода. Суть его заключается не в простом подборе познавательной нагрузки или способов действия в соответствии с возрастными особенностями, а в актуализации учебных способностей, учащихся для достижения максимального образовательного эффекта. Дозирование сложности содержания

образования требует соблюдения в обучении таких правил, как переход от простого к сложному, от известного к неизвестному и т. д.

6. *Обучение «на ходу»*. Большой объём информации может заставить ученика сказать: «Я больше не могу!» Нанообучение – один из методов, с помощью которого можно эффективно усваивать и закреплять информацию, не «утяжеляя» её. Иначе говоря, нанообучение не избавляет ученика от усилий, а лишь облегчает его работу.

7. *Конкретность* предполагает отсутствие дополнительной информации, она очень конкретна и определённа, очевидна. Конкретное мышление включает в себя только те слова или события, которые имеют «номинальную стоимость» и могут быть зафиксированы, процитированы или «доказаны».

Для современного учебного проекта, для широкого формирующего «дыхания», заставляющего мышление идти вперед, нанообучение является одной из самых эффективных методик обучения, – это то, как мы «вдыхаем» информацию и «выдыхаем» общение. Дополнительный, сдержанный поток «импульсов», которые можно легко усвоить, когда время на исходе. Нанообучение включает в себя серию «микроактивностей» [9, с. 11]. То есть оно может относиться к созданию и структурированию знаний, изменению поведения, отношений, ценностей, умственных способностей, когнитивных структур, эмоциональных реакций, действий или социальных паттернов.

«Нано-ученик» каждый день изучает несколько вещей, но понемногу. Несколько мгновений концентрации на изучении того, как что-то работает, приводят к новому нано-навыку. Более того, большинство людей приобретают большую часть своих знаний ещё меньшими частями [10]. Нанообучение – это аналог нанотехнологий, захватывающая область миниатюрных изобретений, от микрокамер до наномедицины. В идеале нанообучение утверждает и реализует идею о том, что обучение может и должно происходить каждый день, каждый час, каждую минуту и даже каждую секунду.

Аспекты нанообучения. По мнению Тео Хага, перечень аспектов нанообучения включает:

- *время*: шаги обучения короткие (несколько минут); учебная нагрузка короткая; время рассчитано; время субъективно; нанообучение происходит в короткие сроки;

- *гранулирование содержания*: единицы обучения небольшие, довольно простые; вопросы простые; этот контент требует меньше усилий; информационный блок должен быть сфокусирован, представлен с максимальной чёткостью;
- *быстрая обратная связь*: успех обучения можно проверить сразу и напрямую;
- *форма*: фрагменты, факты, эпизоды, краткие элементы;
- *процесс*: сопутствующий или текущий, повторяющийся, интегративный, ситуативный; направленность внимания;
- *тип обучения*: повторяющееся, прагматическое, активное, рефлексивное, кооперативное, конструктивистское, проблематологическое, осознанное [2];
- *принцип*: минимум времени – максимальная выгода.

Правила нанообучения. *Цель обучения*: В случае нанообучения каждая часть формирующего содержания имеет только одну цель обучения. Таким образом, учащийся точно знает, на чем следует сосредоточиться, чтобы обеспечить передачу знаний [1].

Качество контента: благодаря технологиям у каждого есть возможность ознакомиться с различным контентом, однако низкокачественный контент может привести к негативным последствиям в обучении. *Время*: длительность одного фрагмента обучения не должна превышать 5 минут. Преподаватель не должен тратить время на то, что ученик может выучить самостоятельно. *Правило проспекта*. Необходимо подготовить инструкцию, план-«проспект» обучающих шагов и заданий для закрепления материала [5]. Учебный материал должен быть представлен в различных формах (презентация, задания, игры, дискуссии, тесты, конкурсы, графика, текст и т. д.). *Оценка результатов*: когда учитель выбирает контент для нанообучения, он также думает о том, как он узнает, что результат достигнут; как правило, ученикам предлагается сформулировать свой ответ вместо выбора варианта из ряда предложенных.

Инструменты нанообучения. Одним из инструментов нанообучения является обучение с помощью *экспресс-листов*, включающих очень конкретное содержание, которое легко запомнить. Экспресс-листы можно брать с собой и учиться в любое доступное время [4]. К эффективным инструментам также относятся: тактика *«слово дня»*; *«дуэль знаний»* (включение игровых элементов, игра как обучающий поединок); *погружение* (воспроизведение определённого содержания через его сущность: ученик «погружается» в

содержание и выносит на поверхность только самое важное); *типичная техника* (ученики могут быть не в состоянии учиться, потому что они не знают, как обобщать информацию, для этого их учат выделять ключевые слова в информации) и др.

Преимущества нанообучения. Нанообучение является эффективным методом обучения, так как исследования в этой области показали, что учащиеся лучше усваивают знания короткими сериями, с очень чёткой целью. Кроме того, нанообучение основано на повторении через короткие промежутки времени, что также способствует запоминанию материала [4]. С помощью серии микрокурсов можно сформировать определённые компетенции, снять умственную усталость, сделать обучение конкретным и кратким; память за счёт повторения меняется с кратковременной на долговременную. Культура обучения поддерживается как набор практик и ценностей, постоянно стимулирующих развитие знаний и навыков. Посредством нанообучения усваивается не только информация, но могут формироваться более практические навыки.

Вместе с тем стоит отметить, что нанообучение не является универсальным решением, заменяющим другие методы обучения, поскольку оно имеет свои недостатки. Так, мелкие фрагменты впоследствии труднее объединить в единую картину. Нанообучение не рекомендуется, когда необходимо выучить большой сложный материал, полностью его освоить.

Анализ мифов о нанообучении (см. таблицу 1) позволяет говорить о том, что реальная образовательная практика легко их развеивает.

Таблица – 1. Мифы и реальность нанообучения

Миф	Реальность
Это абсолютно новое явление	Элементы нанообучения существуют давно (рабочие карточки, алгоритмы и т. д.)
Это один большой курс, разделённый на более мелкие фрагменты	Каждый микроблок / микрокурс является самодостаточной единицей
Ограничивает знания учащегося	Продвигает право учащегося на знания
Заменяет традиционное обучение	Дополняет традиционное обучение
Чрезмерно нагружает внимание и память учащихся	Соотносит рабочую память головного мозга с периодом внимания; дисциплинирует внимание
Требует слишком много усилий	Облегчает усилия
Автоматизирует деятельность учащихся	Пробуждает любознательность учащихся

Результаты незаметны	Приводит к конкретным результатам обучения из серии микромодулей
Использование только <i>здесь и сейчас</i>	Использование вперемежку, «последовательно» понемногу
Извлекается выгода из микроперспективы	Открыты для мезоперспективы
Очень простые тема и содержание	Комплексный подход к теме
Не имеет индивидуального формата, направленность ограничена	Предполагает индивидуализацию обучения
Учащийся усваивает что-то небольшое по объёму, неважное	Обучение происходит небольшими порциями, а результат может быть «большим»

Выводы. Философия нанообучения развивается в координатах эффективности обучения. Это достигается за счёт правильной координации, выстраивания одновременно гибкой и прочной архитектуры образовательного процесса.

Нами была предпринята попытка заново визуализировать нанообучение в нецифровом формате. В самом широком смысле нанообучение можно понимать как метод, который относится к микроаспектам множества моделей, концепций и процессов обучения. Способность человека концентрировать своё внимание существенно снижена. В этом контексте обращение к микрофрагментам для поддержания внимания и обеспечения его удержания становится основной целью школьного обучения. Специфическими чертами нанообучения являются лаконичность, фиксация внимания, сосредоточенность, автономность. Нано-ученик каждый день изучает несколько вещей, но понемногу. Несколько мгновений концентрации на изучении того, как что-то работает, приводит к новому нано-навыку.

Список использованных источников

1. Stan S. Microlearning: reguli de bază [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.learningnetwork.ro/articol/microlearning-reguli-de-baza/4348>. – Дата доступа: 12.04.2022.
2. Micro-învăţare [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://newmascotcostumessupply.com/ru-dero/wiki/Mikrolernen>. – Дата доступа: 04.01.2022.

3. Madden M., Govender K. The Effectiveness of Micro-Learning in Retail Banking // South African Journal of Higher Education. – 2020. – №. 34 (2). – С.74–94.

4. Микрообучение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [translate.google/en/microlearning?_x_tr_sch=http&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=sc](https://translate.google.com/en/microlearning?_x_tr_sch=http&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=sc). – Дата доступа: 04.01.2022.

5. Microlearning. Что это такое и как его использовать? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://myownconference.ru/blog/microlearning/>. – Дата доступа: 11.01.2022.

6. Эпштейн М. Какой быть школе в эпоху нано-технологий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: guoedu.ru/userfiles/school_nano.pdf. – Дата доступа: 19.01.2022.

7. Маркина М. Микрообучение: чему и как учиться в условиях нехватки времени [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://trends.rbc.ru/trends/education/60e2bda19a79471797718bba>. – Дата доступа: 12.04.2022.

8. Un exemplu de concentrare a atenției. Atenție în psihologie [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ac-psihologie.ro/blog/atenția-psihologie>. – Дата доступа: 12.04.2022.

9. TheoHug. Mecromedia&eLearning 2.0. (Introductory Note) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/microlearning_2006-druck.pdf, p. 11-16. – Дата доступа: 20.01.2022.

10. Elliot Masie. Nano-Learning: Miniaturizarea designului, 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://web-archive-org.translate.google/web/20060724065622/www.clomedia.com/content/templates/clo_article.asp?articleid=1221&_x_tr_sch=http&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=sc. – Дата доступа: 12.04.2022.

References

1. Stan S. Microlearning: reguli de bază [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.learningnetwork.ro/articol/microlearning-reguli-de-baza/4348>. – Data dostupa: 12.04.2022.

2. Micro-învățare [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://newmascotcostumessupply.com/ru-dero/wiki/Mikrolernen>. – Data dostupa: 04.01.2022.

3. Madden M., Govender K. The Effectiveness of Micro-Learning in Retail Banking // South African Journal of Higher Education. – 2020. – №. 34 (2). – S.74–94.
4. Mikroobuchenie [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: [translate.google/en/microlarning?_x_tr_sch=http&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=sc](https://translate.google.com/microlarning?_x_tr_sch=http&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=sc). – Data dostupa: 04.01.2022.
5. Microlearning. Chto eto takoe i kak ego ispol'ovat'? [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://myownconference.ru/blog/microlarning/>. – Data dostupa: 11.01.2022.
6. Epshtein M. Kakoi byt' shkole v epokhu nano-tekhnologii [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: guoedu.ru/userfiles/school_nano.pdf. – Data dostupa: 19.01.2022.
7. Markina M. Mikroobuchenie: chemu i kak učit'sya v usloviyakh nekhvatki vremeni [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://trends.rbc.ru/trends/education/60e2bda19a79471797718bba>. – Data dostupa: 12.04.2022.
8. Un exemplu de concentrare a atenției. Atenție în psihologie [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://ac-psihologie.ro/blog/atentia-psihologie>. – Data dostupa: 12.04.2022.
9. TheoHug. Mecromedia&eLearning 2.0. (Introductory Note) [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/microlarning_2006-druck.pdf, p. 11-16. – Data dostupa: 20.01.2022.
10. Elliot Masie. Nano-Learning: Miniaturizarea designului, 2006 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: https://web.archive.org/translate.google/web/20060724065622/www.clomedia.com/content/templates/clo_article.asp?articleid=1221&_x_tr_sch=http&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=sc. – Data dostupa: 12.04.2022.

Svetlana Snapkovskaya,
Doctor of Sciences, Professor;
Belarusian State University
(Belarus)
ssvet88@inbox.ru

SOCIAL AND CULTURAL ADAPTATION OF MIGRANTS IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE

The article presents theoretical and methodological pillars of the polycultural educational issues in the context of globalization. Issues of pedagogical support of students-migrants are revealed. Not only foreign data but scientific and pedagogical experience of the author of the article are used. The adaptational features of kids and teenagers from the families of migrants in the system of polycultural education are represented as the educational system is the key instrument of the socio-cultural adaptation and lowering the risk of social insecurity of the specific region in general. Optimal ways to the mutual adaptation of both sides with the aim of creating suitable educational environment for the migrants are represented.

Keywords: social and cultural migrants; multiculturalism; tolerance features; ethnic and cultural adaptation.

斯内普科夫斯卡娅·斯维特拉娜多

元文化教育空间中移民的社会文化适应

本文提出了全球化背景下多元文化教育问题的理论和方法支柱；揭示了学生移民的教育支持问题。本文不仅借鉴了国外资料，而且借鉴了作者科学的教学经验。移民家庭儿童和青少年在多元文化教育体系中的适应特征表现为：教育体系是一般来说的特定地区社会文化适应和降低社会不安全风险的关键工具。文章还提出了双方相互适应的最佳途径，旨在为移民创造适宜的教育环境。

关键词: 社会文化移民；多元文化论；忍耐特性；民族文化适应性。

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ МИГРАНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье представлены теоретические и методологические основы проблем поликультурного образования в контексте глобализации. Раскрываются вопросы педагогической поддержки студентов-мигрантов. Используются не только зарубежные данные, но и научно-педагогический опыт автора статьи. Показаны адаптационные особенности детей и подростков из семей мигрантов в системе поликультурного образования, поскольку образовательная система является ключевым инструментом социокультурной адаптации и снижения риска социальной опасности конкретного региона в целом. Представлены оптимальные пути взаимной адаптации обеих сторон с целью создания подходящей образовательной среды для мигрантов.

Ключевые слова: социальные и культурные мигранты; мультикультурализм; особенности толерантности; этнокультурная адаптация.

In recent years, immigration has gained the status of the world most important problem. Migration processes in the world have reached an unpredictable growth. The number of refugees seeking shelter from war and conflict is now rising, reaching approximately 60 million people. According to the Office of the UN High Commissioner for Refugees, the EU countries in 2015 hosted a record number of people – more than 1 million. At the same time, the number of people forced to leave the Middle East and North Africa may continue to grow. According to some data, in January 2016 more than 55 thousand people arrived in the EU – 35 times as many as in the same period of 2015. Europeans fear that the huge influx of refugees will lead to crime outbreak. Accordingly, the growing importance of the pedagogical factor in relation to the current social and cultural problems, including the adaptation of migrant students, is obvious [2, с. 174].

The aim of the article is to analyze the possibilities of socio-cultural adaptation of migrants in the intercultural educational space. The author of the article bases not only on foreign data and experience of work with migrant students, but also takes into account their own experience arising from the interaction with foreign students and postgraduate students in the learning process of the Belarusian State University in Minsk.

1. The problem of socio-cultural adaptation of migrants.

The interest to the aspects and issues of pedagogical support of migrant students is due to the current realities of multicultural education and geopolitical socio-pedagogical situation associated with forced migration. The renewal of this problem is also connected with the peculiarities of educational socio-pedagogical state, which is characterized by the destruction of the existing infrastructure: education, ethno-cultural education and ecology of childhood, involving children in ethnic conflict, shifting the number of students at schools to more multicultural groups.

Social and cultural adaptation is a process and result of social groups and individuals' adjustment to natural and social changing conditions of the surroundings. It goes via changes in the form of organization and socio-cultural regulation, social and cultural institutions of the society, informative mechanisms of social experience, and paradigms of thinking within the system of cultural values, internalized by a person or group. The boundaries of adaptive behavior are framed by a certain culture. Social and cultural adaptation includes social adaptation (socialization) and cultural adaptation (the process and result of adaptation to the official regulatory culture of another country). Sociocultural adaptation is important not only for people who change their environment, but also for the indigenous (local) people of the country or region in which the social and cultural changes take place. The mechanism of social adaptation at the human level is a consistent interaction of the following processes:

- perception of life conditions state in human consciousness;
- assessment of changes in these conditions;
- correlation of assessment with expectations and life plans of a person;
- internal and behavioral affects resulting from the interaction of objective trends, factors and life conditions with subjective assessment and expectations (experiencing discomfort due to the huge distance separating expectations from true social reality);
- the emergence of a defensive reaction, which can include even a phase of apathy, accompanied by the automatism in the reaction and memory impairment;
- taking decision.

The solution is a bifurcation point, providing two choices: non-compliance with the social and cultural environment up to aggressive behavior, or transformation and internal preparation of

oneself to the realization of the undiscovered potential, allowing to include oneself in the life of a new society or social group.

Taking and implementing decisions is the basic phase of socio-cultural adaptation, which describes the consequences of decisions with values of a given culture interiorized by the subject. The whole cycle of processes is accompanied by deep psychological experiences, and ends up with true, active, purposeful activity of the subject or passive expectation of changes in objective life conditions, which ultimately can lead to fading of strong-willed features of the personality [3, p. 324].

The problem of social and cultural adaptation is one of the main problems migrants faced in their new place of residence. Adaptation is a complex, multidisciplinary and sometimes long process involving migrant experiences of various changes, cultural differences, isolation and deprivation.

2. Adaptation of children and adolescents from migrant families.

An important place in this problem is the adaptation of children and young people from migrant families. According to Western psychologists, being in a situation of strict and regular contact with the receiving culture, migrant children, unlike parents, are more condescending towards the value of the host society and easier to accept the established values. This is due, first of all, to the situation of learning, the peculiarities of spending free time and easier way (in comparison with adults) to establish informal contacts with peers of the host country. Many children left their native place at an early age; some were born in another country. They speak a new language or are bilingual, born in a bilingual environment. Their perception of the new reality is significantly different from the one of their parents.

Unlike adults, migrant children because of their age and psychophysical differences adapt to a new socio-cultural environment much easier and faster.

1. Children often become «cultural guides» to their biological parents by learning new regulations and rules more quickly and by learning another language more successfully. These children perform a variety of functions – from preventive to cognitive. Therefore, the success of socio-cultural adaptation of the parents and migrants in general directly depends on the level of success in migrant children adaptation.

The problem of adaptation of children and adolescents from migrant families in the system of multicultural education becomes extremely important, since it is the education system that is the key institution of socio-cultural adaptation and social security risks decreasing of a particular region on the whole. We believe, it's very important to begin a pedagogical activity for overcoming mutual negative moods at school, because exactly at school age behavioral models are formed, as well as requirements to oneself and others. It's the age of perceiving various social requirements and roles.

The system of multicultural education is a key institution for the adaptation of children and adolescents from migrant families decrease in social tensions and threats to the social security of the region on the whole. The educational environment has got great potential to facilitate the adaptation of children from migrant families. For them, education at school provides additional opportunities for the correction of psychological problems associated with migration.

The leading role in the process of socialization of the student is played by the teacher, a mediator between society and the child in the process of assimilation of cultural and historical experience of the new country [1, p. 40]. It depends on the teacher to create a favorable situation of social development necessary for successful functioning, realization of oneself as a personality. This applies also to keeping unique and demonstrating potential individual abilities, moral values, senses and spiritual guidelines. The teacher is able to have a serious impact on the formation of a tolerant multicultural personality of students, effectively functioning in the system of interethnic and interreligious relations [4, p. 102].

First of all, school administrations, curators of education, school teachers and psychologists should direct all their knowledge resources to search for optimal ways and means for mutual adaptation. On the one hand, we are talking about the population, on the other – children and young people from migrant families (together with migrant parents) to create an enabling environment for both. The reasons why people leave their homeland are very different and traumatic by nature. Mental health of migrants, children as well as adults, experiences negative changes under the influence of various factors of migration. The experience of migration systematically affects all areas of student's psyche, negatively affecting the cognitive processes, behavior, interpersonal relationships, students' self-esteem and outlook. Many foreign researchers observe profound changes in students world vision, assessing themselves and their own future, even in very young children from migrant families. These transformations concern a special place in achieving full

harmony with the culture, spiritual, moral and intellectual values and traditions in the language. Philologists suggest that one of the main mechanisms of semiotical individuality is the boundary defined by «our», «their», «security», which become against «alien», «hostile», «dangerous».

This diversity of views in the scientific world is a reflection of the civilizational paradigm that has characterized society for centuries. The task of the professional community of educators is to ensure the specific goals and objectives – persistently, on historical and cultural basis, strongly supported and enhanced through the use of effective forms and mechanisms of intercultural dialogue. It should be noted that adaptation is one of the main criteria for distinguishing between norm and pathology in human mental activity. Therefore, the process of adaptation includes not only the adaptation itself, but also the resistance and desire to change the social environment.

Even in the most favorable conditions, adaptation to the new social and cultural environment is a very difficult and stressful process. Adaptation can be considered successful if a person realizes his personal potential, skills and abilities and copes with emerging problems, internal, personal and social. Because the levels and forms of effective adaptation are very diverse, their results can vary significantly in different areas.

When interacting with children from migrant families, it is necessary to take into account their participation in the process of successful adaptation. This process depends on the study of the migrant, his mental state, and the socio-psychological climate in the classroom and in the school as a whole. School principals, teachers and school psychologists should be aware of the establishment of laws governing the process of socio-cultural adaptation and especially its prevalence in children. It is necessary to remember the criteria for assessing the adaptation of migrant children in school and have the right tools in their methods to study the specifics of the adaptation process of students. Russian scientists (G. Soldatova, A. Makarchuk, A. Panteleev) proposed criteria for assessing the adaptation of children and adolescents from migrant families.

Summarizing the theoretical data presented in the domestic and foreign literature, as well as foreign experience in assessing the socio-cultural adaptation of migrants, it is possible to determine a number of criteria for the social and cultural adaptation of children from migrant families in a multicultural educational environment.

3. Selected methods of acculturation.

The success of socio-cultural adaptation can be assessed on many psychological grounds. Adaptation of the child is normal when it can normally speak or form a personality corresponding to self-esteem and level of claims, low level of anxiety or normal level of aggression. However, these features of the personality – we are talking about the General state of the person – can be formed by the flow in the process of adaptation (after processing in the context of shock, images of culture or stress of acculturation) and other factors, the range of which is very wide. These qualities, although associated with social and cultural adaptation, can only serve as auxiliary, indirect evaluation criteria.

Canadian psychologist J. Berry both cross-cultural contact and the process of adaptation of the migrants will largely depend on what strategy of acculturation people use. Acclimatization according to Berry's ego reduces to two main problems:

- maintenance of culture (to what extent remains its own cultural identity),
- participation in intercultural contacts (degree of inclusion in another culture).

From Berry's point of view, to determine individual orientation to acculturation, the position of the unit on two main issues needs to be clarified. The first question is: «Is it important for you to preserve your cultural identity?» The question relates to the attitude to their own culture, its importance for the individual and the need to preserve and develop its ethnic and cultural identity.

And the second question is: «Is it important to maintain relations with other ethnic groups?» to determine the unit's relationship to the contact group. It is about how much to interact with the members of this group of papers and desired by the individual. The answers to these questions can be given as points on bipolar scales in which one pole refers to the most positive and the other to the most negative answer. If you combine the answers to the questions only «Yes» and «No», then the diagram representing the dependence and the answers will be presented in four possible combinations, each of which corresponds to a certain acculturation strategy. With a combination of indicators reflecting the importance of the two questions posed by Berry, it is possible to determine the horizontal unit when choosing an acculturation strategy. Considering four main strategies or options for acculturation, which on the basis of the abovegiven typology of the results of intercultural contacts Bochnera offered Berry: understanding, separatism, marginalization and integration.

1. Assimilation (negative answer to the first question and positive answer to the second question) – migrant focuses on the identification of a new culture, aimed at the development of new cultural values and the gradual replacement of previous, own cultural values. Two cases are possible: the absorption of the dominant group of the minority group or the creation of a new variant of heritage that contains elements of the two main cultures. It is known that migrants arriving for permanent residence are more likely to assimilate than those who temporarily remain in a particular country. Labour or educational migrants are people who tame themselves for much longer and have great difficulties.

2. Separatism (positive answer to the first question and negative to the second) – minority rejects the culture of the majority and retains its cultural characteristics. Beni emphasizes that minorities do not always have the freedom to choose acculturation strategies. If the choice of such a strategy is initiated by a minority, we can talk about the isolationist relations of its representatives and the orientation towards separatism. When such a strategy is applied to a minority by a dominant group, it is necessary to talk about a strategy of segregation.

3. Marginalization (negative answer to the first question, negative answer to the second question) – a migrant does not identify with any culture. This may be the result of the inability to preserve one's own cultural identity and the lack of desire to establish and develop a positive attitude towards the majority cultural group (due to rejection of another culture or discrimination). Marginalization is rarely the result of the free choice of individuals, and most migrants are marginalized as a result of attempts at forced assimilation combined with a policy of segregation by the majority.

4. Integration (positive answer to the first question, positive answer to the second question) is identification with the old and new culture. The result of the process of integration is the preservation of one's own cultural heritage, combined with respect for the culture of the majority. The desire to preserve one's own culture has long been perceived as dysfunctional. In fact, the researchers found that it plays a positive role in limiting the cultural shock of forced migrants and maintaining their positive self-identification.

The strategy of the unit to respond to the situation of intercultural interaction, i. e. the strategy of adaptation, intercultural child, means that the migrant is the most important criterion for assessing its adaptation. The strategy of integration or mediation shows that the process of social

and cultural adaptation of the child is optimal. If the child is subjected to a strategy of assimilation or transition, it is necessary to build the psychological and pedagogical work in such a way as to help the child to preserve the value of their own culture. In the case of a rejection strategy, you should help the child adopt the culture of the host country. Marginal syndrome in a child requires the most attention from specialists, as it often leads to serious intrapersonal conflicts.

The most important element of adaptation of migrants in the new environment is a full interaction with the surrounding people. The relations of forced migrants with the local population are far from the best way of adaptation. Internally displaced persons, even those who came in the early 1990s, they live in social isolation from the local population. Rejection by the local population or intolerance to the «other» was necessary. Distinction has always existed in the minds of people, and was particularly acute during the crisis in the period of community. Among the forced migrants, conditions were created for the development of a sense of their unfitness, uselessness, inability to find their place in the new environment.

An important criterion for assessing the adaptation of migrants to training is also their socio-metrical status, namely the presence of a control group of immigrants, including representatives of the host population. The existence of such a control group implies that:

- firstly, the employee and the child are involved in building friendships that are not only about their nationality;
- secondly, local children for their part strive to motivate you to create friendly relations;
- thirdly, the condition is that, in addition to appropriate motivation, the migrant child has appropriate social skills in the host culture, which means a certain level of intercultural competence.

As already mentioned, the most appropriate strategy for the acculturation of migrants is the integration strategy. However, its success depends not only on the position and personal choice of the migrants themselves. The integration strategy can be implemented only if the majority group of people of another race, nationality and culture is open and recognized. At the same time, migrants must adapt to the basic values of society, and society must in turn adapt its social institutions to the needs of minority groups. Being in a new environment, socio-cultural, in the process of interaction with your host population, migrants always experience difficulties due to differences in traditions, habits, orientations, behavior, orientation of papers formed in different conditions. In the local population, the differences of migrants cause misunderstanding and irritation, which leads to mutual

intolerance and conflict. In recent years, the explosion of migration processes in Russia contributed to the spread of a new, negative social phenomenon. We are talking about a special kind of xenophobia, as a phobia of migration.

The refusal of the receiving population leads to the emergence of isolationist views of migrants and sending them to «their». Integration of immigrants into groups often accelerates and enhances the process of their transformation into a stable object of negative social states.

Migrant phobia is an important socio-psychological factor that further strengthens the processes of intra-group mobilization of migrants and, as a consequence, increases social tensions.

In this regard, it is possible to specify another criterion for assessing the socio-cultural adaptation of children from migrant families in educational environments. This is the attitude of local children to them, namely the level of tolerance, the Prevalence of xenophobia and migrant phobia among schoolchildren. This criterion is also mediated, but has a high diagnostic and prognostic value. So, if students at school have a high level of tolerance, migrants will be able to adapt more easily to a friendly social environment. The prevailing xenophobic and migrant-phobic attitudes in prognostic terms indicate that the process of adaptation of migrants will face resistance.

The diagnostic program for the evaluation of socio-psychological adaptation programs is based on the identified criteria for the adaptation of children from migrant families in a multicultural learning environment. In developing the programme, the selection of diagnostic methods for migrant children was carried out taking into account the fact that many of them do not know Russian well enough. Interviews with these children is a problem, since the forms can hinder understanding of questions and formulation of answers, which increases the risk of receiving false results and upsets children. The diagnostic program for migrants in question was a sociometric test, as well as standardized observation data from teachers. In the case of students from the host population, an Express questionnaire on the «tolerance of the indicator» is planned.

The principle of tolerance and multiculturalism means:

- focus on the most common problems of adaptation of children from migrant families,
- the need to take into account the cultural context,
- the need to take into account the individual approach to the migrant's personality,
- support for the formation of a healthy ethnic identity,

- the need for an interdisciplinary approach to the adaptation of children from migrant families.

Standardized observation map «adaptation Strategies» (option for children):

- Study of strategies of sociocultural adaptation of children from migrant families for educational institutions, which is carried out using a standardized observation map.

- «Adaptive strategy» – version for children. The methodology was developed on the basis of the well-known and proven «Map of Stott» methodology aimed at assessing the child's adaptation to school. Observations are made by teachers and school psychologists who were previously instructed on the use of the methodology.

- The «SA-D» map is based on four levels corresponding to the four strategies of social and cultural adaptation according to berry, such as understanding, isolation (separatism), marginal group and integration.

The process of adaptation of migrants is much more influenced not so much by the events that caused the resettlement as by the first years of stay in a new place. The adaptation of children from migrant families is significantly affected by different attitudes of the host population. Increasingly common in many countries, migrant phobia makes migrants social and cultural adaptation of migrants in multicultural educational space constant object of superstition, ridicule and negative comments, and sometimes direct aggression.

As a result of such treatment, children, adolescents and young people from migrant families are often in a situation of social isolation, closed in groups of their community, which, in turn, further complicates the process of their adaptation. This leads to increased negative attitude towards them on the part of local students and young people.

Conclusions. Successful social and cultural adaptation is possible only on condition of openness and recognition by the majority group in relation to people of other race, nationality, culture. It is worth noting, however, that migrants must adapt to the basic values of a given society, which in turn must adapt their social institutions to the needs of small minority groups. In practice, this procedure is very relevant for migrants and threatens to create complex problems-economic, social and psychological for the host population. Therefore, the psychological consequences of deprivation and isolation occupy a special place in the collective problems characteristic of migrants.

It is obvious that the specificity of the historical situation in the countries of the Commonwealth of Independent States at the beginning of the XXI century determines the shift of emphasis from the interests of the state to the interests of the individual and changes the paradigm of education. It also requires the development of a new theory and practice of education in which intercultural education of children and adolescents, their socio-pedagogical support and protection will be considered as integral components of a holistic multicultural individual education [5, p. 120].

Thus, the current socio-pedagogical situation points to the need to develop methodological foundations and theoretical support for pedagogical protection of migrant children in a multicultural educational environment. Teachers, teacher principals and psychologists of schools, school administration, education departments should look for optimal ways of mutual adaptation of the host population and migrant children in order to create favorable education. An effective programme to support the adaptation of migrants should be based on the principles described above.

Список использованных источников

1. Мартынова, М. Ю. Школьное образование и идентичность / М. Ю. Мартынова. – М.: ИЭА РАН, 2013. – Вып. 234. – 50 с.
2. Снапковская, С. В. Проблема формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы на фоне перемен в современной Европе / С. В. Снапковская // Культурные основы системы образования в европейских государствах / под науч. ред. С. Бембоса, А. Голембовского / Минск: ПроняПлюс, 2014. – С. 173–181.
3. Соколов, К. Б. Особенности межкультурного взаимодействия в условиях глобализации культуры / К. Б. Соколов, Ю. В. Осокин // XIV Международные Лихачёвские научные чтения: Диалог культур и партнерство цивилизаций. (Санкт-Петербург, 15–16 мая 2014 г.). – СПб.: Издательство СПбГУП, 2015. – С. 324–326.
4. Snapkowska, S. Humanizacja edukacji jako wartość współczesnego procesu edukacyjno-wychowawczego / S. Snapkowska // Konflikt pokoleń czy różnic cywilizacyjnych? Cz. 2: Personalizacja i socjalizacja w teorii i praktyce pokoleniowej. – Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2006. – S. 99–103.

5. Snapkowska, S. Świadomość narodowa jako wartość ogólnoludzka i drogi jej kształtowania / S. Snapkowska // *Futurologia pedagogiczna. Niekonwencjonalne sposoby rozwiązania konwencjonalnych problemów w edukacji*. Pod red. E.Gaweł-Luty i M. Szczepańskiej. – Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, 2005. – S. 119–126.

References

1. Martynova, M. Yu. Shkol'noe obrazovanie i identichnost' / M. Yu. Martynova. – M.: IEA RAN, 2013. – Vyp. 234. – 50 s.

2. Snapkovskaya, S. V. Problema formirovaniya professional'no-pedagogicheskoi kul'tury prepodavatela vysshei shkoly na fone peremen v sovremennoi Evrope / S. V. Snapkovskaya // *Kul'turnye osnovy sistemy obrazovaniya v evropeiskikh gosudarstvakh / pod nauch. red. S. Bembose, A. Golembovskogo / Minsk: PronyaPlyus, 2014. – S. 173–181.*

3. Sokolov, K. B. Osobennosti mezhkul'turnogo vzaimodeistviya v usloviyakh globalizatsii kul'tury / K. B. Sokolov, Yu. V. Osokin // *KhIV Mezhdunarodnye Likhachevskie nauchnye chteniya: Dialog kul'tur i partnerstvo tsivilizatsii. (Sankt-Peterburg, 15–16 maya 2014 g.). – SPb.: Izdatel'stvo SPbGUP, 2015. – S. 324–326.*

4. Snapkowska, S. Humanizacja edukacji jako wartość współczesnego procesu edukacyjno-wychowawczego / S. Snapkowska // *Konflikt pokoleń czy różnic cywilizacyjnych? Cz 2: Personalizacja i socjalizacja w teorii i praktyce pokoleniowej. – Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2006. – S. 99–103.*

5. Snapkowska, S. Świadomość narodowa jako wartość ogólnoludzka i drogi jej kształtowania / S. Snapkowska // *Futurologia pedagogiczna. Niekonwencjonalne sposoby rozwiązania konwencjonalnych problemów w edukacji*. Pod red. E.Gaweł-Luty i M. Szczepańskiej. – Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, 2005. – S. 119–126.

Pu Siwei,
Graduate student;
Belarusian State University
(Belarus)
1471403754@qq.com

Scientific supervisor:
Tatsiana Suprankova,
Senior Lecturer;
Belarusian State University
(Belarus)
tatsupr@tut.by

STRATEGIES OF TEACHING CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE FROM THE CULTURAL PERSPECTIVE

This article concerns the definition of strategies for teaching Chinese as a foreign language from the point of view of culture. Defining teaching objectives, implementing teaching content, highlighting teaching priorities, selecting teaching methods, and organizing teaching processes play an important guiding role, and are the starting point and ultimate destination of all teaching activities. Teaching Chinese as a foreign language should not only stop at the training of speech skills, we should also combine the learning of language knowledge, training of speech skills with the introduction of cultural knowledge. Special attention is paid to explaining how students understand the realities of culture when learning a language, and how this affects their language literacy.

Keywords: culture; Chinese language; teaching; learning; foreign language.

蒲思威

从文化的角度研究对外汉语教学策略

本文从文化的角度探讨对外汉语教学策略的定义。明确教学目标、落实教学内容、突出教学重点、选择教学方法、组织教学过程在教学过程中具有重要的指导作用，是一切教学活动的出发点和归宿。对外汉语教学不仅要停留在语言技能的训练上，还要把语言知识的学

习、语言技能的训练与文化知识的引进结合起来。我们应特别注意学生在学习语言时如何理解文化内涵，以及这如何影响他们的语言素养。

关键词: 文化; 汉语言; 教学, 学习, 外语。

Пу Сывэй

СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена определению стратегий преподавания китайского языка как иностранного с точки зрения культуры. Определение целей обучения, реализация содержания обучения, выделение приоритетов обучения, выбор методов обучения и организация процессов обучения являются отправной точкой и конечной целью всей преподавательской деятельности. Преподавание китайского языка как иностранного не должно ограничиваться только формированием собственно речевых навыков – особое внимание уделяется объяснению того, как студенты понимают реалии культуры при усвоении языка, как это влияет на их языковую грамотность.

Ключевые слова: культура; китайский язык; преподавание; изучение языка; иностранный язык.

The purpose of teaching refers to the direction that the teaching subject implements in the course of teaching activities and the expected results to be achieved. It is usually based on the scope defined by the syllabus and the depth of the content of the teaching material. Defining teaching objectives, implementing teaching content, highlighting teaching priorities, selecting teaching methods, and organizing teaching processes play an important guiding role, and are the starting point and ultimate destination of all teaching activities. Teaching Chinese as a foreign language should not only stop at the training of speech skills, we should also combine the learning of language knowledge, training of speech skills with the introduction of cultural knowledge. This viewpoint has reached a consensus in the teaching of Chinese as a foreign language [4]. However, due to the purpose of culture did not enter the study of teaching Chinese as a foreign language until the middle and late 1980s, moreover, the purpose of teaching Chinese as a foreign language itself is relatively vague. Whether it is «cultivating students' communicative competence» or «cultivating students' cross-cultural communicative competence», what are communicative competence and cross-cultural communicative competence, and what are the contents of communicative competence

and cross-cultural communicative competence, how to realize the requirements for the cultivation of communicative competence and cross-cultural communicative competence, etc., these issues have not yet reached agreement in theory. When talking about the cultural awareness of teachers of Chinese as a foreign language, Zhou Jian made it clear that «the core issue of culture teaching in second language teaching is how to cultivate students' ability of cross-cultural communication. Starting from this guidance, we should focus on the aspects related to language communication in the teaching of cultural factors» [5]. From the perspective of the elaboration of cross-cultural communicative competence, it puts forward higher requirements for language teaching based on communicative competence. It not only pays attention to the cultural influence in language communication, but also pays attention to comparing the different characteristics of different cultures and emphasizes the cultivation of multicultural awareness. However, because the concept of «intercultural communicative competence» came into being late, and people's understanding is not comprehensive enough, it is vague when it is included in the discussion of the purpose of teaching Chinese as a foreign language, and this goal cannot be truly implemented. Teachers must clearly understand the purpose of teaching Chinese as a foreign language; otherwise they will inevitably use confusion in the teaching practice.

In the teaching evaluation of teaching Chinese as a foreign language in China, although more and more attention is paid to the realization of cultural objectives, due to the poor operation in practical application, the attention to culture remains at the conceptual level, and the evaluation system of teaching Chinese as a foreign language is still based on language knowledge, skills and examination. We take the two-way breakdown of the score test of Chinese comprehensive course in teaching Chinese as a foreign language as an example.

Table 1

Content	Know- ledge	Under- standing	Apply	Analyse	Comprehen- sive	Total	Proportion	Time
Grammar	6		6			12	12.5	13
Words	6		6			12	12.5	30
Reading		26				26	25	40
Fillintheb lanks				13		13	12.5	15
Listening		21				21	21.9	32
Writing					16	16	15.6	30
Total	12	47	12	13	16	100	100	110

Note – Source: personally designed

From the evaluation contents of the comprehensive Chinese course in the above table, it can be seen that they are all about the assessment of Chinese language knowledge and language skills. The language knowledge such as Chinese pronunciation, vocabulary and grammar and the detailed list of listening, speaking, reading and writing are clearly listed, and the application requirements are explained at different levels, its evaluation goal shows a single tendency of language evaluation. It is undeniable that the mastery of language knowledge and the application of language skills have their due value and status in the goal of teaching Chinese as a foreign language. They also interact with other development of the learning subject, and even the necessary premise and foundation for the cultural development of the learning subject. Therefore, the goal of language evaluation is in the evaluation system of teaching Chinese as a foreign language. It should never be criticized. When the mastery of language has become the absolute single dimension of teaching evaluation as a foreign language, the development of teaching evaluation will undoubtedly fall into a wrong path. We emphasize that we should not only pay attention to the evaluation of knowledge and skills under the domination of instrumental rationality, and the result of cultural implementation is also an important content of evaluation. The entry of culture provides students with development space and growth base. Only when these humanistic knowledge and spirit are experienced and internalized by students can they really become the foundation to promote students' all-round development, and the purpose of teaching Chinese as a foreign language can be achieved. The combination of culture and evaluation can greatly enrich teaching Chinese as a foreign language. If we want to put culture teaching in an important position in the classroom, we can't only evaluate the language itself, underestimate the position of cultural content in teaching, and make teachers and students mistakenly think that they don't have to waste their learning time in this regard. Therefore, a very important indicator to test the effectiveness of the evaluation goal of teaching Chinese as a foreign language is whether the cultural experience, emotion, attitude and values obtained by students are in line with the purpose of teaching Chinese as a foreign language. In short, since language and culture are inseparable, it is one-sided to evaluate language teaching without culture. Culture teaching must be combined with evaluation in order to obtain its due position. As one of the purposes and contents of teaching Chinese as a foreign language, culture should be fully reflected in the test and evaluation. Only in this way can we urge teachers and students to pay attention to the cultivation of cultural ability, and make a correct and comprehensive evaluation of the whole teaching process and teaching results.

Although the field of teaching Chinese as a foreign language has realized the importance of culture soon after its disciplinary status was established, and it should combine language teaching with cultural teaching, the practice of cultural teaching has been weak for a long time. The reason is

that because the content of cultural teaching is not unified, and there is no guidance on the cultural syllabus for teaching Chinese as a foreign language, it is difficult to give substantial guidance to the teaching. In terms of curriculum, Chinese teaching takes the language skills course as the core, and the cultural content is listed separately as an auxiliary content [1]. From the perspective of the curriculum content, the cultural content is not the same, and the cultural scope involved is relatively wide. The reason for this is that in the setting of cultural courses, each school formulates the syllabus for teaching Chinese as a foreign language according to the training objectives of the Chinese department and the foreign language department of their school. There is a lack of uniform standards among schools. Such an arrangement may be adjusted at any time according to the teacher's professional expertise, and lack of necessary explanations for the training requirements of students, which ultimately affects the effect of teaching. The teaching materials for teaching Chinese as a foreign language are arbitrary. Most of them simply introduce the characteristics of Chinese culture, and there is very little content about the comparison between Chinese and foreign cultures. For learners, teachers appropriately introduce some cultural information of other countries, and through comparison between different cultures, it is easier to obtain students' cultural understanding and recognition. With the increasingly frequent exchanges between countries and the continuous progress of information communication technology, the cultures of various countries interact and integrate with each other, and the cultural differences also show a smaller and smaller trend. In teaching Chinese as a foreign language, on the one hand, it introduces and disseminates national culture; on the other hand, it promotes the exchange and integration between cultures of various countries, which is very good for cultivating learners' cultural ability and promoting the development of world culture.

Most people think that language learning is a very boring learning process. Therefore, some vivid teaching materials should be used in teaching to improve students' interest in learning. The differences of cultural content and aesthetic performance meet the learners' curious learning psychology, so it has become an important content to enhance the interest of the classroom in teaching Chinese as a foreign language, and it has also become the focus of the reform of teaching Chinese as a foreign language under the influence of the current cultural boom. However, in teaching practice, in order to cater to students' learning interests, teachers sometimes ignore the cultural content itself and pay no attention to the comparative understanding in combination with students' cultural background. Instead, they expand the teaching of culture into a large extension of relevant cultural knowledge. On the surface, it enriches the cultural teaching and increases the interest of the classroom, but in fact it is infinitely extended, over exploitation of culture. This not only increases the learning burden of students, but also wastes teaching time, making it difficult to

achieve the main learning objectives. With the rapid development of computer technology and information network, multimedia teaching methods have brought new teaching methods and various presentation methods to the Chinese as a foreign language classroom. The advantages of both pictures and texts, fast presentation and convenient operation make multimedia teaching deeply loved by the majority of teachers. Therefore, many teachers of Chinese as a foreign language pay great attention to the use of modern teaching methods and make full use of advanced multimedia technology for cultural teaching. For example, many colleges and universities break through the traditional Chinese teaching form in the curriculum of foreign students, and set up Chinese film and television courses, music appreciation courses, etc. teachers use intuitive graphic combination, integrate visual and auditory stimulation, and give learners the most direct feeling with vivid and vivid pictures. However, many teachers do not really realize the significance of the use of multimedia means, so they use multimedia excessively in the classroom, and even rely on multimedia. Without multimedia classroom, they cannot have normal classes. Therefore, in teaching Chinese as a foreign language, teachers should emphasize that students should communicate with each other, apply the knowledge learned in the classroom to communication practice, and strengthen the interaction between teachers and students, so as to truly realize language understanding and cultural communication.

As one of the oldest and longest-used teaching methods, the teaching method is the teaching experience accumulated by the long-term practice of Chinese and foreign education researchers in ancient and modern times. It is conducive to teachers to give full play to the leading role, from easy to difficult, from shallow to deep. The transmission of information is more controllable and consumes less teaching time. However, this method also has disadvantages. Teachers explain for a long time, students may get bored and tired. The learners in teaching Chinese as a foreign language come from all over the world, and their learning methods in their own countries (especially western countries) are very different from ours. In the classroom teaching in their eyes, both teachers and students are the main body of teaching activities, and the development of teaching activities between teachers and students is often through the exchange of words, movements, and emotions to create a harmonious classroom atmosphere. Teachers in western schools pay special attention to improving students' ability to think independently and analyze problems. Therefore, they allow students to communicate with each other or discuss in groups. Their tables and chairs are movable and arranged in different shapes according to different teaching methods [2]. Chinese teachers take classroom teaching seriously and give people a sense of distance, while western teachers are lively and entertaining in class. Many students in western countries are very disgusted with our simple and brainwashed cultural indoctrination. When they habitually express their opinions in class without

the support of the teacher, they will gradually lose their interest in learning. This kind of cultural transmission is not effective for active-thinking students, nor does it allow students to better understand and identify with cross-cultural communication. As a collective teaching in a multi-cultural context, Chinese as a foreign language classroom can provide learners with a teaching situation for cultural interaction, achieve an understanding of cultural ideas in multi-cultural communication, make cross-cultural communication possible and achieve good results in cultural acquisition. Therefore, it is necessary to break the conservatism in knowledge teaching, remove the indoctrination and preaching in teaching methods, recognize and respect students' dominant position, and promote students' participation consciousness and dynamic spirit.

As an important teaching resource, teachers of Chinese as a foreign language are very important in their cultural experience and understanding of Chinese and foreign cultures. They affect the selection and organization of culture in the teaching content, and their abilities and attitudes have a direct effect on the implementation of culture. However, most teachers of Chinese as a foreign language at the development stage, influenced by western culture, have not been able to lay a good foundation for Chinese cultural knowledge, and traditional cultural literacy is also insufficient. According to a survey, 26% of people spend 5 to 10 hours a week listening to pop music, while 61% don't watch traditional Chinese dramas; 33% of the people spend an average of 5 to 10 hours a week on learning English, while only 10% of the total spend the same time on learning Chinese classical literature. There are many young people in bars and playing games, but they cannot recite a Tang poem [3]. It reflects the weak cultural awareness of the Chinese people, as well as teachers of Chinese as a foreign language. Many teachers who teach Chinese as a foreign language have specialized in Chinese and foreign languages. In their university study stage, affected by the general environment, they also spend a lot of time on the study of English and computer, and the study of professional knowledge is also focused on language and literature. Therefore, they rarely spend time on the acceptance of traditional culture. Some teachers of Chinese as a foreign language lack cultural accumulation, do not grasp the essence of culture, and fail to reach the required level of cultural accomplishment. As a teacher of Chinese as a foreign language, we should be diligent in learning the excellent quality of Chinese traditional culture, understand the historical origin and development process of Chinese culture lay a solid cultural foundation, have good Chinese cultural literacy and have an overall grasp of Chinese culture. Teachers should understand the core values of Chinese cultural traditions. These deep-seated cultures embody the essence of Chinese culture, represent the national wisdom accumulated by the Chinese nation for thousands of years, standardize the code of conduct of the Chinese people, and have a far-reaching and extensive impact. Only on the basis of accurately grasping the core values can we really understand the

spiritual world of the Chinese people, strengthen our cultural beliefs in teaching Chinese as a foreign language, and better spread our own culture. Of course, we should also pay attention to the cultural differences between different countries and regions, understand the diversity and richness of world culture, and have the ability to compare Chinese and foreign cultures. Because Chinese teachers are facing foreign students from different countries, only by learning the culture of other countries and nations in the world can we assimilate the essence of other cultures and find out the differences between Chinese and foreign cultures in ancient Chinese literature search.

Table 2

Activities	Popmusic	Traditional Chinese dramas	Learning English	Chinese classical literature
People spend hours	26%	61%	33%	10%

Note–Source: personally designed

The practice department of foreign Chinese teaching attaches great importance to cultural content and has developed a good cultural curriculum. However, the relevant departments did not pay enough attention to the teachers in the teaching of Chinese as a foreign language, and did not let the teachers participate in the collation and compilation of teaching materials. Teachers lack the necessary communication and training in the use of curriculum, and do not give full play to the subjectivity of teachers' professional development. Teachers often rely on their own experience to teach culture in class. The lack of relevant reference materials and opportunities for mutual communication has affected the quality of culture teaching. Therefore, relevant departments and schools should provide help and encourage teachers to improve their professional cultural quality through curriculum cultural research.

References

1. Cheng, T. Objectives, principles and methods of teaching Chinese as a foreign language / T. Cheng. – Beijing: Beijing Language and Culture University Press, 2008. – 252 p.= 程棠.对外汉语教学目的、原则、方法[M].北京:北京语言大学出版社, 2008: 252。
2. Hansen, J. Language / J. Hansen. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 80 p.
3. Liao, S. Educational value and Realization of traditional culture in modern universities /S. Liao. – Wuhan: Master's thesis of Wuhan University of technology, 2006. – P. 14–15. = 廖赛

娟。传统文化在现代大学中的教育价值及其实现[D]。武汉理工大学硕士学位论文, 2006: 14–15。

4. The 14th «Chinese Bridge» [Electronic resource] // The world middle school students' Chinese competition kicked off. – Mode of access: <https://mp.weixin.qq.com/s/6Sen76ru7fqzr4wzdHv4AA>. – Date of access: 13.11.2021.

5. Zhao, J. From the Teaching of Chinese as a Foreign Language to the International Promotion of Chinese, Research on the Teaching of Chinese as a Foreign Language Culture / J. Zhao. – Beijing: Beijing Commercial Press, 2006. – 109 p.

UDC 373.3

Elena Guletskaya,
PhD, Associate Professor;
National Institute of Education
(Belarus)
gyletskaya@mail.ru

DIAGNOSTICS OF THE COMPETENCE «THE ABILITY TO LEARN» THROUGH THE PIRLS TOOL

The article is devoted to the study of the psychological and pedagogical foundations of the formation of the competence «the ability to learn» in younger schoolchildren. The study considers approaches to determining the content and structure of the concept of «learning ability», reveals the content, organizational and technological aspects of the formation of the ability to learn at primary school age. The interrelation of the concepts of «learning ability», «reading skills», «universal learning actions» is established, and the possibilities of using the PIRLS text as a measure of the competence of «learning ability» in younger schoolchildren are studied.

Keywords: developing learning; learning task; learning ability; universal learning actions; reading skills; PIRLS test; junior schoolchildren.

通过阅读素养进展研究工具对“学习能力”胜任度进行诊断

本文致力于对低年级学生“学习能力”胜任度形成的心理学和教育学基础进行研究。研究涉及确定“学习能力”这一概念的内容和结构的方法；揭示了在小学年龄段学习能力形成的内容、组织和技术等问题；建立了“学习能力”、“阅读技能”、“普遍学习行为”概念之间的相互关系，并研究了使用阅读素养进展研究文本作为低年级学生“学习能力”胜任度衡量标准的可能性。

关键词： 培育型学习；学习任务；学习能力；普遍学习的行为；阅读能力；阅读素养进展研究测试；小学生。

Елена Гулецкая

ДИАГНОСТИКА КОМПЕТЕНЦИИ «УМЕНИЕ УЧИТЬСЯ» ПОСРЕДСТВОМ ИНСТРУМЕНТА PIRLS

Статья посвящена изучению психолого-педагогических основ формирования у младших школьников компетенции «умение учиться». В исследовании рассмотрены подходы к определению содержания и структуры понятия «умение учиться», раскрыты содержательные, организационные и технологические аспекты его формирования в младшем школьном возрасте. Установлена взаимосвязь понятий «умение учиться», «читательские умения», «универсальные учебные действия», а также изучены возможности использования текста PIRLS как измерителя компетенции «умения учиться» у младших школьников.

Ключевые слова: развивающее обучение; учебная задача; умение учиться; универсальные учебные действия; читательские умения; тест PIRLS; младшие школьники.

Введение

Важным этапом в развитии современной образовательной системы стал переход со знаниевой парадигмы на компетентностную, который подверг корректировке целевой, содержательный и результативный компоненты содержания образования [1]. Так, основным приоритетом на I ступени общего среднего образования становится культурное, личностное и познавательное развитие младших школьников, формирование у них навыков учебной деятельности и учебной самостоятельности. В новом образовательном стандарте

результативный компонент содержания образования определён тремя группами требований к освоению содержания образовательной программы на личностном, предметном и метапредметном уровнях. Расширение требований к результатам учебной деятельности учащихся смещает акценты со знаний на личностное развитие младших школьников и формирование у них универсальных способов деятельности, обеспечивающих широкую ориентацию в различных областях знаний и умение их осваивать.

Признание общекультурного, личностного и познавательного развития учащихся важнейшей задачей начальной школы усиливает необходимость формирования у школьников *умения учиться*, направленного на овладение универсальными учебными действиями (далее – УУД). В широком смысле компетенция «*умение учиться*» вооружает учеников средствами обучения самих себя на протяжении всей жизни, что в эпоху глобализации и информатизации позволяет поддерживать конкурентоспособность образования и экономики страны.

Психолого-педагогические основы формирования умения учиться

Психолого-педагогическими основаниями формирования умения учиться являются результаты научных исследований в области педагогической психологии:

- психологическая теория учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов);
- психологические условия формирования учебной самостоятельности учащихся (Г. А. Цукерман);
- психологические закономерности процесса усвоения знаний (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Н. Г. Салмина и др.).

Ведущим видом деятельности младшего школьника признана учебная, в которой при определённых условиях организации обучения и отбора содержания образования происходит становление основных психических *новообразований* учащихся – *произвольность психических процессов (саморегуляция), рефлексия, внутренний план действий*. Данные новообразования считаются регуляторами учебной деятельности ученика, степень их сформированности обеспечивает успешность управления обучающимся собственным поведением и действиями, а также возможность самоорганизации учебной деятельности.

Л. С. Выготский [2] рассматривал обучение как движущую силу развития, но для того чтобы оно было таковым, необходимо соблюдение ряда требований. Во-первых, обучение должно протекать в зоне ближайшего развития (условие, при котором личностный и интеллектуальный рост ученика осуществлялся в ходе сотрудничества со взрослым или продвинутыми учащимися). Во-вторых, его содержанием должна быть система научных понятий. Психолог сделал вывод о том, что содержание образования проектирует определённый тип мышления (эмпирический или теоретический) и что полноценное приобретение новообразований учащимися возможно в условиях *теоретического способа конструирования содержания образования*, при котором в сжатой форме происходит «открытие» нового знания самим учащимся.

При развивающем обучении доминирующей психической функцией становится *теоретическое мышление*, на основе которого развиваются остальные психические функции – память, внимание, воображение, воля, эмоции. Переход процессов мышления на новую ступень и связанная с этим перестройка всех остальных познавательных процессов составляют основное содержание *умственного развития* в младшем школьном возрасте [3; 4].

Концептуальные идеи развивающего обучения Л. С. Выготского нашли отражение в теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В. В. Давыдова [3; 4; 5], суть которой кратко можно изложить следующим образом. В процессе организации обучения школьники устанавливают существенные (теоретические) отношения между понятиями, далее фиксируют их в знаково-символической форме (моделируют отношения), а затем на основании моделей решают конкретно-практические задачи. Такая организация учебной деятельности построена на теоретических обобщениях, обеспечивающих развивающий характер обучения. Дедуктивный способ умозаключений способствует развитию логики учащихся (выявлять существенное и несущественное, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи и т. д.). Данный подход в формировании учебной деятельности закладывает у учащихся систему *теоретических понятий* как условий развивающего обучения.

Основным структурным элементом учебной деятельности в развивающем обучении выступает *учебная задача*, цель и результат которой состоит в изменении субъекта

деятельности, а не предметов, которыми он оперирует [4; 5]. В основе решения учебной задачи лежит выполнение способа деятельности учащимися («как делать?»); в то время как в основе конкретно-практической задачи – получение конкретного результата или ответа («что делать?»). Разграничение понятий «учебная задача» и «конкретно-практическая задача» важно для отбора содержания развивающего обучения и конструирования заданий. Учебная задача отличается от конкретно-практической задачи тем, что целью второй является получение результата-ответа, а целью первой – овладение учеником общим способом решения всех задач данного вида. Очевидно, что решение учебной задачи требует наличия метапредметных умений (УУД), конкретно-практической – предметных знаний, которые «вшиты» в метапредметные и в интеграции с ними выступают средством, необходимым компонентом, но отнюдь не достаточным.

Умеющими учиться Г. А. Цукерман считает тех, кто способен учить себя, то есть быть субъектом учения – инициатором постановки и решения новых учебных задач [6]. В широком смысле слова «умение учить себя означает способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности в отношениях с самим собой – неумелым или ленивым, невнимательным или безграмотным, но способным меняться, становиться (делать себя) другим» [7, с. 14]. В умении учиться Г. А. Цукерман выделяет две составляющие: рефлексивную (знание о собственном незнании) и поисковую (самостоятельное восполнение собственного незнания). Реализация данных компонентов умения учиться, по мнению учёного, является залогом успешного формирования учебной самостоятельности младшего школьника [6]. Сформированная рефлексия как центральное новообразование позволяет ученику разграничивать известное и неизвестное, ставить новые учебные цели, понимать, каких средств не хватает для их решения. Внутренняя установка школьника «я знаю, чего я не знаю» двигает его к удовлетворению своего незнания – к поисковым действиям, необходимым для приобретения недостающих знаний. Показатели проявления поисковых действий ученика выражаются в:

- попытках самостоятельного решения учебной задачи (переводе её в формат творческой, исследовательской, экспериментальной);

– поиске недостающей информации в различных источниках (словарях справочниках, интернет-ресурсах и т. д.);

– обращении с просьбой к учителям, одноклассникам, родителям, взрослым.

По мнению психологов, формирование умения учиться должно протекать в зоне ближайшего развития [2] при максимально широкой ориентировочной основе действий [8] с использованием не стереотипных, не привычных для ученика заданий. Организация развивающего обучения предполагает овладение обобщенными способами действий (УУД) и системой научных понятий. Основными методами развивающего обучения учёными-методистами признаны проблемные, исследовательские, поисковые. Психологи предупреждают об опасности доминирования репродуктивных методов обучения, превалирующих в знаниевом подходе и их отрицательном влиянии на познавательную активность и учебную самостоятельность учащихся. По их мнению, если лишать ученика возможности столкновения с ситуацией разрешения проблем (проблемных задач), то его знания не будут вступать в противоречие с необходимостью освоения новой информации, преодоления трудностей в овладении новыми знаниями, в результате чего обучающийся не овладеет умением учиться как средством самообучения и саморазвития.

Успешность формирования у учащихся умения учиться зависит от того, имеется ли в их арсенале действий тот или иной обобщающий способ выполнения, сформирован ли он как *средство учебной деятельности* или «орудие» учения.

Умение учиться состоит из разного вида познавательных действий, которые Н. Ф. Талызина называет познавательными средствами обучения [9], направленными на получение новых знаний. В умении учиться психолог выделяет *общие и специфические действия*. В общие виды действий учёный включает следующие подгруппы: *психологические* (умения быть внимательным, наблюдать, осмысленно запоминать учебный материал); действия, связанные с *регуляцией учебной деятельности* (планирование, контроль, оценивание, корректирование своей деятельности); *приёмы логического мышления* (сравнение, подведение под понятие, выведение следствий, приёмы доказательства, классификации и др.), *знаково-символические средства* (моделирование, кодирование, декодирование информации). Специфические действия, по мнению психолога, необходимы для решения определённых предметных задач.

Общие действия носят универсальный деятельностный характер, так как входят в состав любой деятельности взрослого человека, обеспечивают её успешность и результативность. Чтобы познавательные средства стали орудием учения, то есть обеспечили возможность усвоения предметных знаний, их необходимо ранее усвоить, приобрести. Только после того, как они станут предметом специального усвоения и будут усвоены учеником, их можно использовать как средство усвоения новых действий в составе умения учиться. Если общие умения не сформированы должным образом, то успешность формирования учебной деятельности затрудняется, тормозится и не приносит должного результата.

При обучении любому учебному предмету важно понимание учителем того, что учащиеся владеют всеми необходимыми познавательными средствами для усвоения содержания этого предмета. Если это условие не выполняется – значит, существует необходимость наверстать пробелы.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет обосновать классификацию УУД, положенную в основу требований к метапредметным результатам, обеспечивающих *умение учиться* [1]. Классификация построена с учётом содержательных, организационных и технологических компонентов развивающей образовательной среды, в условиях которой должно формироваться умение учиться. К этим структурным компонентам отнесены:

- организация собственной деятельности учащимися (регулятивные УУД);
- реализация собственной познавательной деятельности (познавательные УУД);
- взаимодействие, сотрудничество, коммуникация (коммуникативные УУД).

Компонентный состав в данной классификации обоснован теорией формирования учебной деятельности, закономерностями процесса усвоения знаний, психологическими условиями формирования учебной самостоятельности учащихся [10]. Для управления познавательной деятельностью учащимся необходимы общедеятельностные познавательные средства – «орудие учения»; для организации учебной деятельности у обучающихся должны быть сформированы основные компоненты учебной деятельности – мотивы, целеполагание, учебные действия, контроль, оценка; целостное развитие и социализация ученика возможны при условиях взаимодействия, сотрудничества, коммуникации в ходе коллективно-распределительной работы, в зоне ближайшего развития ученика.

Назначение и особенности теста PIRLS

Одним из инструментов, позволяющих измерить степень сформированности УУД в составе умения учиться, является *тест PIRLS* [11]. При переходе из начальной школы в среднее звено чтение и работа с информацией являются необходимым условием овладения учебной деятельностью учеников. В этой связи тест PIRLS считается признанным в мире *стандартом измерения качества и понимания текста* учащимися 9–10-летнего возраста. Тест включает работу с художественным и познавательным текстами, к которым предлагаются 12–16 вопросов, различных по степени сложности, компонентному составу, типам. На выполнение заданий к каждому из текстов отводится по 45 минут учебного времени. По своему назначению тест можно рассматривать как навигатор в области управления и организации собственной познавательной деятельности учеником, определяющий степень её эффективности.

Индикаторами сформированности УУД в области осознанного чтения и работы с информацией являются читательские умения четырёх групп: найти и извлечь информацию из текста; сделать выводы на основе извлечённой информации; интерпретировать и интегрировать информацию; оценить язык, форму и содержание текста и отдельных его элементов. Особые конструкты вопросов теста призваны выявить умения учащихся понимать, осмысливать, перерабатывать, оценивать информацию, а также размышлять о ней (соглашаться или не соглашаться с автором текста), подкрепляя свои выводы и предположения фактами. Система заданий предполагает работу ученика на «близкой дистанции» с текстом (Г. А. Цукерман), стимулирует читателя не доверять себе, останавливаться и мысленно переспрашивать себя «правильно ли я понял?», «так ли об этом говорилось в тексте?», «что именно об этом говорилось?». Таким образом ученик приучается критически относиться к любому сообщению, учиться отличать домыслы (своё представление или фантазии на тему сообщения из текста) от фактов («как об этом сказал автор текста?»).

По результатам выполнения теста (выявленным уровням сформированности читательских умений) можно судить об учебной самостоятельности учащихся – умении рефлексировать по поводу своего незнания и восполнять его с помощью текста, то есть обучать себя, опираясь на текст.

Поскольку читательские умения аккумулируют метапредметные результаты

(познавательные, регулятивные, коммуникативные), то с большой уверенностью можно утверждать о надёжности инструмента PIRLS как измерителя комплекса УУД, которые являются составляющими умения учиться. Технологически тест имеет ряд достоинств:

– позволяет оценить важные познавательные метапредметные результаты – логические действия, смысловое чтение, информационно-читательские умения и знаково-символические действия обучающихся как составляющие умения учиться (подробнее эти составляющие будут рассмотрены далее);

– измеряет сформированность четырёх групп читательских умений в совокупности и каждой в отдельности, что позволяет проследить их динамику на разных этапах обучения учащихся и создавать индивидуальные траектории образования;

– каждая последующая группа умений строится на предыдущей и является показателем овладения учащимися стратегиями чтения (просмотровое, ознакомительное, поисковое, изучающее, рефлексивное), что опосредованно даёт основание судить о проблемных зонах в овладении смысловым чтением учащимися;

– выявляет сформированность новообразований младшего школьника – произвольности, рефлексии, планирования, то есть умений осуществлять организацию и управление собственной познавательной деятельностью.

Такой подход к разработке вопросов / заданий формирует рефлексивное, аналитическое, критическое мышление учащихся.

Рассмотрим основные составляющие умения учиться, интегрирующие УУД и читательские умения:

- 1) логические действия;
- 2) смысловое чтение;
- 3) информационно-читательские умения;
- 4) знаково-символические действия.

Остановимся подробнее на каждом компоненте, раскрыв методические особенности его формирования.

В основе *логических действий* (сравнение, подведение под понятие, выведение следствий, формирование предпосылок, доказательств, классификация объектов и т. д.) лежат закономерности формирования мыслительных процессов [8; 9]. От степени

сформированности логических действий зависит успешность решения учебных задач, которые в опоре на них призваны повышать уровень познавательной активности и самостоятельности учащихся. По утверждению П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной, логические действия формируются в определённой логике и последовательности. Формирование логических приёмов мышления необходимо начинать с дошкольного периода путём *выявления в предмете свойств*, сопоставляя данный предмет с другими предметами. Далее на содержании изучаемого материала, начиная с I класса, целесообразно переходить к работе по выявлению общих и отличительных признаков, потом – существенных (важных) и несущественных (неважных) свойств понятий, затем – необходимых и достаточных.

Смысловое чтение предполагает овладение учащимися такими действиями, как осознанное принятие учебно-познавательной задачи, выбор в соответствии с ней текста (или части его), определение способа (вида) чтения текста. При смысловом чтении достигается максимально точное и полное понимание информационной, смысловой и идейной сторон текста, всех его деталей с помощью различных стратегий чтения. Последние предусматривают такую постановку учебной задачи (конструирование задания), для решения которой выбирается фрагмент текста (или весь текст) и способ его прочтения.

Степень освоения прочитанного и его осознанность определяются не умением дословно воспроизводить материал, а умением устанавливать логико-смысловые связи в нём, передавать информацию различными способами [9], то есть владением логическими действиями, информационно-читательскими умениями, знаково-символическими. С этой целью используется изучающее чтение, позволяющее глубоко, вдумчиво и детально познакомиться с учебным текстом. Осмысление текста включает в себя отдельные приёмы работы, направленные на понимание, анализ, сравнение, создание текстов, ориентированных на свои цели и задачи. Работа с текстом базируется на привычке внимательно, вдумчиво погружаться в содержание текста, устанавливать логические и смысловые связи в нём, подвергать сомнению прочитанное, перепроверять себя.

О сформированности *информационно-читательских* умений можно судить по степени владения учеником различными способами поиска, сбора, анализа информации, кодирования и декодирования её. Для отработки этих умений учащимся предлагаются несплошные, смешанные и множественные тексты и вопросы / задания к ним, побуждающие обращаться к

различным источникам информации (тексту, таблице, диаграмме, ссылке, словарю и др.), извлекать информацию, преобразовывать её и использовать в соответствии с заданными условиями. Работа с несколькими источниками «будит мысль», активизируя мыслительные процессы. Ученику необходимо быть особенно внимательным: нужны устойчивость, сосредоточенность, распределение, переключаемость внимания.

Формирование информационно-читательских умений тесным образом связано с использованием различных знаково-символических средств (моделирования, кодирования, декодирования). Данные действия отрабатываются в процессе перевода информации, представленной в вербальной форме, в невербальную и наоборот; использования дополнительных источников информации (словарей, справочников, энциклопедий, интернет-ресурсов). Основная цель кодирования и декодирования информации – оптимизация её усвоения (прочность, быстрота, надежность запоминания), а также формирование теоретического мышления учащихся.

Как видим, все компоненты умения учиться связаны и взаимообусловлены. В начальной школе они отрабатываются комплексно: в одном задании могут присутствовать и работа с информацией, и её моделирование, и смысловое чтение. Всё вышеназванное пронизано логическими операциями, так как без них невозможно сформировать перечисленные умения. Систематическое обучение учащихся правильному логическому мышлению будет способствовать развитию у них учебной самостоятельности и познавательной активности.

Заключение

Психолого-педагогическими основами формирования умения учиться является, во-первых, учёт особенностей формирования психических процессов как форм высшей нервной деятельности учащегося и обусловленный ими развивающий характер содержания образования; а во-вторых, учёт условий формирования умения учиться как совокупности универсальных способов управления собственной познавательной деятельностью.

Компетенция «умение учиться» в широком своем понимании идентична содержанию понятия «универсальные учебные действия», которые обеспечивают соморазвитие и самосовершенствование субъекта в освоении им нового социального опыта. Составляющие

умения учиться прежде чем стать средством обучения учеником самого себя должны сначала стать предметом его усвоения. Формируются они в определенной последовательности, начиная с момента поступления ученика в школу, в особой среде – развивающей, в зоне ближайшего развития ученика, с максимально широкой ориентировочной основой обучения. Основной дидактической единицей учебной деятельности в условиях развивающего обучения является учебная задача, рассматриваемая как определённая проблемная ситуация, которая предполагает использование учащимся различных учебных действий (составляющих умения учиться) и как следствие, создание условий для развития учащегося как субъекта деятельности.

В качестве инструмента для измерения умения учиться в области чтения и понимания текста может быть использован тест PIRLS. Технология его конструирования интегрирует блоки *метапредметных результатов: познавательных* – логических действий, смыслового чтения, информационно-читательских умений, знаково-символических средств; опосредованно *регулятивных* – требует сформированной у учащегося саморегуляции, рефлексии, внутреннего плана действий; частично *коммуникативных* – предполагает умение выражать собственные мысли на письме. Инструмент PIRLS как диагностическое средство побуждает к самостоятельной постановке целей своей деятельности, приучает добиваться их достижения и контролировать себя в этом процессе, посредством чего у обучающихся формируется умение учиться. Научная позиция автора статьи относительно использования технологии конструирования диагностического теста PIRLS как измерителя умения учиться у младших школьников отражена в практико-ориентированных разработках [12; 13].

Список использованных источников

1. Образовательный стандарт начального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/GZyK6>. – Дата доступа: 20.07.2021.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 4: Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. – 1984. – 433 с.
3. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

4. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
5. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения: монография / В. В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
6. Цукерман, Г. А. От умения сотрудничать к умению учить себя / Г. А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 27–42.
7. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3. – С. 14–19.
8. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
9. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
10. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
11. IEA [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/>. – Дата доступа: 26.07.2021.
12. Гулецкая, Е. А. Оценка сформированности метапредметных результатов учащихся IV класса (на примере диагностического теста по русскому языку) / Е. А. Гулецкая // Печатковская школа. – 2021. – № 1. – С. 6–14.
13. Гулецкая, Е. А. Диагностика сформированности метапредметных результатов учащихся IV класса на содержании учебного предмета «Русский язык» / Е. А. Гулецкая // Печатковская школа. – 2021. – № 9. – С. 15–21.

References

1. Obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://clck.ru/GZyK6>. – Data dostupa: 20.07.2021.

2. Vygotskii, L. S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. / Gl. red. A. V. Zaporozhets. – M.: Pedagogika, 1982–1984. T. 4: Detskaya psikhologiya / Pod red. D. B. El'konina. – 1984. – 433 s.*
3. El'konin, D. B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy / D. B. El'konin. – M.: Pedagogika, 1989. – 560 s.*
4. El'konin, D. B. *Psikhologiya obucheniya mladshogo shkol'nika / D. B. El'konin. – M.: Znaniye, 1974. – 64 s.*
5. Davydov, V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya: monografiya / V. V. Davydov. – M.: Intor, 1996. – 544 s.*
6. Tsukerman, G. A. *Ot umeniya sotrudnicat' k umeniyu uchit' sebya / G. A. Tsukerman // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 1996. – № 2. – S. 27–42.*
7. Davydov, V. V. *Mladshii shkol'nik kak sub'ekt uchebnoi deyatel'nosti / V. V. Davydov, V. I. Slobodchikov, G. A. Tsukerman // Voprosy psikhologii. – 1992. – № 3. – S. 14–19.*
8. Gal'perin, P. Ya. *Metody obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka / P. Ya. Gal'perin. – M.: Izd-vo MGU, 1985. – 45 s.*
9. Talyzina, N. F. *Pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedenii / N. F. Talyzina. – M.: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 1998. – 288 s.*
10. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya / [A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaya, I. A. Volodarskaya i dr.]; pod red. A. G. Asmolova. – M.: Prosveshchenie, 2008. – 151 s.*
11. IEA [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/>. – Data dostupa : 26. 07. 2021.
12. Guletskaya, E. A. *Otsenka sformirovannosti metapredmetnykh rezul'tatov uchaschikhsya IV klassa (na primere diagnosticheskogo testa po russkomu yazyku) / E. A. Guletskaya // Pachatkovaya shkola. – 2021. – № 1. – S. 6–14.*
13. Guletskaya, E. A. *Diagnostika sformirovannosti metapredmetnykh rezul'tatov uchaschikhsya IV klassa na sodержanii uchebnogo predmeta «Russkii yazyk» / E. A. Guletskaya // Pachatkovaya shkola. – 2021. – № 9. – S. 15–21.*

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

**THE IMPORTANCE OF PERSONAL POTENTIALS OF CHILDREN WITH
SPECIAL NEEDS FOR SUCCESSFUL SOCIAL INTERACTION IN
INCLUSIVE EDUCATION**

The article presents the personal potentials of a child with special features of psychophysical development, relevant for social interaction in inclusive education; methodological recommendations for teaching staff on their use in educational practice are given.

Keywords: inclusive education; personal potentials; social interaction.

库鲁·奥尔加全

纳教育中特殊身心发展儿童的个人潜能对成功的社会互动的重要性

本文介绍了在全纳教育中与社会互动相关的具有特殊心理生理发展特征的儿童的个人潜能，并为教育工作者在教育实践中运用这些潜能提出了方法论建议。

关键词: 全纳教育；个人潜力；社会互动。

Ольга Хруль

**ЗНАЧИМОСТЬ ЛИЧНОСТНЫХ ПОТЕНЦИАЛОВ ДЕТЕЙ С
ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЛЯ
УСПЕШНОГО СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье представлены личностные потенциалы ребёнка с особенностями психофизического развития, актуальные для социального взаимодействия в инклюзивном образовании; даны методические рекомендации для педагогических работников по их использованию в образовательной практике.

Ключевые слова: инклюзивное образование; личностные потенциалы; социальное взаимодействие.

Представление о социальной ущербности, маргинальности, беспомощности людей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) как результате их неспособности принять и выполнять ожидаемые от них социальные функции и роли уходит далеко в историю. Современный ребенок с ОПФР – это лицо, потенциально способное действовать и достигать в определённых сферах и на определённом уровне независимости, овладевать с различной степенью участия нравственным опытом и многообразием социальных ролей, включаться в социум. Применительно к ситуации учебного класса – это ребёнок, обладающий набором обычных детских потенциалов: двигаться, познавать, получать внимание со стороны окружающих взрослых и детей, включаться в разнообразные виды взаимодействия, играть, творить и т. д. [1]. Признаётся ошибочной ориентированность исключительно на лечение ребенка с ОПФР и врачебную помощь, важными становятся выявления личностного потенциала детей для их успешной социализации.

Социализация рассматривается, как неотъемлемое звено всего образовательного процесса лиц с ОПФР. Под социализацией понимается процесс и результат усвоения ребёнком социального опыта, способов взаимодействия с социальным окружением, обеспечивающим адаптацию к условиям социального окружения, формирование ценностных ориентаций на основе компенсации нарушенных функций» [2]. Г. М. Андреева даёт следующее определение: «Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путём вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счёт его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [3, с. 338].

Социализация лиц с ОПФР может быть успешной при соблюдении ряда условий: благоприятное социальное окружение, когда ребёнок сможет понаблюдать социально одобряемые образцы поведения; включение ребёнка в социальное взаимодействие и достаточность контактов для приобретения опыта; специальная организация деятельности, стимулирующей социальное развитие ребёнка.

Социальное развитие ребёнка осуществляется по законам развития человека во взаимодействии с окружающим его миром. Человек не сможет стать человеком без социального взаимодействия. Каким станет человек, какие склонности и задатки разовьются,

какие личностные качества он приобретёт, зависит от того, в какой социальной среде он будет расти, как будет взаимодействовать с ней. *Социализация* – это развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой. Предполагается усвоение и воспроизводство социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализация личности в том обществе, к которому она принадлежит.

Как и для любого человека, для детей с ОПФР важно удовлетворение *социальных потребностей*. Основываясь на теории потребностей А. Маслоу, выделим и охарактеризуем пять базовых потребностей, между которыми установлена чёткая иерархия [4] и которые имеют специфический характер по отношению к детям с ОПФР.

Потребности первого уровня связаны с *удовлетворением физиологических, витальных, жизненно необходимых нужд, требований* (сон, еда, отдых и др.). Физиологические потребности – самые сильные и необходимые из всех потребностей. Витальные потребности лежат в основе социального развития детей с ОПФР, без их удовлетворения социальные потребности останутся неактуальными. Следующая – *потребность в безопасности*. Это свобода от страха, тревоги, потребность в защите, в порядке. В условиях специального и инклюзивного образования важно обеспечить защищённость детей с ОПФР, чтобы они не ощущали дискомфорта, чтобы не было насмешек, унижения, физического насилия. Третья потребность – *в любви, принадлежности, привязанности*. Она включает в себя стремление к общению, желание дружеских отношений. Ученику безразлично, любит ли учитель (воспитатель) всех детей. Для него значима любовь, адресованная ему лично. Он испытывает потребность в близости к взрослому, сверстнику, в проявлении ласки, адресного внимания. Четвертая потребность проявляется *в признании, уважении*. Для учащихся с ОПФР важно признание среди сверстников. Удовлетворение этой потребности рождает у личности проявление чувства уверенности в себе, полезности. Неудовлетворение этой потребности вызывает чувство слабости, униженности, беспомощности. Запускаются невротические механизмы. Это один из механизмов асоциального, делинквентного поведения. Пятая потребность – *в самоактуализации*. Это самый высокий уровень потребностей. Человек реализует свои способности. В афористической форме суть этой потребности А. Маслоу сформулировал следующим образом: «Человек обязан быть тем, кем он может быть».

Ученик включается в процесс осознания «Кто есть кто?», «Что я люблю, хочу, умею и могу?», «Что делать нельзя?», «Что важно в жизни?».

Авторы В. И. Симонов [5] и П. М. Ершов [6] выделяют три вида потребностей: витальные (биологические), духовные (социальные), идеальные (познавательные). Прежде всего – это создание необходимых предметных и социальных условий обучения, то есть удовлетворение потребностей «иметь», «любить», «быть». Первая потребность («иметь») предполагает наличие в общеобразовательной школе необходимого технического оборудования (тифлотехники), специальных пособий, дидактических материалов, материальной и педагогической поддержки. Вторая потребность («любить») означает удовлетворение потребности в принятии, уважении, взаимопонимании, дружеских взаимоотношениях. Важно, чтобы в любых условиях обучения ребёнок с ОПФР не оставался одиноким. И, наконец, сущность удовлетворения базовой потребности «быть» заключается в состоятельности ребёнка как личности в мире обычных людей, в самоактуализации (постоянном проявлении своих возможностей и потребностей). Каждая из потребностей реализуется на двух уровнях: сохранения («для себя») и развития («для других»). Например, социальная потребность «быть», занимать достойное место в коллективе сверстников («сохранение для себя») требует от ребёнка освоения норм жизнедеятельности в коллективе, группе (требовательности к себе, обязательности при выполнении обещаний, знание норм общения и др.). Потребность развития («для других») требует выхода за пределы нормы, совершенствования самих норм (помощь товарищу за счёт своего личного времени, дополнительная работа над собой с целью развития определённых качеств и др.).

Социальное развитие обеспечивает становление системы главных жизненных компетенций личности. Достигается смягчение неизбежных противоречий между учеником с ОПФР и его окружением. Взаимодействуя в образовательном процессе с детьми с ОПФР, важно видеть их не только здесь и сейчас, но также понимать их перспективу. *Социальный прогноз* представляет собой краткосрочную и долгосрочную оценку степени самостоятельности ребёнка в повседневной жизнедеятельности (самообслуживании, быту, коммуникации и т.д.), перспектив профессионально-трудовой подготовки и трудоустройства, возможностей вовлечения в творческую деятельность, спорт, досуг. *Социальный прогноз* позволяет педагогам увидеть, как будет жить ребёнок (самостоятельно, самостоятельно с

частичной помощью или будет нуждаться в постоянной помощи), к чему мы его готовим (набор основных социальных функций и ролей). Социальный прогноз – осознанный результат, на который призваны работать семья и система образования, и каким бы он ни был, это – не приговор, а данность, которую нужно принять и научиться с ней жить. Продуманный и взвешенный *социальный прогноз* – это убедительный противовес интуитивному желанию родителей и педагогов ребёнка с ОПФР сконцентрироваться на его знаниевой (академической) подготовке. Тщательный анализ ситуации развития ребёнка, реальная оценка дальнейших образовательных и трудовых перспектив, обращение к опыту социализации других детей позволяет взрослым чётко расставить акценты в педагогической работе, при этом часто именно в пользу формирования жизненных компетенций [1].

Формирование *жизненных компетенций* в условиях мобильного социума, определение самого понятия «жизненные компетенции» требует осмысления исходного понятия «жизнь». Существуют различные определения этого понятия в естествознании, классической и неклассической философии, психологии. В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой (2005) термин имеет шесть значений («особая форма существования материи», «физиологическое существование человека, животного, всего живого», «реальная действительность», «время существования от начала до конца», «оживление, проявление деятельности, энергии» [7, с.194]).

В классической философии термин «жизнь» интерпретируется как способ бытия, наделённый внутренней активностью сущностей, в отличие от нуждающихся во внешнем источнике движения и эволюции неживых предметов. В неклассической философии понятие «жизнь» рассматривается как непосредственное внутреннее переживание, уникальное по своему содержанию и раскрывающееся в сфере духовно-коммуникативного или духовно-исторического опыта [8].

В белорусской педагогической энциклопедии [9, с. 416-417] отмечается, что со второй половины XX века стали отчётливо проявляться два основных подхода к определению жизни – субстратный и функциональный. Для жизни характерна дисгармония, равновесие является только одним из её моментов. Человеческой жизни даётся характеристика как асимметрии «с постоянным колебанием на острие меча между познанием и действием, сознанием и деятельностью, умом и сердцем, опытом и его использованием и т. д.» [10, с. 159].

Образ жизни – это понятие, которое охватывает совокупность типичных видов жизнедеятельности индивида, социальной группы и общества в целом на определённом этапе его развития, взятую в единстве с условиями жизни. Позволяет рассматривать во взаимосвязи основные сферы жизнедеятельности (труд, быт, культуру и др.) [10, с. 55]. Понятие «*независимый образ жизни*» можно представить как основу социализации. Под независимой жизнью детей с ОПФР понимается не только материальная самостоятельность, но и отсутствие повседневной зависимости от посторонних людей, поэтому необходимо постоянно поддерживать разумное соотношение в оказании им помощи и предоставлении самостоятельности. Учителю нужно помнить, что социальная зависимость ребёнка может достигать критической точки, когда он уже не в состоянии дальше развивать свой потенциал и формировать доступную для себя автономию [1].

Анализ существующих определений приводит к мысли об осознании активной роли человека. Важно сформировать человека действия, деятельного, не уповающего на случай. *Человек жизнеспособный* – это человек, умеющий действовать в нестандартной ситуации, противоречивой, сиюминутной, быстро меняющейся, человек активный, нравственный, способный на добрые дела, умеющий взаимодействовать с другими людьми, для чего он должен быть располагающим, привлекательным. Быть жизнеспособным – это значит быть, способным развиваться, приспосабливаться к жизни.

Мы рассматриваем развитие и формирование *жизнеспособной личности* как процесс личностного становления, позволяющего выстраивать социально приемлемое поведение, владеть знаниями-умениями, способами практической деятельности, определяющими способность и готовность принимать адекватные решения, активно и успешно действовать в жизненных ситуациях. В современной литературе процесс личностного становления, развития и формирования жизнеспособной личности связывается с формированием *жизненной компетентности*. Выделяется система сущностных сфер жизнедеятельности личности, к которым относятся: социально-бытовая, социально-культурная, социально-трудовая, социально-экономическая, социально-правовая сферы (И. В. Дикун). *Жизненная компетентность* позволяет успешно действовать применительно к этим сферам. Таким образом, жизненная компетентность рассматривается как система всех компонентов жизнедеятельности личности, которые отвечают требованиям социума, определяют

динамику развития способностей решать проблемы, возникающие в новых ситуациях в самостоятельной жизни.

Жизненные компетенции учащихся с ОПФР могут выражаться предикатами: работать вдвоём, в группах; осуществлять помощь, поддержку; владеть навыком правильного поведения в театре, на вокзале, в поликлинике, за праздничным столом; использовать мобильный телефон, почтовые услуги, компьютерную программу; принимать гостей, грамотные решения в бытовых ситуациях; читать и понимать справочный материал на вокзале, в аптеке, в поликлинике; соблюдать правила отдыха, трудовую дисциплину; принимать правильные решения при устройстве на работу, уметь обращаться за помощью при необходимости. Человек становится подлинно свободным, когда выбирает и начинает понимать, что действие, антидействие или бездействие зависят от него самого. Каждое формируемое качество личности материализуется в вероятностных способах деятельности. Интериоризация (перевод во внутренний план) обогащает личностное пространство каждого учащегося, составляет приращение личностного потенциала.

Социальное развитие обеспечивает овладение объективной и субъективной социальностью. *Объективная социальность* выражается в усвоении общепринятых способов деятельности с предметами и общепринятых способов взаимодействия с другими людьми. *Субъективная социальность* предполагает выявление личной позиции ученика, его поведения. Продуктом деятельности является *объективная и субъективная совместимость*, которая вырабатывается в процессе социального развития. Критерием успешной социального развития является *социальная коммуникация* и совместная деятельность. *Социальная коммуникация* обеспечивает коммуникативную деятельность, то есть включение учащихся во взаимодействие в различных социальных ситуациях. Она предполагает адекватную оценку социальной ситуации и выстраивания соответствующего коммуникативного поведения, обеспечивает развитие коммуникативных способностей. Социальная коммуникация формируется в коммуникативных ситуациях, тематика которых определяется актуальностью для жизнеобеспечения ученика с ОПФР и его продуктивных контактов в социуме [12]. В коммуникативных ситуациях выстраиваются диалоги: этикетные (обращение, приветствие, прощание, знакомство, выражение благодарности, извинение, поздравления со знаменательными датами, пожелание, приглашение и др.); отражающие нравственные

отношения (предложение помощи, признание своей вины, оплошности, некорректного поведения, выражение чувства радости в связи с происходящими событиями, похвалы, одобрения, совета); относящиеся к совместной деятельности и процессу труда (обращение за помощью в процессе труда, обмен орудиями труда, выяснение режима и условий труда, возможности перемены места и графика трудовой деятельности, решение вопросов трудоустройства и увольнения); позволяющие получить нужную, уточняющую информацию (в магазине, на почте, на вокзале, в транспорте, столовой, кафе, парикмахерской, ателье по ремонту бытовой техники, обуви, в аптеке, поликлинике и т. д.); передающие ролевые отношения (мальчик – девочка, учитель – ученик, начальник – рабочий, врач – больной, родители – дети); регулирующие социально-статусные отношения (просьба, приказ, объявление, рекомендация, предупреждение, разрешение, запрет, отказ, возражение, согласие и т. д.).

Монологи отражают умения сообщить сведения о себе, семье, школе, классе, рассказать о своей стране, городе (селе), окружающих предметах, а также передать прочитанные рассказы и сказки, просмотренные кинофильмы и спектакли, случаи и происшествия из собственного опыта, из жизни товарищей и знакомых.

Социальная коммуникация находит выражение в слушании (аудировании), говорении (чтении), письме. Для детей с аутистическими нарушениями, умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью, тяжёлыми множественными нарушениями существует примерный перечень необходимых коммуникативных (вербальных и невербальных) единиц. Например, ученики усваивают и овладевают жестами «да», «нет», «хорошо», «хочу есть», «хочу пить», «прошу», «благодарю», «идите сюда», «привет», «до свидания», «мне холодно», «мне жарко», «у меня болит» и др. Вербальными единицами социальной коммуникации являются фразы, относящиеся к соответствующим ситуациям: «Как здоровье? Как твои дела? Как я могу тебе помочь? Я постараюсь выполнить поручение. Я хочу возразить и др.». Отрабатываются способности ученика поддерживать контакт глазами, концентрироваться на предмете общения, правильно воспринимать настроение и интересы собеседника, определять приемлемую форму обращения и общения. Отрабатывается умение быть внимательным, вежливым и приятным в разговоре.

Социальные барьеры – это препятствия, возникающие в результате взаимоотношений учеников и социальных контекстов. Примерами таких барьеров могут быть как социальные установки нормально развивающихся детей к сверстникам с ОПФР, так и существующие профессиональные установки учителей, негибкая система оценивания достижений учащихся и т. д.

Приведём пример причин возникновения социальных барьеров к учащимся с нарушениями зрения и наоборот у незрячих и слабовидящих к зрячим сверстникам.

У зрячих в отношении к незрячим лицам можно выделить три группы *социальных установок*. Лица с нарушениями зрения *игнорируются* – многие зрячие при этом исходят из мнения, что незрячим неприятен контакт со зрячими. Имеет место *псевдоположительная установка*, которая сводится к тому, что зрячие снисходительны к лицам с нарушениями зрения, и это может вести к ограничению активности последних. Проявлением псевдоположительной установки является также нетактичное поведение нормально видящих, когда в присутствии незрячего его начинают жалеть, расспрашивать о его нарушении. *Адекватная социальная установка* включает в себя правильную оценку реальных возможностей незрячего или слабовидящего, создание ему благоприятных условий для развития и реализации способностей. Зрячие дети, узнав проблемы и ограничения, которые обуславливаются недостаточным или отсутствующим зрением, стараются понять душевный мир и переживания своего сверстника, что в свою очередь формирует адекватное отношение к незрячему человеку.

Социальные установки лиц с нарушениями зрения по отношению к нормально видящим также делятся на три типа (А. М. Виленская, Л. И. Солнцева и др.). Социальная установка зависимости отражает точки зрения незрячего: зрячий обязан помогать ему. Имеет место установка избегания зрячих. Адекватная социальная установка характеризуется тем, что общение с другими людьми строится не на основе наличия или отсутствия у них зрительного нарушения. Конечной целью социализации является достижение такого психологического состояния, когда человек воспринимает зрительное нарушение как одно из своих качеств, то есть определённую индивидуальную характеристику, отличающую его от других, и не более того. Для того, чтобы устранить социальные барьеры, негативные социальные установки

необходимо постепенно и целенаправленно менять *социальную культуру*, политику и практику работы общеобразовательных и специальных школ.

Культура (от *лат. cultura* – «возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание») – специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда; системе социальных норм и учреждений; духовных ценностях; совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе [6]. Философия культуры акцентирует внимание на отличительных признаках различных форм жизнедеятельности (биологических и человеческих); их качественном своеобразии в определённые эпохи; уровнях общественных формаций, этнических и национальных общностей. Особенности сознания, поведения и деятельности людей выражаются в культуре труда, быта, художественной культуре. Кроме того, культура отражает способы жизнедеятельности отдельного индивида (что воплощается в его личной культуре), а также конкретной социальной группы (например, учебного класса) [8].

Культура в условиях инклюзивного образования рассматривается в контексте толерантности и представляет собой уникальную атмосферу доверия, взаимопонимания в учреждениях образования, способствующую развитию позитивных взаимоотношений семьи и учреждения образования, помогающую избежать конфликтных ситуаций на уроках и во внеучебное время со сверстниками, педагогическими работниками и родителями (законными представителями). Это фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества, в котором приветствуется многообразие потребностей, возможностей и интересов, обеспечивается достижение личностных результатов каждого участника образовательного процесса в соответствии с целями инклюзивного образования, принимается и поддерживается стремление к совершенствованию организации и содержания инклюзивного образования.

Благоприятные социальные условия сами по себе не обеспечивают интеграцию всех детей с ОПФР, так как решение её задач зависит от готовности конкретной личности реализовать свой личностный потенциал в условиях полной или частичной потери зрения, слуха, двигательной активности и т. д. Цель подготовки учащихся с ОПФР к самостоятельной активной жизни в обществе предусматривает формирование у них

социально значимых качеств личности: правильного отношения к окружающим, своему нарушению, чувство собственного достоинства и др. У детей с ОПФР важно развивать и нравственные качества личности, такие как доброта, сочувствие, милосердие и др.

Существует несколько путей устранения трудностей, возникающих в процессе социального взаимодействия в условиях зрительной, слуховой, двигательной, интеллектуальной депривации, прежде всего – это выработка правильного отношения к себе, к собственному нарушению, адекватной самооценки, использование всех сохранных органов чувств в процессе социальной перцепции и проверка первого впечатления в процессе совместной деятельности, что обеспечивает правильное понимание детьми с ОПФР партнёра по общению. Одним из условий устранения трудностей общения у лиц с ОПФР является достижение взаимопонимания между ними и обычными сверстниками и создание благоприятных предпосылок для всестороннего развития личности, способствующих ускорению процессов интеграции в обществе [6].

Социальная активность ребенка с ОПФР и его и социальное включение напрямую связано со сформированностью межличностных отношений. Изучение педагогического опыта показывает, что учителя нормализуют межличностные отношения, как правило, стихийно, в связи с единичными проявлениями нарушений в поведении учащихся, не выстраивают работу в определённую систему. Включение в базовый или школьный компоненты учебного плана специальных занятий по формированию навыков общения, взаимодействия между одноклассниками в современных условиях не является широко распространённой практикой: занятия проводятся узким кругом педагогов, участвующих в опытно-экспериментальной работе. Только в результате изучения социального окружения, индивидуальных предпочтений ребёнка можно решить, где он будет чувствовать себя лучше: в гетерогенной (разнородной) или гомогенной (среди себе подобных) среде.

Определено, что *межличностные отношения* могут быть рассмотрены как отношения между людьми, осуществляемые при выполнении совместной деятельности, в ходе которой формируются отношения людей друг к другу, а также происходит развитие психики и сознания (Ю. П. Азаров, А. А. Бодалев, О. С. Богданова, Л. И. Божович и др.). Деятельность (игра, учение, труд) может оказаться для формирования личности процессом нейтральным, если между её участниками не организованы отношения, требующие сотворчества,

сотрудничества, взаимопомощи, коллективизма, если не происходит постоянного подкрепления хода деятельности провоцированием взаимоотношений, побуждающим к нравственным поступкам (В. Н. Мясищев). В психолого-педагогической литературе анализируется становление межличностных отношений на разных возрастных этапах. В школьном периоде возникают коллективные связи, формируется общее мнение, требовательность друг к другу и самооценка. Дети начинают активно стремиться найти своё место в коллективе, завоевать авторитет среди товарищей и оказать влияние на них путём общественного мнения (Л. С. Выготский, Л. И. Божович и др.). Изучая нарушения развития, Л. С. Выготский пришёл к выводу, что главное внимание должно быть уделено проблеме развития ребёнка в коллективе. Изоляция ребёнка от детского коллектива обуславливает недоразвитие высших психических функций и личности в целом.

Л. С. Выготский отмечал, что телесный недостаток не только изменяет отношение человека к физическому миру, но и сказывается также на отношениях с людьми. Прежде всего, при совместной деятельности учащихся создается дефицит контактов, чаще возникает положение «рядом, но не вместе». Другая причина нарастания неблагополучия во внутриколлективных отношениях коренится в отсутствии педагогической помощи ученикам, попадающим в неблагоприятную социальную позицию. Такие ученики не могут без поддержки педагога утвердиться в позитивном мнении одноклассников, обрести благополучное эмоциональное самочувствие в коллективе. И, наконец, значительной части школьников с ОПФР не достаёт умений и навыков общения, сотрудничества. Адаптация в системе межличностных отношений детей с ОПФР и нормально развивающихся сверстников обеспечивается, прежде всего, социально-психологической компетентностью, умением взаимодействовать с окружающими людьми, принимать на себя различные социальные роли. Для этого требуются соответствующая коммуникативная компетентность, знание норм и правил общения.

В условиях инклюзивного образования важным является нормализация межличностных отношений между одноклассниками. Задачами, реализующими данную цель, являются: определение способов взаимодействия между нормально развивающимися и школьниками с ОПФР; изменение *социометрического положения* учащихся с ОПФР с неблагоприятным

статусом; изменение межличностной установки нормально развивающихся сверстников по отношению к одноклассникам с ОПФР.

Формирование *межличностных отношений* может протекать в определенной системе:

- 1) в процессе подготовки всех учащихся к совместному взаимодействию (формирование положительных эмоций, преодоление отчужденности между одноклассниками и др.);
- 2) путём активного включения детей с ОПФР с низким социальным статусом в совместную деятельность с нормально развивающимися в процессе специально организованных игр и упражнений;
- 3) посредством переноса сформированных навыков взаимодействия в учебную деятельность и внеурочное время, опыт повседневного поведения.

В основе формирования межличностных отношений заложены следующие ведущие идеи:

– *свободы человека*, его постоянного самоопределения, саморазвития в процессе жизнедеятельности (накопление каждым учеником класса опыта свободного социально полезного поведения, нравственных установок);

– формирования *нового статуса ребёнка* – субъекта собственной деятельности через свободу выбора деятельности, позиций, форм участия, средств достижения цели и др.;

– *межличностного диалога* как основного условия, обеспечивающего процесс развития ребёнка, основанного на принципах самоуважения и уважения к окружающим. Приобретение умений общения в коллективе рассматривается как способ сглаживания последствий социальной депривации. Актуальность идеи усматривается в том, что учащиеся с ОПФР не в полной мере осведомлены о многообразии человеческих взаимодействий и используемых средств общения. Их представления о межличностных отношениях фрагментарны и ситуативны, а в отдельных случаях искажены;

– *взаимосвязи и взаимозависимости* индивидуальной и коллективной деятельности, способствующей развитию коллективных отношений, навыков совместной жизнедеятельности и позитивного самомнения ребенка (способность воспринимать и адекватно реагировать на информацию о себе, влиять на отдельные поступки окружающих и др.);

– организации активной *рефлексивной деятельности* через самоанализ, самооценку и взаимооценку. Ценность феномена рефлексии заключается в том, что она позволяет ребёнку

критично относиться к себе, своей деятельности, делает его более активным в собственном личном становлении. Рефлексия предполагает включение ученика в положительные эмоциональные отношения, которые делают доступным опыт других людей для себя, а себя открытыми для других (Т. И. Шамова).

Стержневой составляющей для педагога является гармонизация социальных навыков взаимодействия детей с ОПФР и нормально развивающихся сверстников в учебно-воспитательном процессе во взаимосвязи основных компонентов: когнитивного («Я – понимаю»), эмоционального («Я – принимаю») и поведенческого («Я – помогаю»).

Таким образом, меняющаяся ситуация в образовании, замена медицинской модели обучения на социальную меняет наши представления о ребёнке с ОПФР, о целях его обучения и воспитания. Стремление сделать ребенка с ОПФР «более нормальным» (в большей мере соответствующим требованиям «здоровой» части общества) уступает пониманию необходимости принимать его таким, какой он есть во многообразии его реальных и потенциальных возможностей. При восприятии детей с ОПФР нужно стараться видеть в первую очередь не болезнь, а ребёнка: что он умеет делать, что он любит, кому отдаёт предпочтение в общении. Говоря словами Л. С. Выготского, в становлении ребёнка с ОПФР мы опираемся не на «золотники болезней», а на «пуды здоровья».

Социальное взаимодействие детей с ОПФР с нормально развивающимися сверстниками способствует их познавательному, коммуникативному, эмоциональному развитию, личностному становлению. Умение наладить положительные взаимосвязи с одноклассниками улучшает эмоциональное состояние ребёнка с ОПФР, повышает его статусное положение, ребёнок начинает чувствовать себя среди сверстников свободно и непринуждённо, что вызывает у него позитивное отношение к школе, желание добиваться более высоких результатов в учебной деятельности и, как следствие, приводит к повышению успеваемости. Не менее значимо социальное взаимодействие с детьми с ОПФР и для нормально развивающихся детей, поскольку обеспечивается готовность к безусловному принятию любого человека, в том числе с ОПФР, толерантное отношение к человеческой «инакости», закладывается культурная норма формирующегося гражданского общества – уважение к различиям между людьми.

Личностные потенциалы детей с ОПФР, обуславливающие успешное социальное взаимодействие, можно обозначить следующим образом: удовлетворённость социальными потребностями; уровень социального развития, обеспечивающий становление системы жизненных компетенций личности; владение социальной коммуникацией; отсутствие социальных барьеров; социальная активность и включённость во взаимодействие; удовлетворённость социальным статусом и межличностными отношениями; толерантная культура и воспитанность ребёнка.

Социальное взаимодействие может быть эффективным только при условии включения учащихся (обычных и особых) в привлекательную событийную общность, чему способствует ряд методов и приёмов: аттракция, правильное выстраивание сотрудничества учащихся, создание воспитывающих ситуаций, интерактивные игры и упражнения. Методические средства обеспечивают всем учащимся максимальную самостоятельность при взаимодействии в ситуациях игрового и учебно-делового межличностного общения, способствуют выстраиванию экологической коммуникации, формируют толерантность во взаимоотношениях и признание ценности каждого ребенка, независимо от его особенностей в развитии.

Список использованных источников

1. Гайдукевич, С. Е. Современные акценты в восприятии ребёнка с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания / С. Е. Гайдукевич // Народная асвета. – 2013. – № 1. – С. 24–27.
2. Болдинова, О. Г. Социализация детей с нарушением зрения в различных видах дошкольного образовательного учреждения / О. Г. Болдинова // Валеология. – Ростов н/Д: ЮФУ, 2009. – № 1. – С. 82–88.
3. Андреева, А. Психологическая поддержка ребенка / А. Андреева // Воспитание школьников. – 2000. – № 3. – С. 20–23.
4. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу; пер. с англ. А. М. Татлыбаевой; науч. ред., вступ. ст. и коммент. Н. Н. Акулиной. – СПб.: Евразия, 1999. – 430 с.

5. Ершов, П. М. Потребности человека / П. М. Ершов; науч. ред. Г.В. Таратынова. – М.: Мысль, 1990 – 364 с.
6. Симонов, В. П. Мотивированный мозг: высшая нервная деятельность и естественнонаучные основы общей психологии / В. П. Симонов; отв. ред. В. С. Русинов; АН СССР, Секция хим.-технол. и биол. наук. – М.: Наука, 1987. – 266 с.
7. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой; АН СССР, Ин-т рус. яз. – 22-е изд. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
8. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
9. Белорусская педагогическая энциклопедия в двух томах. – Том 2: Н – Я. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. – С. 416–417.
10. Качалов, А. В. Педагогическая поддержка развития познавательной активности учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Качалов; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 199 с.
11. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплёва [и др.]; науч. ред Т. Л. Лещинская; Нац. ин-т образования М-ва образования Респ. Беларусь. – Минск: НИО, 2005. – 258 с.
12. Психологический словарь / авт.-сост.: В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова; под общей ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 640 с.

References

1. Gaidukevich, S. E. Sovremennye aktsenty v vospriyatii rebenka s osobennostyami psikhofizicheskogo razvitiya v usloviyakh integrirovannogo obucheniya i vospitaniya / S. E. Gaidukevich // Narodnaya asveta. – 2013. – № 1. – S. 24–27.
2. Boldinova, O. G. Sotsializatsiya detei s narusheniem zreniya v razlichnykh vidakh doskol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya / O. G. Boldinova // Valeologiya. – Rostov n/D: YuFU, 2009. – № 1. – S. 82–88.

3. Andreeva, A. Psikhologicheskaya podderzhka rebenka / A. Andreeva // Vospitanie shkol'nikov. – 2000. – № 3. – S. 20–23.
4. Maslou, A. Dal'nie predely chelovecheskoi psikhiki / A. Maslou; per. s angl. A. M. Tatlybaevoi; nauch. red., vstup. st. i komment. N. N. Akulinoi. – SPb.: Evraziya, 1999. – 430 s.
5. Ershov, P. M. Potrebnosti cheloveka / P. M. Ershov; nauch. red. G.V. Taratynova. – M.: Mysl', 1990 – 364 s.
6. Simonov, V. P. Motivirovannyi mozg: vysshaya nervnaya deyatel'nost' i estestvennonauchnye osnovy obshchei psikhologii / V. P. Simonov; otv. red. V. S. Rusinov; AN SSSR, Sektsiya khim.-tehnol. i biol. nauk. – M.: Nauka, 1987. – 266 s.
7. Ozhegov, S. I. Slovar' russkogo yazyka: 70000 slov / S. I. Ozhegov; pod red. N. Yu. Shvedovoi; AN SSSR, In-t rus. yaz. – 22-e izd. – M.: Rus. yaz., 1990. – 921 c.
8. Filosofskii entsiklopedicheskii slovar'. – 2-e izd. – M.: Sovetskaya entsiklopediya, 1989. – 815 s.
9. Belorusskaya pedagogicheskaya entsiklopediya v dvukh tomakh. – Tom 2: N – Ya. – Minsk: Adukatsyya i vykhavanne, 2015. – S. 416–417.
10. Kachalov, A. V. Pedagogicheskaya podderzhka razvitiya poznavatel'noi aktivnosti uchashchikhsya: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / A. V. Kachalov; Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2005. – 199 s.
11. Obrazovatel'naya integratsiya i sotsial'naya adaptatsiya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami: posobie dlya uchitelei, psikhologov i roditelei detei s ogranichennymi vozmozhnostyami / A. N. Konopleva [i dr.]; nauch. red T. L. Leshchinskaya; Nats. in-t obrazovaniya M-va obrazovaniya Resp. Belarus'. – Minsk: NIO, 2005. – 258 s.
12. Psikhologicheskii slovar' / avt.-sost.: V. N. Koporulina, M. N. Smirnova, N. O. Gordeeva, L. M. Balabanova; pod obshchei red. Yu. L. Neimera. – Rostov n/D.: Feniks, 2003. – 640 s.

PHILOLOGY

语言学

ФИЛОЛОГИЯ

UDC 821.161.3'06-3

Angela Melnikava,

Doctor of Sciences, Professor;

Francisk Skorina Gomel State University

(Belarus)

angelinavel@tut.by

ARTISTIC SPECIFICS OF THE BELARUSIAN CLASSICAL PROSE

The Belarusian classical literature is defined by the people-centered canon, the sacralization of the national landscape, lifestyle, epicness, heroization of history, tragic sound, philosophism, depth of interpretation of man and the world. It is argued that almost all the most significant Belarusian writers comprehended and embodied in their works the historical path of their people, moral and ethical foundations, and national character. The fate of the nation, the life of the people is a cross-cutting motif of the Belarusian artistic word, acts as a national plot. The key constants of Belarusian literature are the concepts of «earth», «human», «homeland», «house». In the works of the classics of Belarusian prose, both at the level of the ethnic-mental space and at the level of the image system, the Belarusian image of the world is presented. Through the fate of specific heroes, the philosophical concept of national existence is revealed. Belarusian literature asserts the importance, first of all, of existential values, of life itself in general. The depth and scale of the problems raised by classical Belarusian literature allows us to speak about its historiosophical orientation.

Keywords: Belarusian classical literature; folk-centric canon; Belarusian image of the world; philosophical concept of national existence; epic.

白俄罗斯古典散文的艺术特色

白俄罗斯古典文学被界定为：以人为本；对国家风景、生活方式和史诗的神圣化；对历史的英雄化；具有悲剧色彩；有哲理性；且有对人与世界的深度诠释。有人认为，几乎所有最重要的白俄罗斯作家都在他们的作品中理解和体现了他们国家人民的历史道路、道德和伦理基础以及民族性格。国家的命运与人民的生活是白俄罗斯艺术词汇中一个纵横交错的主题，也体现出一个国家的规划。白俄罗斯文学的关键常用词是“地球”、“人”、“家园”、“房子”等概念。在白俄罗斯散文经典作品中，无论是在民族心理空间层面，还是在形象体系层面，都呈现出白俄罗斯的世界形象。通过具体英雄的命运，揭示了民族存在的哲学概念。白俄罗斯文学首先强调存在价值的重要性，强调生命本身的重要性。古典白俄罗斯文学所提出问题的深度和规模使我们能够谈论它的历史哲学取向。

关键词：白俄罗斯古典文学；民俗为中心的精品集；白俄罗斯的世界形象；民族存在的哲学概念；史诗。

Анжела Мельникова

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ СПЕЦИФИКА

БЕЛОРУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ

Белорусскую классическую литературу определяет народоцентричный канон, сакрализация национального ландшафта, образа жизни, эпичность, героизация истории, трагедийное звучание, философизм, глубина трактовки человека и мира. Утверждается, что практически все наиболее значимые белорусские писатели осмысливали и воплощали в своих произведениях исторический путь своего народа, морально-этические устои, национальный характер. Судьба нации, жизнь народа является сквозным мотивом белорусского художественного слова, выступает в качестве национального сюжета. Ключевыми константами белорусской литературы являются концепты «земля», «человек», «родина», «родная сторона», «дом». В произведениях классиков белорусской прозы как на уровне этнически-ментального пространства, так и на уровне системы образов представлен белорусский образ мира. Через судьбы конкретных героев выявлена философская концепция национального бытия. Белорусская литература утверждает важность прежде всего бытийных ценностей, самой жизни вообще. Глубина и масштабность проблем, поднятых классической белорусской литературой, позволяет говорить о её историсофской направленности.

Ключевые слова: белорусская классическая литература; народоцентричный канон; белорусский образ мира; философская концепция национального бытия; эпичность.

Национальная литература – эстетический феномен, функционирующий на основе культурных и языковых традиций. Имеет свои неповторимые особенности, сформированные спецификой исторического развития нации, её психологией, менталитетом. Литература – одна из главных форм духовного самовыражения нации, определённая система национального самопознания и самоидентификации. Она формулирует, сохраняет и ретранслирует национальные мировоззренческие, нравственные, эстетические, духовные ценности, поддерживая во времени «национальное нарративное тождество», по словам украинской исследовательницы С. Андрусив, национальный культурный код.

Практически все наиболее значимые писатели белорусской литературы прежде всего осмысливали и воплощали в своих произведениях специфику национального бытия, морально-этические устои, национальный характер и исторический путь своего народа: Я. Купала, Я. Колас, М. Горецкий, К. Чорный, И. Мележ, И. Пташников, А. Адамович, В. Адамчик, И. Чигринов, В. Быков, В. Короткевич и др. Утверждение в белорусской прозе особенностей национального мировоззрения принадлежит писателям-классикам Я. Коласу, М. Горецкому, К. Чорному. И именно творчество Я. Коласа, по словам А. Яскевича, сыграло «роль центрального созидательного начала в выработке классического языка и многогранной гармоничности национального стиля» [1, с. 162].

Сквозным мотивом белорусской литературы является утверждение извечности, преемственности бытия. Идеиный пафос белорусской классической литературы – стремление засвидетельствовать в мире белорусское присутствие, озвучить национальные нравственные и мировоззренческие ценности, передать «белорусский образ мира».

Обращение к выявлению народной жизни, стремление осмыслить, постичь коренные вопросы бытия народа предопределяет своеобразную тональность произведений, определённый тип героя и конфликта, определённый моральный потенциал. Фундаментальность художественного замысла – описание знаковых моментов национальной жизни – обуславливает соответствующие принципы воплощения: эпичность, панорамность,

масштабность. Ключевыми константами белорусской классической прозы выступают концепты «земля», «человек», «Отчизна», «родная сторона», «дом».

Произведением, где воплощён космос национального бытия, быт и мировоззрение белоруса, выявлены особенности национального характера и хронотопа, стала поэма «Новая Земля» Якуба Коласа, которую В. Конон назвал «эстетической экзистенцией белоруса». Традиционный мир жизни белорусов, обычаи, мораль, этика воспроизводятся также в произведениях М. Горецкого, К. Чорного, К. Крапивы, Т. Гартного, М. Лынькова, Л. Калюги, И. Мележа, В. Адамчика, И. Пташникова, И. Чигринова. В произведениях указанных авторов как на уровне этнически-ментального пространства, так и на уровне системы образов изображён белорусский образ мира. Писатели стремятся исследовать то имманентное, что свойственно белорусам.

Универсальным белорусским художественным архетипом, согласно В. Конону, является архетип «родной стороны» [2, с. 24]. Образ «родной стороны» – сквозной в белорусской литературе, начиная от первопечатника Франциска Скорины. Обобщённый художественный образ родной стороны определяет специфику белорусского образа мира, позволяет осмыслить мировоззренческую концепцию национальной изящной словесности. Героя белорусской литературы выделяет ощущение глубокой внутренней привязанности к земле, на которой пришлось родиться и жить: «О детства уголок мой милый! // С тобой расстаться я не силах!» [3, с. 6]. В концепции белорусских писателей своя земля, свой дом составляют идеал гармоничного универсума. Показательно, что в произведениях Я. Коласа и К. Чорного вместо размышлений о «золотом веке» истории звучит мотив «родной стороны» как рая.

Привязанность к своей малой родине, дому, наделу, хутору героя белорусской литературы и белоруса вообще обусловлена как историческими обстоятельствами, так и спецификой этногенеза. Белорусский этнос формировался как земледельческий, а не как кочевой, поэтому «силовые линии образа мира у таких народов укладываются не в ширину-даль, а как у растений – в вертикаль» [4, с. 356]. Земля – центр белорусского образа мира литературой. В то время как общественные или государственные образования в Беларуси на протяжении её истории не были стабильными, земля оставалась неизменной ценностью при всех социальных пертурбациях. Как верно отметила Л. Корень, именно «поэтизация земли Якубом Коласом и связанной с нею жизни как бы обозначила в начале

XX века белорусский национальный космос» [5, с. 6]. И именно та линия в белорусской литературе, представителями которой являются Колас–Чорный–Мележ сыграла, по словам Л. Корень, «защитную для национального менталитета роль» [5, с. 6]. Ключевая проблема поэмы «Новая Земля» Я. Коласа и романа «Земля» К. Чорного, И. Мележа – проблема поиска-получения своей земли, поиска земли как стремление приобрести прочность, быть. Показательно, что название первой части романа К. Чорного «Великий день» – «Поиски родной земли».

Архетип «родной стороны» проявляет такую существенную черту в сознании белорусов, как стремление метафизически определиться, иметь своё место в мире, где можно чувствовать себя уверенно, защищенно. Эта идея – одна из центральных в поэме «Новая Земля» Я. Коласа, романе «Земля» К. Чорного, произведениях Л. Калюги, тетралогии В. Адамчика «Чужая Отчизна». С архетипом «родной стороны» тесно связан архетип дома, своего гнезда. Герой Лукаша Калюги произносит: «Милая родная стороны – отчий дом! Нельзя забыть о ней. Магнес – она. Из дальних краёв тянет к себе, на чужбине от мыслей покой отбирает» [6, с. 42]. В идентификационный код белорусской литературы заложен мотив родной стороны как рая.

Мощный национально-культурный слой несёт в себе художественный мир М. Горецкого (1893–1938): это и выявление глубинных первообразов-архетипов, ментально-психологических комплексов, осмысление сущностно-онтологических основ белорусской нации. М. Горецкий стремился найти и передать глубокий духовный потенциал, присущий белорусам. Попытка осмысления глубинных основ национального менталитета – повесть «Антон», рассказы «Что оно», «Родные корни», повесть «Две души», пьеса «Шутливый Писаревич» и др.

В произведениях писателя представлена определённая концепция национального мировоззрения. Свой народ М. Горецкий называл «Философом» и «Лирником», увидев в склонности белорусов к «сокровенному», способности видеть действительность, насыщенной чудесами, свидетельство духовности, поэтичности: «А народ мой – народ-поэт, народ-Лирник, народ, который в исторической жизни своей всегда больше склонялся к потребностям души, чем к потребностям тела. <...> Ради тела он добивался хлеба ежедневного, а ради души он искал и искал без конца и создал интересную историю,

богатую не покорениями других народов, а завоеваниями духа, завоеваниями в изучении самого себя...» [7, с. 257].

В произведениях К. Чорного (1990–1944) нашли воплощение наиболее важные, сущностные проявления национальной жизни во всей её полноте и многообразии, всесторонне отражена специфика национального стиля жизни, национальное мировоззрение, самобытная философия (романы «Земля», «Поиски будущего», «Отчизна», «Скипьевский лес», «Великий день»). Произведения писателя 1940-х годов свидетельствуют, что определяющим направлением его раздумий в это время было осмысление судьбы белорусов в истории и времени. Романы «Поиски будущего», «Млечный путь», «Великий день» – результат глубокого и напряжённого осмысления судьбы белорусской нации. Лучшее и наиболее полное воплощение темы поисков белорусами родины, земли, Отечества представлено в романе «Поиски будущего». Прозаик создает здесь масштабную картину жизни-бытия белорусов, открывает, по словам Л. Корень, «целый белорусский мир» [5, с. 112]. К. Чорный осмысливал в своих произведениях наиболее значимые моменты национальной истории первой половины XX века.

Обычно малой родиной называют место рождения человека, место, где прошло его детство или детство его родителей. В конце концов, просто дорогие сердцу места. Сюжет родной матери-земли является чрезвычайно распространённым как в мифологии разных народов, так и в национальных литературах. К. Чорный писал: «Мне всю жизнь хватит описывать свои родные Тимковичи». В «Дневнике» находим следующие признания: «Родные мои места. Как моя душа рвется туда! Она всегда там. Там живут все мои персонажи. Все дороги, пейзажи, деревья, дома, человеческие натуры, о которых я когда-либо писал. Это всё оттуда, настоящее» [8, с. 580].

Архетип «родной стороны» указывает на такую показательную черту менталитета белорусов, как стремление иметь определённое место в мире, где можно чувствовать себя защищённо. Белорусские авторы, как правило, обращаются к описанию родных им мест: К. Чорны – Тимкович, М. Зарецкий – Могилёвщины, Л. Калюга – Койдановщины (ныне – Дзержинский район Минской области). Литераторы более позднего времени: И. Мележ – Гомельского Полесья, И. Чигринов – Могилёвщины, В. Адамчик – Гродненщины, В. Гниломёдов – Брестчины.

С архетипом «родной стороны» тесно связан архетип дома, своего гнезда. Привязанность к своему – своей земле, малой родине – не показная, это естественное состояние героя белорусской литературы, естественное самоощущение. Разрушение этих исконных основ приводит к разрушению тождества, самости, что предвидели и против чего выступали белорусские писатели. В произведениях белорусской литературы образ «родной стороны» целиком позитивный. Образ «родной стороны» подаётся и как конкретное место обитания героев, и как духовный космос нации. Ключевым моментом произведений Я. Коласа, М. Горецкого, К. Чорного, Л. Калюги, И. Мележа является утверждение неделимости внутреннего мира человека и родины, «родных корней».

Сакрализация родного – важный аспект произведений белорусской литературы. Также чрезвычайно отчётливо звучит мотив почвы, связи с родным. Образ родного края, «родной стороны» является весомым консолидирующим фактором для белорусской нации. Герои белорусской литературы мечтают о спокойной самодостаточной жизни на своей земле, организованной в соответствии с белорусской самостью. Естественное развитие образа родного края в белорусской прозе – от образа малой родины до обобщённого художественного образа Беларуси.

Отрыв от родного, от корней для героев белорусской литературы равнозначен потере жизненной основы. Аналогичные мотивы звучат в поэзии Ф. Богусевича («Моя хата», «Жертва»), Я. Купалы («Разрушенное гнездо»), М. Богдановича («Слуцкие ткачихи»).

С художественным образом «родной стороны» связаны и этические представления этноса на определённом историческом этапе развития. К. Чорный много и убедительно говорит в романе «Поиски будущего» о значении, сути Отечества. Про беженца Константина Лукашевича он пишет: «Он потерял из-под своих ног ту почву, на котором стоял на своей Вилейщине» [9, с. 17]. В романе «Млечный путь» читаем: «Он думал о заре, о том, что на улице, наверное, подмораживало, о дереве, большой и чёрный силуэт которого вырисовывался в окне, и о своей неожиданной радости. А как же! Он нашёл свою Родину. Он дожил до большой радости. Он не мог спать от счастья» [9, с. 198].

Малая родина, родная сторона – символ упорядоченной жизни, идеальный мир, где человек живёт в гармонии с природой. В романе «Великий день» К. Чорный рассуждает: «Кажется, там лечатся раны человеческой души. Кажется, там всё существует для большой

радости. Запах влажной земли, зелень полевого стебля, благоухание прелого мха из леса, просвет неба между сосен, птица над деревом, родные могилы на близком могильнике – и печаль, и радость!» [9, с. 285].

В эпоху «Полесская хроника» И. Мележ (1921–1976) стремился изобразить жизнь белорусов-полешуков во времена грандиозных социальных катаклизмов, событий 1920-х–1930-х годов. Известно, что писатель предполагал довести действие произведения до послевоенного времени, освобождения Беларуси от немецко-фашистских захватчиков. И. Мележ стремился в своих произведениях воплотить национально-ценные черты характера, передать национально-идентифицированный образ жизни. В трилогии И. Мележа отражён традиционный мир жизни белорусов-полешуков, обычаи, мораль, этика, ключевые образы и архетипы национального менталитета, специфика национальной аксиологии. Писатель продолжил доминантную линию классической белорусской литературы по утверждению национальной данности белорусского народа, осмыслению ключевых вопросов национальной судьбы, создал глубокие художественные характеры-типы.

Важное влияние на становление национального мировоззрения, самобытной культуры, специфики мышления имеет природа. П. Берджис отмечает: «Пространство феноменальное. Оно базируется на взаимной связи объектов и нашего восприятия объектов. Поэтому истории пространства и субъективности созависимы и исторически обусловлены» [10, с. 55]. Пространственно-географический фактор выступает одним из главных национальных культурных атрибутов, который обуславливает не только внешнюю, материальную сторону жизни народа, но в значительной степени определяет и специфику его ментальной организации. Описания природы, пейзажей родных мест присутствуют практически во всех произведениях белорусских прозаиков. Национальный пейзаж выступает одной из форм конструирования национальной идентичности. Специфика национального менталитета, национальный образ мира реконструируется и через расшифровку пространственных символов-кодов культуры. Символы белорусского этнопространства – Полоцк, река Нёман, Беловежская пуца. Однако И. Чарота обращает внимание на феномен смежности, спорности однозначного присвоения себе названных образов [11, с.107].

Определяющими белорусскими художественными архетипами являются архетипы леса и болота. Болото вынесено в качестве названия первой части трилогии И. Мележа – «Люди

на болоте». В белорусской культурологии существует довольно представительный корпус текстов, посвящённых осмыслению болота как одного из ключевых национальных художественных архетипов. Болото определяется культурологами как «ландшафтный знак» (И. Чарота) Беларуси. Болото в романе И. Мележа «Люди на болоте» выступает системообразующим структурным элементом произведения. Уже на первых страницах «Полесской хроники» И. Мележ, описывая места, где проживают его герои, обращается именно к болоту. О чем бы ни писал И. Мележ, упоминания о болоте постоянно присутствуют на страницах романа: «Вокруг одно гнила трясина и мокли угрюмые леса» [12, с. 7]. Для героев писателя болото – привычная среда существования. Болото определяет образ и стиль их жизни, является «краеугольным камнем Вселенной», согласно У. Фолкнеру, который также сделал свои родные места центром Вселенной. То, что находится за пределами собственного жизненного пространства, воспринимается героями как опасное, а иногда и как чужое.

Описывая суровые условия жизни своих героев, И. Мележ подчёркивает, что для них такое положение естественно, они не знают и не представляют другого: «Со всех сторон, близко и далеко, знали они, – такие же острова среди бесконечных топей, диких зарослей, что разлеглись на сотни верст с севера на юг и с запада на Восток» [12 с. 7–8], «– И как это оно: земля без болота! – словно не поверила Дометиха. – Как это оно может быть, чтоб без болота!» [12, с. 131]. Болото, непрочное, шаткое, связано с устоявшимся укладом жизни полешуков, их мировоззрением, отношением к миру. Среди показательных белорусских архетипов выделяются также Путь, дорога: «Извечный путь» И. Кончевского, «Путём жизни» Я. Купалы. Статус национального символа наряду с образом василька («цветок родной» М. Богдановича) приобрёл образ шиповника (произведения В. Дубовки Я. Пуши, К. Чорного, В. Короткевича (повесть «Ладья отчаяния»). В романах «Поиски будущего», «Млечный путь» К. Чорный постоянно обращается к образу шиповника: «Без Олечки и без шиповника нет для меня и родного Отечества» [9, с. 53].

Важное место в произведениях белорусских писателей занимает выявление национального образа жизни. Предметом раздумий героев произведений М. Горецкого «Меланхолия», «В чём его обида?», «На империалистической войне», «Две души» выступают вопросы мироздания, познания, взаимоотношений между людьми, смысла и

назначения жизни, специфики национального характера. В произведениях писателя представлена определённая концепция национального мировоззрения («Что за народ наш, белорусы?»). Со страниц повести «Комаровская хроника» предстает история сильного крестьянского рода Задумов (Батуров), живущих в соответствии со строгой системой моральных правил. Представители рода выступают носителями базовых архетипов (моделей человеческих судеб), архетипных представлений о человеке: дед Кузьма Батура – патриарх рода, Великий Старец: «Вспоминали покойного тёплым словом, хвалили. Исчисляли годы. Сто лет или больше прожил. Хороший человек был, тихий, спокойный. <...> Вдовцом был лет 45. За крепостным правом горя натерпелся...» [13, с. 42–43]. Отец олицетворяет авторитарность, закон. Анна – архетип матери, олицетворение доброты, нежности, отзывчивости, хранительницы домашнего очага. Сыновья олицетворяют логику, интеллект, волю к действию, созидательному труду. Маринка, молодая девушка-невеста, является носителем чистоты, непосредственности, самопожертвования. Показательно, что её судьба складывается трагически: она преждевременно умирает в результате несчастного случая. Судьба Маринки типична своей трагичностью для Беларуси. Аналогичным образом складывается судьба других героинь белорусских писателей, «невест» Беларуси (например, у Я. Купалы – судьба Бондаровны из одноименной поэмы, героинь поэм «Никому», «Возмездие любви», Зоськи из пьесы «Разрушенное гнездо»).

М. Горецкий воссоздает естественное течение крестьянской жизни – рождение, взросление, свадьба, воспитание детей, смерть. Выявляет смысловую содержательность этой жизни. Людям, которые всю жизнь работали на земле, свойственно органическое этическое чувство. Так, важнейшим критерием оценки человека выступает у писателя отношение к другому человеку, к земле, труду. Процесс самовыражения героя заключается не в насилии и разрушении, а в благочестии, нравственности, духовности, творческой хозяйственной инициативе, созидательной деятельности на благо Родины. Трудолюбивым, рачительным предстает Фома Воевода. Он имеет «какую-то медаль» (свидетельство скромности героя – *А. М.*), «в глазах – правота, покой, немного грусти» [13, с. 51].

Героями М. Горецкого, Я. Коласа, К. Чорного, Л. Калюги прежде всего ценятся добродетель и честность, ответственность и надёжность. В иерархии ценностей значительное место отводится способности умело и усердно трудиться, благоразумию, сообразительности,

усердию. Сквозной идеей творчества К. Чорного была идея человечности, утверждение идеалов милосердия, сострадания, доброты. Соответственно, самыми любимыми персонажами К. Чорного, рупорами авторских идей являются Маня Ирмалевич, Родион Тиунчик, «искренний человечностью» («Сестра»), Кравец (роман «Третье поколение»), фельдшер («Поиски будущего»). В произведениях белорусских писателей утверждается мысль об устойчивости народного духа, способности с достоинством противостоять трагическим обстоятельствам.

Белорусам на протяжении исторического существования многократно приходилось противостоять различным нашествиям, которые угрожали физическому истреблению нации. Самые разрушительные войны XX века не обошли стороной Беларусь. Чрезвычайно показательными в этом плане являются романы К. Чорного «Великий день», «Поиски будущего», «Отчизна», «Млечный путь», произведения В. Быкова, И. Чигринова, тетралогия В. Адамчика «Чужая Отчизна», пенталогия И. Чигринова «Плач перепёлки».

Белорусские писатели подробно описывают ужасы разрушений, тотальное уничтожение жизни, собственного жизненного пространства. Смысло-содержательным для белорусской ситуации и белорусской литературы становится образ разоренного дома, «разрушенного гнезда», «чужой родины».

Напряжённые размышления над исторической судьбой нации, его трагедийным характером неизбежно приводят к глубоким философским обобщениям. Эти выводы основываются на выработанных самой нацией духовных ценностях. В романах К. Чорного «Млечный путь», «Великий день», «Поиски будущего» чрезвычайно сильно прозвучала тема Добра и Зла, испытания на человечность во время великих исторических сдвигов. «Млечный путь» – философский роман экзистенциального плана, где белорус осмысливается «среди своих европейских соседей» (К. Чорный).

В качестве ключевых в формировании национального характера белорусские философы, культурологи традиционно называют драматические исторические условия. Травматическая реальность, в которой существовал белорусский этнос на протяжении последних столетий, имеет системный характер. Соответственно, среди вопросов, которые находились в центре внимания белорусской литературы, особое место занимает комплекс проблем, связанных с осмыслением национальной ментальной травмы вследствие трагизма национальной истории.

Трагическое – доминанта мироощущения К. Чорного, В. Быкова, В. Адамчика, что объединяет белорусских авторов с ведущими представителями мировой литературы XX века. Писатели сумели убедительно показать состояние личности, пережившей ужасы войн и революций. Трагическим звучанием характеризуется не только судьба отдельного человека. Писатели обращаются к масштабным обобщениям судьбы белорусской нации в целом

В наследии народного писателя Беларуси В. Адамчика (1933–2001) главное место справедливо принадлежит романам «Чужая Отчизна» (1977), «Год нулевой» (1982), «И скажет вновь рождённый» (1985), «Голос крови брата твоего» (1990), которые образуют цикл, посвящённый жизни Западной Беларуси (территории, которые входили в состав Польши с 1921 по 1939 год в соответствии с Рижским договором). В тетралогии писателю удалось донести глубинную атмосферу жизни Западной Беларуси, точно передать особенности быта и мировоззрения западных белорусов, сущностные оценки белорусского в целом. Через судьбы конкретных героев В. Адамчик выявляет философскую концепцию национального бытия. Писатель на широком историческом и социально-бытовом фоне отражает не только историю жизни крестьянского рода Корсаков, но поднимается до философского осмысления исторической судьбы народа.

Действие в тетралогии В. Адамчика охватывает 1938–1944 годы. За это короткое время в жизни Западной Беларуси произошли значительные исторические события: начало Второй мировой войны, воссоединение Беларуси в 1939 году, начало Великой Отечественной войны, освобождение Беларуси от фашистских захватчиков в 1944 году. В. Адамчик показывает, как эти исторические события сказывались на судьбах конкретных людей. В центре тетралогии – судьба семьи Власа Корсака. В. Адамчик воссоздаёт моральные приоритеты белорусов, показывает главу семьи искренним и честным человеком, способным на глубокие чувства. Значимость написанного В. Адамчиком и в том, что прозаик сумел убедительно передать как масштабность трагедии, выпавшей на долю белорусов, так и масштабность катастрофы уничтожения всего человеческого в годы лихолетий. По мере развития повествования в тетралогии В. Адамчика усиливается трагический пафос произведения, увеличивается количество трагических событий. Автор передаёт трагизм положения героев, невозможность что-то изменить, остановить вал несчастий, несправедливости.

Стержнем заключительного романа тетралогии «Голос крови брата твоего» является выявление драматизма и трагизма событий Второй мировой войны на территории Беларуси. Трагедия народа здесь показана не через описание батальных сцен, а через судьбу отдельного человека. В. Адамчик показывает ужасы войны, её алогичность и беспощадность, разрушительное влияние на сознание человека, искалеченные судьбы. Через судьбу отдельного человека, семьи В. Адамчик обнаружил драматизм и трагизм истории, трагизм национального бытия: «Сколько же можно за свою короткую жизнь сидеть в отекавших подземельях? Кого винить? На кого пенять? Неужели выпала такая участь – страдать и сокрушаться? Где милость, где Бог, где правда? Где же все?.. И страдаю не я один – весь народ. И уже не один год – целые века» [14, с. 118–119].

В центре внимания В. Адамчика именно конкретный человек, через судьбу которого прослеживается судьба нации. И судьба эта складывается чрезвычайно драматично, когда от самого человека мало что зависит, когда он мимо своей воли втянут в трагический водоворот событий. Драматизм, трагизм – определяющая черта классической европейской литературы XX века, которая охарактеризована как «большая драма». Неблагоприятные исторические обстоятельства жизни нации отрицательным образом сказываются на судьбе отдельного человека, представителя этой нации. Статус героев произведений В. Адамчика напрямую зависит от статуса их страны.

Мотив трагизма, непреодолимости трагических обстоятельств является господствующим в романе «Голос крови брата твоего». Надо отметить, что в произведении отражено многое из пережитого самим писателем в годы войны, а детские воспоминания очень прочны. Писатель показывает абсолютную беззащитность человека на оккупированных территориях, преступления казаков, перешедших на сторону фашистов, роновцев: «А для этих ни боязни, ни страха уже не было» [14, с. 79]. Казаки в романе В. Адамчика ни за что избивают, убивают, грабят. На протяжении развёртывания действия романа убийства и преступления становятся тотальными, привычными, безнаказанными. Опасность исходит и от внешних врагов, и от «своих», таких как Женик Репка. Ни достоинство, ни человеческая жизнь ничего не стоят. С человеком можно сделать всё, что угодно.

У В. Адамчика очень реалистичное, объективное восприятие войны, жизни на оккупированной территории: убийства, трагедии, страдания, размывание понятий Добра и Зла. Устами Власа Корсака В. Адамчик так характеризует суть войны: «Ощущение, кажется, первый раз такое, что её, этой страшной войны, с человеческой мстостью, несправедливостью, смертью, отчаянием и одиночеством он, Корсак, не переживет» [14, с. 77]. Предчувствия Власа Корсака сбылись: казаки сожгут его вместе с теми людьми, которых он хотел спасти: «— Мужчины, надо спасать людей! Надо сказать этим нехристям, что люди же невиновны... друг с другом бейся, режь друг друга, а людей не трогай! Людей и детей не вини ни в чем. — Погоди, Влас! Пожалей свою голову. — Что себя жалеть... если уж тут всему цены да меры нет» [14, с. 150].

Писатель убедительно показывает процесс расчеловечивания человека под влиянием социальных обстоятельств, потери моральных табу: «Неужели время, война, чужая смерть, на которую каждый насмотрелся, так изменила, так видоизменила и изуродовала людей?» [14, с. 116]. Причём «своих», в характере которых ранее не наблюдалось каких-то патологических отклонений в психике. Таким образом, тетралогия «Чужая Отчизна» В. Адамчика – произведение исторически правдивое и завершённое в художественном отношении. Содержательный, психологический и нарративный план произведения связан с проблемой судьбы нации и ее отдельного представителя.

Белорусская литература утверждает важность прежде всего бытийных ценностей, самой жизни вообще. Трагическая история Беларуси, многочисленные войны способствовали осознанию жизни как высшей ценности, что и отражено в лучших произведениях национального искусства слова. Его определяющими характеристиками являются народоцентрический канон, сакрализация национального ландшафта, национально-специфического образа жизни, эпичность, героизация истории, трагедийное звучание, философизм, обращение к выработанным нацией нравственно-духовным ценностям.

Список использованных источников

1. Яскевіч, А. Наватарскія тэндэнцыі ў беларускай літаратуры пачатку 20 стагоддзя / А. Яскевіч // Нараджэнне новага мастацтва: Сацыялістычны рэалізм – заканамернасць гістарычнага развіцця беларускай літаратуры. – Мінск: Навука і тэхніка, 1980. – С. 133–201.

2. Конан, Ул. Архетыпы беларускага менталітэту: спроба рэканструкцыі паводле нацыянальнай міфалогіі і казачнага эпасу / Ул. Конан // Фарміраванне і развіццё нацыянальнай самасвядомасці беларусаў: матэрыялы Міжнар. навуц. канф., Маладзечна, 19–20 жніўня 1992 г. / Нацыянальны навукова-асветны цэнтр імя Ф. Скарыны, Міжнар. асац. беларусістаў; рэдкал.: рэд. А. Анціпенка.; рэд. А. Анціпенка [і інш.] – Мінск, 1993. – С. 18–29. – (Беларусіка-Albaruthenica ; кн. 2).
3. Колас, Я. Збор твораў: у 20 т. / Якуб Колас. – МІНСК: БЕЛАРУС. НАВУКА, 2009. – Т. 8: ПАЭМА «НОВАЯ ЗЯМЛЯ». – 347 С.
4. Будний, В. Порівняльне літаратурознаўство / В. Будний, М. Ільницький. – Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 430 с.
5. Корань, Л. Цукровы пеўнік: літ.-крыт. арт. / Л. Корань. – Мінск: Маст. літ., 1996. – 286 с.
6. Калюга, Л. Творы: раман, аповесці, апавяданні, лісты / Л. Калюга; уклад., прадм. Я. Р. Лецкі; камент. Н. В. Гаўрош, Т. М. Трыпуцінай. – Мінск : Маст. літ., 1992. – 607 с.
7. Гарэцкі, М. Збор твораў: у 4 т. / М. Гарэцкі. – Мінск: Маст. літ., 1985. – Т. 2: Аповесці, драматычныя абразкі. – 416 с.
8. Чорны, К. Выбраныя творы / К. Чорны. – Мінск: «Беллітфонд», 2000. – 584 с.
9. Чорны, К. Збор твораў: у 8 т. / К. Чорны. – Мінск: Маст. літ., 1973. – Т. 6: Раманы «Пошукі будучыні», «Млечны шлях», «Вялікі дзень», аповесць «Скіп'еўскі лес». – 520 с.
10. Бэрджыс, П. Эўрапейскія межы: гісторыя прасторы / прастора гісторыі / П. Бэрджыс // Фрагмэнты. – 2000. – № 3–4. – С. 42–67.
11. Чарота, І. Пошук спрадвечнай існасці: Беларуская літаратура XX стагоддзя ў працэсах нацыянальнага самавызначэння / І. Чарота. – Мінск: Навука і тэхніка, 1995. – 159 с.
12. Мележ, І. Збор твораў: у 10 т. / І. Мележ. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1981. –Т. 5: Людзі на балоце: раман з «Палескай хронікі». – 415 с.
13. Гарэцкі, М. Збор твораў: у 4 т. – Мінск: Маст. літ., 1986. – Т. 4: Камароўская хроніка: Аповесць; Летаніс жыцця і творчасці. – 384 с.
14. Адамчык, В. Голас крыві брата твайго: Раман, апавяданне / В. Адамчык. – Мінск: Маст. літ., 1991. – 287 с.

References

1. Jaskevich, A. Navatarskija tjendjencyi w belaruskaj litaratury pachatku 20 stagoddzja / A. Jaskevich // Naradzhenne novaga mastactva: Sacyjalistychny rjealizm – zakanamernasc' gistorychnaga razviccja belaruskaj litaratury. – Minsk: Navuka i tjechnika, 1980. – S. 133–201.
2. Konan, Ul. Arhetypy belaruskaga mentalitjetu: sproba rjeakanstrukcyi pavodle nacyjanal'naj mifalogii i kazachnaga jepasu / Ul. Konan // Farmiravanne i razviccjo nacyjanal'naj samasyjadomasci belarusaw: matjeryjaly Mizhnar. navuk. kanf., Maladzechna, 19–20 zhniwnja 1992 g. / Nacyjanal'ny navukova-asvetny cjentr imja F. Skaryny, Mizhnar. asac. belarusistaw; rjedkal.: rjed. A. Ancipenka.; rjed. A. Ancipenka [i insh.] – Minsk, 1993. – S. 18–29. – (Belarusika-Albaruthenica ; kn. 2).
3. Kolas, Ja. Zbor tvoraw: u 20 t. / Jakub Kolas. – Minsk: Belarus. navuka, 2009. – T. 8: Pajema «Novaja zjamlja». – 347 s.
4. Budnyj, V. Porivnjal'ne literaturoznavstvo / V. Budnyj, M. Il'nyckyj. – Купн: Vydavnychyj dim «Кыевно-Могылjans'ka akademija», 2008. – 430 s.
5. Koran', L. Cukrovy pewnik: lit.-kryt. art. / L. Koran'. – Minsk: Mast. lit., 1996. – 286 s.
6. Kaljuga, L. Tvory: raman, apovesci, apavjadanni, listy / L. Kaljuga; ukklad., pradm. Ja. R. Lecki; kament. N. V. Gawrosh, T. M. Trypucinaj. – Minsk : Mast. lit., 1992. – 607 s.
7. Garjecki, M. Zbor tvoraw: u 4 t. / M. Garjecki. – Minsk: Mast. lit., 1985. – T. 2: Apovesci, dramatychnyja abrazki. – 416 s.
8. Chorny, K. Vybranyja tvory / K. Chorny. – Minsk: «Bellitfond», 2000. – 584 s.
9. Chorny, K. Zbor tvoraw: u 8 t. / K. Chorny. – Minsk: Mast. lit., 1973. – T. 6: Ramany «Poshuki buduchyni», «Mlechny shljah», «Vjaliki dzen'», apovesc' «Skip'ewski les». – 520 s.
10. Bjerdzhysh, P. Jewrapejskija mezhy: gistoryja prastory / prastora gistoryi / P. Bjerdzhysh // Fragmjenty. – 2000. – № 3–4. – S. 42–67.
11. Charota, I. Poshuk spradvechnaj isnasci: Belaruskaja litaratura XX stagoddzja w pracjesah nacyjanal'naga samavyznachjennja / I. Charota. – Minsk: Navuka i tjechnika, 1995. – 159 s.
12. Melezh, I. Zbor tvoraw: u 10 t. / I. Melezh. – Minsk: Mastackaja litaratura, 1981. – T. 5: Ljudzi na baloce: raman z «Paleskaj hroniki». – 415 s.
13. Garjecki, M. Zbor tvoraw: u 4 t. – Minsk: Mast. lit., 1986. – T. 4: Kamarowskaja hronika: Apovesc'; Letapis zhyccja i tvorchasci. – 384 s.

14. Adamchyk, V. Golas kryvi brata tvajgo: Raman, apavjadanne / V. Adamchyk. – Minsk: Mast. lit., 1991. – 287 s.

UDC 821.161.3.09(092) Korotkevich

Uladzimir Charota,

PhD;

*Center for Belarusian Culture, Language and
Literature researches of the NAS of Belarus
(Belarus)*

vladimir.charota@gmail.com

DANTE ALIGHIERI IN THE WORKS OF VLADIMIR KOROTKEVICH

The article is devoted to the reception of Dante Alighieri's heritage in the works of the Belarusian novelist, poet, and playwright V. S. Korotkevich (1930–1984). Numerous allusions, epigraphs, quotations and images in various in genre and content works of the Belarusian writer testify the significant influence of the Italian poet. The author analyzes which motives V. Korotkevich had to appeal in his works to a representative of Italian culture. The carried out study suggests that Dante Alighieri's literary heritage was one of the sources of creativity and inspiration, an object of development for the Belarusian writer and V. Korotkevich perceived the Italian poet of a distant epoch as a living participant in the modern cultural process.

Keywords: Belarusian literature; Dante studies; «Divine Comedy»; allusion; epigraph; image.

切罗塔·弗拉基米尔弗

拉基米尔·科罗特科维奇作品中的但丁·阿利吉耶里

本文致力于通过白俄罗斯小说家、诗人和剧作家弗拉基米尔·科罗特科维奇(1930-1984)的作品来接受和传承但丁。白俄罗斯作家在各种类型和内容的工作中运用的大量典故、题词、引语和意象，证明了这位意大利诗人的重要影响。作者分析了弗拉基米尔·科罗特科维奇在其作品中呼吁意大利文化代表人物的动机是什么。已有研究表明，但丁·阿利吉耶里的文学遗产是创造力和灵感的来源之一，是白俄罗斯作家成长的目标。弗拉基米尔·科罗特科维奇，这位遥远时代的意大利诗人是现代文化进程中活生生的参与者。

关键词:白俄罗斯文学; 但丁研究; 《神曲》; 典故; 题词; 形象。

Владимир Черота

ДАНТЕ АЛИГЬЕРИ В ТВОРЧЕСТВЕ ВЛАДИМИРА КОРОТКЕВИЧА

Статья посвящена рецепции наследия Данте Алигьери в творчестве белорусского прозаика, поэта, драматурга В. С. Короткевича (1930–1984). О значительном влиянии итальянского поэта, выявившемся в различных по жанру и содержанию произведениях белорусского писателя, свидетельствуют многочисленные аллюзии, эпитафьи, цитаты, образы. Автор анализирует мотивы обращения В. Короткевича в своих произведениях к представителю итальянской культуры. Проведённое исследование позволяет утверждать, что для белорусского писателя литературное наследие Данте Алигьери было одним из источников творчества и вдохновения, объектом освоения, а самого итальянского поэта далёкой эпохи В. Короткевич воспринимал как живого участника современного культурного процесса.

Ключевые слова: белорусская литература; дантоведение; «Божественная комедия»; аллюзия; эпитафья; образ.

Правомерность постановки вопроса, вынесенного в заголовок данной статьи, и необходимость изучения связей творчества Владимира Семёновича Короткевича (1930–1984), одного из самых читаемых в Беларуси писателей, с наследием Данте Алигьери уже неоднократно отмечались [см.: 1, с. 191–192; 2, с. 236]. Дело в том, что В. Короткевич наряду с Франциском Скориной, Максимом Богдановичем и Янкой Купалой, по оригинальному определению литературоведа А.И. Мальдиса, принадлежит к тем представителям «пунктирной линии развития белорусской литературы», которые «шли от общечеловеческого, книжного, библейского к народному и национальному, а потом, синтезируя оба начала, снова поднимались к общечеловеческому» (здесь и далее перевод с белорусского языка наш. – **В. Ч.**) [3, с. 35]. Иными словами, одним из важнейших источников творчества и вдохновения для белорусского писателя была сокровищница мировой культуры.

Когда, где и как произошло знакомство В. Короткевича с творчеством Данте, точных сведений нет. На датированной 1958 годом машинописи исторической повести «Дикая охота короля Стаха» сам автор пометил: «Это второй вариант “Стаха”. Первый был написан где-то летом в 1950 г. (поправки во втором варианте, правда, были небольшие). Набор был тогда рассыпан, вместе с “Леонидами”» [4, л. 1]. Учитывая информацию о небольших поправках, можно допустить, что и в первоначальном варианте повести, написанном в Орше после окончания первого курса русского отделения филологического факультета Киевского государственного университета имени Т. Г. Шевченко, не раз встречались известные по окончательному варианту аллюзии на Данте и его «Божественную комедию». Тогда получается, что поэму итальянского поэта, шедевр мировой литературы, В. Короткевич в 1950 году уже прочитал.

В упомянутой машинописи главный герой повести «Дикая охота короля Стаха» Андрей Белорецкий лес вокруг дома Яновских описывает так: «...деревья, которым не менее чем по сотне лет, сделали местность лишь немножко более приятной, чем знаменитый адский лес у Данте» [4, л. 30].

Для чего здесь упоминается Данте и его «знаменитый адский лес»? Прежде всего, пожалуй, для того, чтобы, вызывая у читателя определённые ассоциации с «Божественной комедией», сделать особый акцент на своеобразии восприятия окружающего мира героем. А таким образом подчёркнутая образованность его составляла чуть ли не основу характеристики. Ведь не случайно далее в тексте закрепляется как раз этот характерологический план: «На ходу я сбросил куртку, шапку, выбросил из карманов золотой портсигар и карманное издание Данте, которое всегда носил с собой» [4, л. 150]. Вот и выходит, что для героя В. Короткевича – белоруса XX века (!) – чтение Данте было такой же потребностью (или страстью), как курение. Но так или иначе, вряд ли есть причины сомневаться, что упомянутым зафиксировано особое отношение к итальянскому поэту Возрождения, свойственное белорусскому писателю второй половины XX века, причём уже в ранний период его творчества. Нельзя обойти вниманием чрезвычайно интересный факт, который упоминает известный фольклорист и литературовед А. С. Лис, работавший редактором Белгосиздательства в 1958 году, когда там готовилась к печати первая книжка

В. Короткевича – сборник стихов «Душа матери» («Матчына душа»). Вот что он вспоминает: «В стихотворении, посвященном А. И. Белецкому, в четверостишии:

На полустанках, засыпанных листьями березовыми,
Где равнодушно поезд дважды в день пролетит,
В простой хате, пуская горькие слезы,
В колыбели будущий Данте лежит ... –

заменяли Данте на Коласа: поэта высокого итальянского Возрождения – именем менее известным в мире, но принадлежащим также титану слова. К тому же своим, близким. Молодой поэт с пониманием отнесся к нашей правке» [5, с. 398].

Да, нужно понять и редакторов, и молодого автора. А вместе с тем следует всё же учитывать, что как в первой публикации названного стихотворения, так и в последующих, имя Данте отсутствует.

Упомянутое произведение можно датировать 1956 годом, поскольку 27 мая того года в письме к Максиму Танку, в то время – главному редактору журнала «Полымя», В. Короткевич писал о том, что прислал: «Там есть стихотворение “На полустанках, засыпанных листьями берёзовыми” (“На паўстанках, засыпаных лісцем бярозавым” – **В. Ч.**). Если оно достойно печати, я очень просил бы Вас сберечь посвящение А. И. Белецкому. Если стихотворение не подойдет, то, может, будет возможно поставить посвящение ему перед другим, достойным стихотворением (перед лирическим [*подчёркнуто В. Короткевичем.* – **В. Ч.**], но, понятно, не о любви). А если здесь будет всё ерунда, то, может быть, в следующий раз найдется что-то интересное и это посвящение можно будет поставить. Я прошу, если возможно только, сделать это потому, что Белецкий мой наставник по университету и, пожалуй, без него я не был бы тем, чем являюсь. И разговоры о будущем, о моей цели, и самая глубокая помощь в работе (я сейчас работаю над диссертацией о 1863 г. и его отображении в литературе) – всё было сделано этим человеком. А я не знаю, чем отблагодарить его за всё, так пусть хоть этим. Вот и сейчас передо мною лежит его подарок: “Белорусский сборник” Романова. Если бы все люди были такими чуткими, добрыми, снисходительными к человеку – легко, весело и счастливо было бы жить» [6, арк. 5 адв.-6]. По словам Музы Евгеньевны Снежко, подруги и однокурсницы В. Короткевича по Киевскому университету, академик Александр Иванович Белецкий (1884–1961) у них не

преподавал, однако значение и влияние этого человека на свою дальнейшую судьбу В. Короткевич подчёркивал неоднократно, называя его именно своим «наставником». Есть основания полагать, что в названном стихотворении аллюзией на Данте белорусский писатель отдавал дань своему «наставнику» и его литературным исследованиям творчества итальянского поэта. Напомним, что А. И. Белецкий подготовил комментарии к изданию «Ада» Данте в переводе М. Л. Лозинского (1940). Он же является автором одной из важнейших работ в украинском дантоведении – вступительной статьи к опубликованному в 1956 году первому переводу «Ада» на украинский язык, который выполнили П. Карманский и М. Рыльский. Поэтому вполне вероятно, что у В. Короткевича интерес к наследию Данте мог сложиться под влиянием научно-творческих пристрастий А. И. Белецкого. А тот, по свидетельству Р. М. Самарина, «...не раз обращался к произведениям Данте, упоминая о них в самых различных контекстах, – шла ли речь об истории украинской или русской литературы или затрагивались общие темы истории литературы мировой, часто обсуждавшиеся А. И. Белецким с его учениками...» [7, с. 131]. Кстати, в связи с этим обнаруживается своеобразная историко-культурная цепочка, которая затрагивает Беларусь двумя концами: когда сам А. И. Белецкий учился на историко-филологическом факультете Харьковского университета, западноевропейскую литературу ему преподавал уроженец Витебска, профессор Лев Юлианович Шепелевич (1863–1909) – автор книг «Этюды о Данте» (1891) и «Дантовская трилогия» (1892). При поиске других вероятных причин того, почему в стихотворении «На полустанках, засыпанных листьями березовыми...» автор упоминает именно Данте, нельзя забывать, что молодой белорусский поэт мог тогда иметь свежие впечатления от упомянутого выше украинского перевода «Ада», который, подчеркнём, издан был именно в 1956 году. Что же касается содержания самого стихотворения, то в нём В. Короткевич, привлекая имена таких гигантов мирового искусства, как Данте (по первоначальному замыслу – **В. Ч.**), Бетховен и Шаляпин, напоминает про сложные, тернистые пути творческой деятельности человека и призывает выявлять, ценить и развивать таланты в своей среде, у людей, находящихся рядом.

Вообще, в стихах В. Короткевича обнаруживается ряд аллюзий на Данте Алигьери. Он, между прочим, написал 3 января 1961 года поэтическое произведение под названием «Последняя песня Данте», посвящённое Арлену Кашкуревичу [8, с. 154–157, 400] –

несовершеннолетнему узнику гетто и концлагеря. Как отмечает сам А. Кашкуевич (кстати, иллюстратор романа «Колосья под серпом твоим», повести «Дикая охота короля Стаха» и других произведений В. Короткевича), основной мотив этого стихотворения – «страдания, застенки...» [9, с. 465]. Оно не только по форме – написано терцинами, – но также по содержанию и общему пафосу находится в поле притяжения «Божественной комедии» Данте. Здесь поэт даже подчёркивает вроде бы вторичность своего авторства: недаром в название вынесено, что это «песня Данте», причем «последняя». Таким образом, как бы утверждается, что один только итальянский поэт способен по-настоящему, как это сделал он, описывая страдания грешников в «Аду», отобразить те страдания, которые принесла белорусскому народу Великая Отечественная война.

Нельзя не заметить, что при воплощении героизма и трагизма Великой Отечественной войны белорусские писатели особенно часто обращались к наследию Данте. Это наблюдается и в произведениях В. Короткевича, которого заслуженно ценят не только как прозаика и поэта, но и как талантливого драматурга. Так, в качестве эпитафии к своей героической драме «Мельница на Синих Омутах» («Млын на Сініх Вірах»), написанной в марте-апреле 1957 года, он использовал строки из «Божественной комедии»:

Стварылі вас не для жывёльнай долі, –

Для доблесці і ведаў. Людзі вы!

(Дантэ. «Пекла». XXVI, 118–120) [10, с. 311].

Дословный перевод:

Создали вас не для животной доли, –

Для доблести и знаний. Люди вы!

Этими словами белорусский драматург сформулировал главную идею произведения, действие которого происходит в первые годы Великой Отечественной войны: оставаться людьми в любых обстоятельствах, даже самых тяжёлых, и выполнять свое предназначение, свой высокий долг – мужественно, до конца; не забывая о совести, защищать свою родину и, если понадобится, жертвовать собой ради счастья других. Уже сам жанр этого произведения обуславливает наличие положительных и отрицательных типов. Выделить в произведении главного героя невозможно, поскольку его, собственно, нет [10, с. 382]. Для нас же особый интерес представляет оппозиция: студент Андрей Лавранович и работник райкома

комсомола Виктор Смихальский. Оба – молодые, образованные. Однако совершенно разные. Краткую, но точную характеристику первому из них даёт старым опытный мельник Цикмун Осинский: «верный, честный человек, не фитюлька» [10, с. 319]. Второй же, по определению писателя Коляды, тоже персонажа драмы, «болеет отвлечённым, немного показным героизмом» [10, с. 318]. Причём показное и неискреннее, как можно понять из произведения, у него и отношение к любви, родной земле, языку, культуре, народу.

Показательно, что именно эти, такие разные, герои упоминают Данте Алигьери. Виктор Смихальский, руководствуясь во всех своих поступках только эгоизмом, в разговоре с Марысей о самопожертвовании рассуждает так: «Ради чего? Ради счастья этого, как немцы говорят, шайзеланда, которого я не люблю? Ради счастья людей ХХХ века? Сильные гибнут с другими. Имел в себе и Данте и Гёте, а тут бабухнут, и вот у тебя дырка в голове, и ты сдох, как всякая мразь. Другие будут, а меня не будет, именно такого, как я, не будет. Меня не будет!» [10, с. 366]. Приведённый монолог, на наш взгляд, автор драмы «Мельница на Синих Омутах» использует для того, чтобы подвести к выводу: прочитав произведения таких писателей, как Данте и Гёте, еще не значит «иметь их в себе»; поведение и мысли предателя Виктора Смихальского противоречат идеям, которые изложены в произведениях упомянутых им гениев мировой литературы. И не случайно его слова вызывают у его подруги Марыси Осинской противоположную реакцию: «Если бы не было таких, которые жертвуют ради людей – не было бы на свете человека, а были бы просто слепые двуногие черви» [10, с. 366]. И эта мысль непосредственно перекликается с дантовскими строками, которые В. Короткевич взял в качестве эпиграфа ко всему произведению.

А вот студент Андрей Лавранович даже в последние часы своей жизни верит, что «из страданий и крови возродится родина», и цитирует девушке трёхстишие из Песни II «Ада» «Божественной комедии»:

Мяне такой стварылі неба цені,
Што непарушна я пад градам мук
І ў полымя спускаюся нятленнай [10, с. 381].

Дословный перевод:

Меня такой создали неба тени,
Что нерушима я под градом мук

И в пламя спускаюсь нетленной.

Вкладывая эти слова в уста Андрея, автор тем самым показывает, что именно он «имеет в себе и Данте и Гёте», потому что доказал это своими поступками.

В произведениях В. Короткевича конца 1950-х – начала 1960-х годов аллюзии на Данте встречаются довольно часто, и связаны они не только с военной темой. Плодом вдохновенной работы явилась законченная в мае 1957 года автобиографическая повесть «В снегах дремлет весна». В ней, как и в «Дикой охоте короля Стаха» автор вспоминает «Дантов ад». На этот раз совсем неожиданно – при описании стадиона: «Вот только поле это смахивало на Дантов ад: глубокие ямы, перекрученные ужасной силой рельсы и арматура, на которой висели огромные плиты железобетона, груды камней и кирпичей, ходы вниз, в какие-то подземелья. Ещё держались сбоку небольшая башенка и арка входа, а всё остальное пребывало в таком хаосе, в таком переплетении бетона, рельсов, проволоки, что оторопь брала, к чему поначалу приложить руки» [11, с. 37]. Здесь «дантовский мотив» притягивается в картину, пожалуй, ради изобразительного эффекта. Но в этом же произведении есть не менее значимое: влюблённый Владислав Бересневич упоминает Данте и Беатриче, великую любовь к которой итальянский поэт описал в «Новой жизни» и в «Божественной комедии»: «Мысли о том, что за счастье придется расплачиваться, что человек никогда не приходил к нему прямой дорогой, без срывов и страданий, что такое счастье – непрочное счастье, что человек проходит сквозь бури и пламя, прежде чем получает право называться человеком, – являлись обычно на концертах и особенно во время любимой фантазии “Франческа да Римини”. Ему казалось, что чудовищный, космический круговорот уносит не Франческу и Паоло, а его с его любовью. “Плати! Плати за счастье, плати за минуты любви!” – как будто говорил чей-то незнакомый голос. Наконец, даже Данте довелось пройти ад, прежде чем он отыскал Беатриче» [11, с. 44]. Для юноши-максималиста эталоном любви является неземное, чистое чувство итальянского поэта к Беатриче. Поэтому не дают покоя мысли, навеянные «любимой фантазией» «Франческа да Римини» – произведением, написанным П. И. Чайковским на основе сюжета из Песни V «Ада» «Божественной комедии», – о тех испытаниях, которые пришлось пройти Данте и которые выпадут также на его долю, чтобы прочувствовать истинное, сильное

счастье от любви. И через своего героя (alter ego) автор дополнительно проводит мысль, что испытания помогают человеку «получить право называться человеком».

В мистерии «Легенда о бедном дьяволе и об адвокатах Сатаны» (1961) раздел, в котором показан цензурный комитет Сатаны и описывается его деятельность, почти полностью посвящён «Божественной комедии» и её автору. Здесь В. Короткевич в своеобразной форме ставит вопрос о переводе «Божественной комедии» на белорусский язык: один из персонажей этого произведения, председатель цензурного комитета, которому в руки попадает поэма великого флорентийца в русском переводе, спрашивает, почему она не на белорусском языке? На что цензор отвечает: «Пока что ещё не удосужились перевести» [12, с. 46]. Кроме того, устами председателя комитета, который зачитывает строки из «Божественной комедии» в русском переводе М. Л. Лозинского, автор мистерии оценивает работу переводчика: «Хм, стиль неплохой» [12, с. 46], а вместе с тем даёт оценку и самому Данте: «Изумительно! С большим талантом молодой человек!» [12, с. 46]. В это произведение В. Короткевич включает также юмористическую трактовку происхождения итальянского поэта: посылает его родиться во Флоренцию — «чтобы у них наконец наступил Ренессанс» [12, с. 46].

При таком интересе белорусского писателя к творчеству Данте было бы странно, если бы в романе «Христос приземлился в Городне» (1965–1966) — произведении, которое связывают с постмодернистской методологией творческих заимствований [см.: 13], — автор не обратился бы к «Божественной комедии» как одному из источников для создания коллажа. Аллюзиями на поэму Данте можно считать уже заголовки некоторых частей произведения В. Короткевича: «Сошествие в ад» (глава VI); «Ключи ада и смерти» (глава VII); «Дно преисподней» (глава IX); «Исход в юдоль слез» (глава XVII) [14, с. 81, 89, 103, 214]. Категорически нельзя утверждать, что, давая названия этим частям романа, автор опирался только на «Божественную комедию». Как-никак и сам флорентийский поэт при написании своего произведения пользовался разнообразными источниками, прежде всего Священным Писанием, а его поэма — отнюдь не единственное произведение на тему ада. Между тем, в VII, IX и XVII главах дополнительно имеются непосредственные отсылки к поэме Данте в виде эпитафий, что даёт вполне прочные основания рассматривать и воспринимать роман В. Короткевича в соотнесённости с «Божественной комедией».

Если ставить вопрос об источниках, которыми Владимир Короткевич пользовался, выбирая фрагменты из «Божественной комедии», мы склонны считать, что эпитафии из Песен III и XX «Ада» в романе «Христос приземлился в Городне», так же, как и фрагменты из Песен II и XXVI «Ада» в драме «Мельница на Синих Омутах», – это адаптированный самим белорусским писателем русскоязычный перевод М. Л. Лозинского. О том, что его В. Короткевич знал, убедительно свидетельствуют цитаты на русском языке в мистерии «Легенда о бедном дьяволе и об адвокатах Сатаны». В качестве дополнительного аргумента может служить и то, что помимо синтаксического сходства строки на русском и белорусском языках имеют отступления от оригинала в одних и тех же местах, да и языковые средства пересозданий аналогичные. В случаях, когда лексика и синтаксис перевода В. Короткевича всё-таки отличаются от русского, это можно объяснить естественным стремлением творчески воссоздать оригинал, а точнее – «межоригинал», выделяя необходимое для решения своих творческих задач. Так, например, строки, использованные в качестве эпитафии для драмы «Мельница на Синих Омутах», имеют несколько изменённый вид в его статье «“Людзям простым к добраму навучэнню”: 475 год з дня нараджэння Георгія Скарыны, выдатнага дзеяча беларускай культуры, вучонага, заснавальніка кнігадрукавання ў Беларусі і Літве», которая публиковалась позже:

Мы народжаны не для жывёльнай долі,
А к доблесці і ведам народжаны [15, с. 2].

Дословный перевод:

*Мы рождены не для животной доли,
А к доблести и знаниям рождены.*

В данном случае, что особенно показательно, строки из «Божественной комедии» В. Короткевич преподносит как девиз деятелей эпохи Возрождения.

Связь романа «Христос приземлился в Городне» с «Божественной комедией» Данте не ограничивается только аллюзиями в заголовках и эпитафиями. В нём автор впервые в белорусской литературе использует образ Фаринаты дельи Уберти: «Мужчина-убийца обвис. Может, не держали ноги, а может, хотел скорее задохнуться, чтобы окончились страдания. Но голова была поднята независимо. Он смотрел в глаза судьям, как дантовский Фарината, с презрением к самому огню» [14, с. 280]. Здесь, видимо, кстати будут комментарии: Фаринату

дельи Уберти – «degno (достойного)» – Данте упоминает первый раз в Песне VI «Ада» среди флорентийцев, которые «a ben far ruoser li 'ngegni (на благое дело направляли умы)» или, иначе говоря, отдавали свои силы служению родной Флоренции [16, p. 60]. Соответственно, из этого следует, что Данте Алигьери воспринимал и ценил Фаринату прежде всего как патриота. Между тем в переводе М. Л. Лозинского этот персонаж получил следующие характеристики: «дух могучий» и «чей разум правдой был богат» [17, с. 39] – это значит, что в русскоязычном переложении «Божественной комедии» он олицетворяет могущество духа и справедливость. Фарината, глава флорентийских гибеллинов, умерший в 1264, а в 1283 году посмертно осуждённый инквизицией как еретик [17, с. 470], упоминается в тексте поэмы и ещё раз – при описании шестого круга ада (Песня X), где страдают еретики:

Ed el s'ergea col petto e con la fronte
com'avesse l'inferno in gran dispitto [16, p. 14].

Перевод М. Л. Лозинского очень точно передаёт оригинал:

А он, чело и грудь вздымая властно,
Казалось, Ад с презреньем озирает [17, с. 54].

Чтобы соотнести образ Фаринаты, созданный Данте, и его восприятие В. Короткевичем, а также определить конкретный смысл аллюзии, остановимся на содержании глав XXIV и XXV романа «Христос приземлился в Городне». Белорусский романист описывает суд инквизиции и среди подсудимых – «молодого человека» [14, с. 278], обвиняемого в убийстве клирика, которого застал со своей женой; тот держится мужественно, выражает презрение к судьям и монахам, и автор его называет уже «молодым мужчиной» [14, с. 278]; на костре инквизиции он – несломленный «мужчина-убийца» [14, с. 280]. Соответственно, по ходу развития событий в произведении короткевичевский «молодой человек» превращается в мужчину и возвышается до героя «Божественной комедии», соотносится с дантовским Фаринатой как раз могуществом духа. Очевидно, что аллюзия на дантовского героя в романе В. Короткевича выступает как средство расширенного переноса свойств и качеств: Фарината, судя по всему, белорусского писателя привлёк не как “достойный” флорентиец-патриот (собственно дантовский образ), а как воплощение могущества духа и справедливости (образ, переосмысленный русским переводчиком).

Интересно, что ссылки на Данте Алигьери и его наследие в произведениях В. Короткевича делаются также в связи с особенностями психологии, мироощущения и мышления женщин по сравнению с мужчинами. Так, герой романа «Колосья под серпом твоим» (1962–1964), старый вольтеррианец Данила Вежа в разговоре с внуком Алесем Загорским отрицает наличие у женщин художественных способностей, утверждая, что женщина «...никогда не скажет, как Данте: “Умолк солнечный луч...”» [18, с. 616]. Данте Алигьери для героя его романа является ярким примером талантливого поэта-мужчины.

Имя Данте, сведения о его жизни, судьбе и аллюзии на «Божественную комедию» встречаются неоднократно в других произведениях белорусского писателя. Позволим себе ограничиться лишь упоминаниями о них: характеризуя Андрея Гринкевича, главного героя романа «Нельзя забыть» («Нельга забыць», 1962), автор отмечает, что среди книг, которые он читал, была «Божественная комедия» [19, с. 271] – так же, как и в «Дикой охоте короля Стаха»; круги Дантова ада упоминаются одним из героев романа «Черный замок Ольшанский» (1979) [20, с. 257]; в повести «Оружие» (1981) как «филиал» преисподней показан подвал московского Бубновского трактира, из которого «...доносился какой-то странный гул, подобный адским стенаниям: безумные выкрики, вопли отчаяния, хриплый хохот, сквернословие, плач», а спускающихся в него Чивьи́на, Алеся и Макара автор сравнивает соответственно с Вергилием, Данте и «ангелом-хранителем, который сберёт для культуры и поэзии Дантову душу» [21, с. 228]. И это ещё далеко не полный перечень фактов, отражающих отношение Владимира Короткевича к Данте Алигьери [см., например: 8, с. 166–167, 391–392].

Подытоживая сказанное, отметим: В. Короткевич, как и его «наставник» А. И. Белецкий, видел в Данте «не только поэта далёкой от нас эпохи, но прежде всего – живого участника современного культурного процесса, объект освоения и глубочайшего уважения...» [7, с. 133].

Список использованных источников

1. Русецкі, А. Уладзімір Караткевіч: праз гісторыю ў сучаснасць: Нататкі літ. творчасці / А. Русецкі. – Мінск: Маст. літ., 2000. – 300 с.
2. Верабей, А. Абуджаная памяць: Нарыс жыцця і творчасці У. Караткевіча / А. Верабей.

– Мінск: Маст. літ., 1997. – 256 с.

3. Мальдзіс, А. Уладзімір Караткевіч – пісьменнік беларускі і еўрапейскі / А. Мальдзіс // Уладзімір Караткевіч і яго творчасць у еўрапейскім культурным кантэксце: навук. зб. / Рэдкал. : А. Мальдзіс (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: Беларус. кнігазбор, 2000. – С. 35–39.

4. Цэнтральная навуковая бібліятэка імя Якуба Коласа НАН Беларусі (ЦНБ НАН Беларусі). – Ф. 11. Оп. 1. Д. 53. Л. 1, 30, 150.

5. Ліс, А. Цяжкая дарога свабоды: Артыкулы, эцюды, партрэты / А. Ліс. – Мінск: Маст. літ., 1994. – 414 с.

6. Беларускі дзяржаўны архіў-музей літаратуры і мастацтва (БДАМЛМ). – Ф. 25. Воп. 2. Спр. 66. Арк. 5 адв.–б.

7. Самарин, Р. М. Данте в трудах А. И. Белецкого / Р. М. Самарин // Дантовские чтения. 1968 / под общ. ред. И. Бэлзы. – М.: Наука, 1968. – С. 130–133.

8. Караткевіч, У. Збор твораў : у 8 т. / У. Караткевіч. – Мінск: Маст. літ., 1987–1991. – Т. 1: Вершы, паэмы / [Аўт. прадм. В. Быкаў] – 1987. – 431 с.

9. Кашкурэвіч, А. Я ўбачыў іншую Беларусь... / А. Кашкурэвіч // Уладзімір Караткевіч. Быў. Ёсць. Буду!: успаміны, інтэрв'ю, эсэ / уклад. Г. Шаблінскай. – Мінск: Маст. літ., 2005. – С. 461–468.

10. Караткевіч, У. Збор твораў: у 8 т. / У. Караткевіч. – Мінск: Маст. літ., 1987–1991. – Т. 8, кн. 1: П'есы. Нарыс. – 1990. – 591 с.

11. Короткевич, В. В снегах дремлет весна: повесть / В. Короткевич; пер. с белорус. В. Щедриной; публикация Н. С. Кучковской // Неман. – 1988. – № 9. – С. 9–72.

12. Караткевіч, У. Творы: проза, драматургія, публіцыстыка / У. Караткевіч; рэд. Р. І. Барадулін; уклад., падрыхт. тэкстаў і камент. А. Л. Вераб'я. – Мінск: Маст. літ., 1996. – 557 с.

13. Сцяпанав, А. Рысы еўрапейскага постмадэрнізму ў творах Уладзіміра Караткевіча (на матэрыяле рамана «Хрыстос прыязмліўся ў Гародні») / А. Сцяпанав // Уладзімір Караткевіч і яго творчасць у еўрапейскім культурным кантэксце: навук. зб. / Рэдкал.: А. Мальдзіс (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: Беларус. кнігазбор, 2000. – С. 58–62.

14. Короткевич, В. Христос приземлился в Городне (Евангелие от Иуды): роман / В. Короткевич; пер. с белорус. и коммент. П. Жолнеровича. – Минск: Літаратура і Мастацтва, 2011. – 544 с.
15. Караткевіч, У. «Людзям простым к добраму навучэнню»: 475 год з дня нараджэння Георгія Скарыны, выдатнага дзеяча беларускай культуры, вучонага, заснавальніка кнігадрукавання ў Беларусі і Літве / У. Караткевіч // Ніва. – 1965. – 14 сак. – С. 2–4.
16. Bignami, E. La Divina Commedia: I–Inferno: schemi, analisi e commento critico dei singoli canti: Testo integrale / E. Bignami. – Milano : Edizioni Bignami s.r.l. – Sesto S. Giovanni, 1988. – 284 p.
17. Данте Алигьери. Божественная комедия / Данте Алигьери; пер. с итал. М. Лозинского. – Минск: Маст. літ., 1987. – 575 с.
18. Короткевич, В. С. Колосья под серпом твоим: роман / В. С. Короткевич; пер. с белорус. П. Жолнеровича. – Минск: Беларусь, 2019. – 735 с.
19. Караткевіч, У. Збор твораў: у 8 т. / У. Караткевіч. – Мінск: Маст. літ., 1987–1991. – Т. 3: Раман, аповесці. – 1988. – 543 с.
20. Короткевич, В. Черный замок Ольшанский: Роман; Дикая охота короля Стаха: Повесть / В. Короткевич; [авториз. пер. с белорус. В. Щедриной]. – Минск: Маст. літ., 1992. – 605 с.
21. Короткевич, В. С. Дикая охота короля Стаха: Исторические повести / В. С. Короткевич. – Л.: Лениздат, 1990. – 413 с.

References

1. Rusecki, A. Uladzimir Karatkevich: praz gistoryju w suchasnasc': Natatki lit. tvorchasci / A. Rusecki. – Minsk: Mast. lit., 2000. – 300 s.
2. Verabej, A. Abudzhanaja pamjasc': Narys zhyccja i tvorchasci U. Karatkevicha / A. Verabej. – Minsk: Mast. lit., 1997. – 256 s.
3. Mal'dzis, A. Uladzimir Karatkevich – pis'mennik belaruski i ewrapejski / A. Mal'dzis // Uladzimir Karatkevich i jago tvorchasc' u ewrapejskim kul'turnym kantjeksce: navuk. zb. / Rjedkal. : A. Mal'zis (gal. rjed.) [i insh.]. – Minsk: Belarus. knigazbor, 2000. – S. 35–39.

4. Tsentral'naya nauchnaya biblioteka imeni Yakuba Kolasa NAN Belarusi (TsNB NAN Belarusi). – F. 11. Op. 1. D. 53. L. 1, 30, 150.
5. Lis, A. Czazhkaja daroga svabody: Artykuly, jecjudy, partrjety / A. Lis. – Minsk: Mast. lit., 1994. – 414 s.
6. Belaruski dzjarzhawny arhiw-muzej litaratury i mastactva (BDAMLM). – F. 25. Vop. 2. Spr. 66. Ark. 5 adv.–6.
7. Samarin, R. M. Dante v trudakh A. I. Belet'skogo / R. M. Samarin // Dantovskie chteniya. 1968 / pod obshch. red. I. Belzy. – M.: Nauka, 1968. – S. 130–133.
8. Karatkevich, U. Zbor tvoraw : u 8 t. / U. Karatkevich. – Minsk: Mast. lit., 1987–1991. – T. 1: Vershy, pajemy / [Awt. pradm. V. Bykaw] – 1987. – 431 s.
9. Kashkurjevich, A. Ja wbachyw inshuju Belarus'... / A. Kashkurjevich // Uladzimir Karatkevich. Byw. Jose'. Budu!: uspaminy, intjerv'ju, jesje / uklad. G. Shablinskaj. – Minsk: Mast. lit., 2005. – S. 461–468.
10. Karatkevich, U. Zbor tvoraw: u 8 t. / U. Karatkevich. – Minsk: Mast. lit., 1987–1991. – T. 8, kn. 1: P'esy. Narys. – 1990. – 591 s.
11. Korotkevich, V. V snegakh dremlit vesna: povest' / V. Korotkevich; per. s belorus. V. Shchedrinoi; publikatsiya N. S. Kuchkovskoi // Neman. – 1988. – № 9. – S. 9–72.
12. Karatkevich, U. Tvory: proza, dramaturgija, publicystyka / U. Karatkevich; rjed. R. I. Baradulin; uklad., padryht. tjekstov i kament. A. L. Verab'ja. – Minsk: Mast. lit., 1996. – 557 s.
13. Scjapanava, A. Rysy ewrapejskaga postmadjernizmu w tvorah Uladzimira Karatkevicha (na matjeryjale ramana «Hrystos przyzjamiwsja w Garodni») / A. Scjapanava // Uladzimir Karatkevich i jago tvorchasc' u ewrapejskim kul'turnym kantjeksce: navuk. zb. / Rjedkal.: A. Mal'dzis (gal. rjed.) [i insh.]. – Minsk: Belarus. knigazbor, 2000. – S. 58–62.
14. Korotkevich, V. Khristos prizemlilsya v Gorodne (Evangelie ot Iudy): roman / V. Korotkevich; per. s belorus. i komment. P. Zholnerovicha. – Minsk: Litaratura i Mastatstva, 2011. – 544 s.
15. Karatkevich, U. «Ljudzjam prostym k dobru navuchjennju»: 475 god z dnja naradzjennja Georgija Skaryny, vydatnaga dziejacha belaruskaj kul'tury, vuchonaga, zasnaval'nika knigadrukavannja w Belarusi i Litve / U. Karatkevich // Niva. – 1965. – 14 sak. – S. 2–4.

16. Bignami, E. *La Divina Commedia: I–Inferno: schemi, analisi e commento critico dei singoli canti: Testo integrale* / E. Bignami. – Milano : Edizioni Bignami s.r.l. – Sesto S. Giovanni, 1988. – 284 p.
17. Dante Alig'eri. *Bozhestvennaya komediya* / Dante Alig'eri; per. s ital. M. Lozinskogo. – Minsk: Mast. lit., 1987. – 575 s.
18. Korotkevich, V. S. *Kolos'ya pod serpom tvoim: roman* / V. S. Korotkevich; per. s belorus. P. Zholnerovicha. – Minsk: Belarus', 2019. – 735 s.
19. Karatkevich, U. *Zbor tvoraw: u 8 t.* / U. Karatkevich. – Minsk: Mast. lit., 1987–1991. – T. 3: *Raman, apovesci.* – 1988. – 543 s.
20. Korotkevich, V. *Chernyi zamok Ol'shanskii: Roman; Dikaya okhota korolya Stakha: Povest'* / V. Korotkevich; [avtoriz. per. s belorus. V. Shchedrinoi]. – Minsk: Mast. lit., 1992. – 605 s.
21. Korotkevich, V. S. *Dikaya okhota korolya Stakha: Istoricheskie povesti* / V. S. Korotkevich. – L.: Lenizdat, 1990. – 413 s.

UDC 304.2

Lidiia Pirozhenko,

Doctor of Sciences, Professor;

Multicultural Research Center,

Huzhou University

(China)

lidiia17@yandex.ru

THE IMPACT OF GLOBALIZATION ON LANGUAGE, CULTURE AND EDUCATION: TRENDS AND RISKS

The article attempts to analyze the positive and negative processes of global cultural world development, trends and risks of the impact of globalization on culture, language, education, spiritual and moral development, interethnic and interfaith relations in the post-Soviet space. The article emphasizes that the widespread use of the English language not only changes the composition and structure of the vocabulary of national languages, but over time will limit the scope of their functioning. In this regard, the importance of the state language policy increases, which should protect national languages from destruction, without limiting their interaction with irreversible globalization processes.

Keywords: globalization; localization; destruction of identities; global cultural flow; global education; language policy.

莉迪娅·彼洛仁科

全球化对语言、文化和教育的影响：趋势和风险

本文试图分析了全球文化世界发展的积极和消极过程，全球化对后苏联地区文化、语言、教育、精神和道德发展以及种族和宗教信仰关系影响的趋势和风险。文章强调，英语的广泛使用不仅改变了民族语言词汇的构成和结构，而且随着时间的推移，也会限制其功能的范围。

在这方面，国家语言政策的重要性增加了。它应保护本国语言免受破坏，而不限制它们与不可逆转的全球化进程的相互作用。

关键词：全球化；本地化；身份的破坏；全球文化流动；全球教育；语言政策。

Лидия Пироженко

ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА КУЛЬТУРУ, ЯЗЫК И ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕНДЕНЦИИ И РИСКИ

В статье предпринимается попытка проанализировать позитивные и негативные процессы глобального культурного мирового развития, тенденции и риски влияния глобализации на культуру, язык, образование, духовно-нравственное развитие, межэтнические и межконфессиональные отношения в некоторых странах. Подчёркивается, что повсеместное использование английского языка не только изменяет состав и структуру лексики национальных языков, но со временем будет ограничивать сферу их функционирования. В связи с этим усиливается значение государственной языковой политики, которая должна защищать национальные языки от разрушения, не ограничивая при этом их взаимодействие с необратимыми глобализационными процессами.

Ключевые слова: глобализация; локализация; разрушение идентичностей; глобальный культурный поток; глобальное образование; языковая политика.

Глобализация – это сложное, активно развивающееся общественно-политическое, экономическое и культурное явление, которое проявляется в росте взаимозависимости отдельных стран, национальных и культурных сообществ. Несмотря на то, что на протяжении последних десятилетий идёт активное обсуждение этого процесса, до сих пор нет не только единого понимания сути глобализации как явления, но и отсутствует оценка её влияния на экономику, культуру, образование разных стран и народов. В научных статьях в определениях глобализации исследователи описывают различные аспекты этого процесса, а именно:

- ✓ интернационализацию и интенсификацию международных обменов;
- ✓ либерализацию (устранение всех ограничений на пути действия);

- ✓ универсализацию (распространение продукции, опыта, знаний без каких-либо препятствий);
- ✓ вестернизацию, или американизацию (распространение ценностей, характерных для западной культуры);
- ✓ территориализацию (разрушение географических рамок и устойчивых отношений внутри отдельных социумов).

Такое разнообразие и противоречивость подходов к сущности глобализации связано не с субъективными факторами или профессионализмом исследователей, а с многоаспектностью исследуемого феномена. Чаще всего под термином «глобализация» понимается многоаспектный процесс установления универсальных связей, который включает практически все сферы общественной жизни – от материальной до духовной, включая культуру, образование, язык, идеологию, то есть ценности, представляющие в своей совокупности основные атрибуты глобальной цивилизации. Таким образом, общество предстает как глобальное (мировое) сообщество [1].

Глобализация, по мнению сербского исследователя Д. Марковича, – процесс расширения экономической экспансии за счёт освоения новых территорий, источников сырья и рынков сбыта, без войны, но с использованием денег. Глобализация, по его мнению, никоим образом не естественное явление, особенно с точки зрения закономерностей общественного развития. Это явление порождено развитыми государствами Запада и отражает их стремление занять господствующее положение на планете Земля, организовать человечество таким образом, чтобы заставить его служить своим конкретным интересам, а не интересам какого-то абстрактного человечества [1]. Глобализация как процесс обусловлена развитием высоких технологий, способствующих созданию глобальной экономики, навязывающей свои правила и размывающей самобытные традиции и нормы, принятые в отдельных государствах.

Целью нашей статьи является анализ влияния глобализации на культуру и образование и оценка тенденций и рисков этого влияния исследователями различных стран.

Под «глобализацией», обычно имеют в виду экономическую интеграцию – объединение, унификацию и т. п. Тем не менее, мировой процесс глобализации нельзя рассматривать вне культурного контекста, потому что культура и её достижения обеспечивают поступательное развитие цивилизаций. В постмодернистическом мире глобализация характеризуется

сосуществованием различных культур. Понятие «сосуществование» имеет в виду тесное взаимодействие этих культур и представителей, которые несут ту или иную культуру. Это взаимодействие со временем, под влиянием развития науки и технологий усиливается: развивается инфраструктура городов, меняется тип техники, а интернет и средства массовой коммуникации ускоряют ритм жизни людей. Соответственно, термин «сосуществование» начинает уступать термину «проникновение» или «влияние».

В научных исследованиях сегодня преобладают две диаметрально противоположные точки зрения о направленности и последствиях влияния глобализации на культурную идентичность в национальных государствах:

1. Признание возможности разрушения культурных идентичностей, которые станут жертвой ускоряющегося распространения гомогенизированной потребительской культуры Запада, дискредитации всяких традиций и какой бы то ни было национально-культурной идентификации. Сторонники этой точки зрения утверждают, что национальные экономики и культуры размываются глобальными потоками товаров и информации, а постоянное взаимодействие граждан разных стран и регионов посредством глобальной коммуникационной инфраструктуры ведёт к формированию глобального гражданского общества и глобального сознания.

2. Всё более тесная взаимосвязь экономик, товарных, финансовых и других материальных потоков обуславливает всё более интенсивную общественную, культурную и политическую коммуникацию разных стран и народов. Всеобщее влияние западной культуры и американизация мира приводят не только к интеграции мира, но и к его фрагментаризации. Таким образом, культурная идентичность является в большей степени продуктом глобализации и укрепляется с её развитием [1; 2; 3; 4].

Культурная глобализация, как и многие другие явления, оказывает как положительное, так и отрицательное воздействие на все сферы общественной жизни. Так, в процессе глобализации развитые и развивающиеся общества обогащаются в различных сферах жизнедеятельности (в экономической, в сфере торговли и промышленности), но, с другой стороны, они зачастую теряют элементы своей национальной культуры, свою уникальность, чувство независимости и самостоятельности [5]. По мнению Н. Кротовой, естественный отбор в сфере культуры обуславливается во многом финансированием духовной культуры. И

то, что самыми богатыми владельцами средств массовой информации являются медиамагнаты, не может не сказываться на исходе культурной глобализации. Единообразная культура – не лучший спутник человека на пути в будущее. В глобально целостной системе культуры не обогащают друг друга, а нивелируются, унифицируются [6].

Характерными чертами культурной глобализации (глокализации) является сближение деловой и потребительской культуры в разных странах мира, что соответственно приводит к росту международного общения. Явление глокализации, по мнению А. Малиновского имеет как положительные, так и отрицательные последствия: с одной стороны, оно приводит к популяризации отдельных видов национальной культуры по всему миру, а с другой – популярные международные культурные явления могут вытеснять национальные или превращать их в интернациональные. В эпоху глобализма этому явлению в значительной степени способствуют средства массовой информации, которые распространяют западную культуру и пропагандируют её ценности и стиль жизни.

В связи с отчётливым доминированием в массмедиа международных культурных явлений, которые происходят из развитых стран (прежде всего, США и Западной Европы), во многих частях света наступает явление размывания местных культур, при одновременном восхищении американской культурой. Это, по мнению многих исследователей, может привести к отходу от национальной или местной культуры и слияния её с культурой глобального сообщества [1; 2; 3; 4]. Следовательно, необходимо усиливать роль локальных национальных культур, важнейшим элементом которых является сохранение собственных культурных ценностей.

О возможных последствиях глобализации предупредила польская исследовательница Б. Шиманская. Она предложила «концепцию глобальности», где «ориентиром для всей деятельности человека становится весь мир, причём с конечным этапом исторической трансформации экономики и культуры, социально-экономическом господстве западной цивилизации над остальным миром» [4].

Такого же мнения придерживается украинский исследователь В. Зинченко, который утверждает, что глобализация обуславливает сближение народов в культурном плане, а это «способствует утверждению культурного однообразия, тогда как многообразие отступает на

задний план» [7]. Учёный предполагает, что культурная глобализация может иметь следующие последствия:

- ✓ популяризацию глобальных мультикультурных ценностей;
- ✓ усиление мирового доминирования евроатлантической культуры;
- ✓ появление иностранных образовательных провайдеров на территориях национальных государств, утрату национальной культуры и идентичности [7].

Руководитель Администрации Президента Азербайджана, академик Рамиз Мехтиев рассматривает глобальные процессы как своего рода вызовы национальным государствам. По мнению учёного, не стоит обольщаться тем, что глобализация приносит нечто новое в нашу жизнь, а следует думать о её последствиях, которые мы ещё не осознали в полной мере. «Одно не вызывает сомнений: глобализация – это процесс сведения мирового сообщества к гомогенизации (однородности) на принципах западной культуры и капиталистического сообщества. Вместе с тем одной из важнейших целей глобализации является изменение (нивелирование) роли и функций национальных государств» [3].

Азербайджанский исследователь Н. Вагабов, оценивая глобализационные процессы как естественные и закономерные, отмечает, что они оказывают негативное воздействие на права человека в сфере культуры. Глобализация популяризировала «потребительскую культуру», порождённую материализмом. «Глобальный потребительский культ теперь формирует гомогенную глобальную культуру, где местные культуры Юга заменяются культурами западными. Глобальная индустрия развлечений размножает поверхностную американскую массовую культуру» [4].

В условиях доминирования американского влияния, причём не только в мусульманских странах, но и в странах Западной Европы нарушаются, по мнению Н. Вагабова, права человека на свою идентичность, право пользоваться своим языком, исповедовать свою религию, разделять культурные ценности страны, региона, цивилизации. В результате посредством американских книг, фильмов, музыки, телевизионных программ и даже компьютерного программного обеспечения в мире распространяются американские стандарты и ценностные ориентации [4].

По мнению китайских исследователей [8; 9], культурная глобализация способствует разрушению национальных культур посредством подмены и вытеснения одних идеалов и

ценностей другими, а через неё и национальной общности, и национально-культурной идентичности. Сильное влияние западной культуры на молодежь осуществляется через: 1) иностранные организации; 2) китайские государственные структуры; 3) китайскую интеллигенцию; 4) китайскую молодёжь. Происходит размывание и китайской идентичности студенческой молодежи. Наиболее сильное влияние на молодое поколение китайцев оказывается через массовую культуру, интернет-ресурсы. Китайские власти противостоят этому, воспитывая своих граждан в духе патриотизма, культивируя китайскую культуру и язык. Анализ публикаций китайских исследователей (Мэн Цюджу, Чэн Цинфан, Хань Чжаосюй, Сунь Бо и др.) показывает, что, признавая глобализацию естественным процессом или тенденцией развития человеческого общества, китайские авторы высказывают озабоченность общества проникновением западной культуры во все сферы жизни простых китайцев. В статьях подчёркивается, что процесс глобализации, в ходе которого не учитывается разнообразие и особенности различных культур, прежде всего не западных, или предпринимаются попытки устранения всех элементов и проявлений таких особенностей, на практике завершается процессом так называемого культурного наложения.

Сунь Бо отмечает, что студенты, особенно изучающие иностранные языки, часто тяготеют к западной культуре, инокультурным ценностям, чрезмерно увлекаются инокультурными традициями. Отмечается, что празднование Дня святого Валентина, Дня дурака, Пасхи, Хэллоуина, Дня благодарения, Рождества и других западных репрезентативных праздников превращаются в способ приобщения китайских студентов к чуждой культуре. В красочной культурной жизни кампуса колледжей и университетов инокультурные «фестивали» кажутся также микрокосмосом глобализации, дополняют экономическое и научно-техническое влияние. Каждый раз, когда приходят эти праздники, студенты сознательно или бессознательно выступают в качестве представителей западного влияния, содействуют их популяризации [8].

В последние годы создателям учебных пособий для студентов университетов, руководству учебными заведениями, преподавателям иностранных языков и кураторам студенческих групп настоятельно рекомендовано обратить внимание на статус китайской культурной идентичности с китайскими характеристиками, разрабатывать учебно-методическое обеспечение, комплекс внеаудиторных мероприятий, способствующих

повышению её привлекательности для студентов [8; 9].

По мнению белорусского исследователя П. Игнатовича, в странах, образовавшихся на территории бывшего Советского Союза, к проблемам глобализации и информатизации, превратившим коммуникационное пространство в мощный фактор трансформации (часто в негативном плане) современной культуры, добавились проблемы, связанные с разрушением некогда могучего единого государства: «Разрушение десятилетиями складывавшихся хозяйственно-экономических, политических, духовно-культурных связей привело к тяжёлому экономическому кризису, усиливавшемуся деструктивными явлениями в духовно-культурной сфере. Системная трансформация постсоветского мира, сопровождающаяся модернизационными реформами, непременно ведёт к изменениям базовых ценностей всех социальных групп населения» [10]. П. Игнатович подчёркивает, что одним из негативных проявлений этого процесса стало размывание национальной и культурной идентичности. Изменения ценностей происходит в различных группах разными темпами. В молодёжной среде они проходят быстрее, чем в других группах населения, и носят более радикальный характер. При этом одной из характерных черт современной белорусской культуры П. Игнатович называет «диалогизм», имеющий глубокие исторические корни, проявляющийся в толерантном сосуществовании этносов, конфессий: «Эта идеологическая основа является залогом вхождения её в мировое культурное пространство. Находясь в центре славянского мира, она может быть использована как один из коммуникативных посредников и трансформаторов культур Евразии, Средней и Западной Европы» [11].

Качественные изменения языковых систем под влиянием глобализационных процессов являются объектом особого внимания в мировой лингвистике. На сегодня обозначился круг главных вопросов лингвистического аспекта глобализации: взаимодействие и взаимовлияние языков, обновление и расширение их лексики, язык международной коммуникации.

Интеграционные процессы, прежде всего экономические актуализировали потребность в общем для народов языке контактирования. Эти функции начал выполнять английский язык, влияние которого на языковые системы всё увеличивается, вследствие чего англицизмы входят в другие языки. В лингвистике высказана мысль, что функционирование одного из естественных языков как универсального в мировом масштабе является достаточно дискуссионным, поскольку *lingua franca* не должна идентифицироваться с конкретной

этнической группой, религией, идеологией, однако английский язык является социальным кодом, отражает языковую картину мира тех людей, для которых он родной [12].

Лингвисты зафиксировали не только конструктивные формы взаимодействия английского языка с другими национальными языками, но и деструктивные, в частности то, что английские слова и словосочетания постепенно вытесняют имеющиеся языковые единицы из других языков. Поэтому одним из вызовов глобализации считается опасность потери языковой идентичности народов, в информационном пространстве которых распространяется «глобальный» язык. Исследователи и политики некоторых стран видят в этом многообразие и пишут об экспансии «глобального» языка, в частности, через интернет, что представляет реальную угрозу национальным языковым системам. Мировое сообщество должно реагировать на это, и некоторые страны подали пример, как можно защищать языковую систему от вмешательства в неё «глобального» языка (Франция, Китай, Литва, Польша, Япония и др.).

В Беларуси, России, Украине и некоторых других странах защита языка от опасных тенденций в современном глобализационном мире не стала составляющей государственной языковой политики, а является объектом внимания учёных. Соответственно, нет преграды на законодательном уровне экспансии английского языка. Все языковые проблемы глобализации отражаются прежде всего в терминологии: с одной стороны, этот слой лексики чувствителен к научно-техническим и цивилизационным изменениям, а с другой – чрезвычайно важен для современной коммуникации. Глобализация интенсифицирует процесс заимствования англицизмов, поэтому количество таких языковых единиц в терминосистемах указанных выше государств постоянно увеличивается, что сказывается на составе и структуре национальных терминофондов.

Кроме того, во взаимодействии «глобального» языка с другими языками, прослеживается опасная тенденция использовать англицизмы для номинации не только новых понятий, но и хорошо известных, имеющих названия на других языках. Новейшие англицизмы входят в национальные языки, постепенно становятся понятными и удобными и всё чаще употребляются в речи представителей разных национальностей, особенно молодёжи (например, заимствования девайс, эйчар, кэш, лузер, пикапер, фейк, хедлайн вместо удельных языковых единиц).

В обеспечении культурной самобытности различных социальных сообществ важную роль играет образование. Индивид, получающий образование, встраивается в определённую культуру, овладевает её ценностями и нормами, образцами и стереотипами поведения; специфическими для данной культуры формами инновационной деятельности. Образование делает индивида продуктом определённой культуры, а он становится субъектом ее воспроизводства. Образование, таким образом, выступает транслятором наиболее значимых и исторически устойчивых норм и ценностей, ментальности, культурных универсалий и констант, социокультурного различия в целом; оно работает в поддержку культурного разнообразия социума [13]. Российские исследователи И. Налетова и А. Щербакова анализируют глобализацию высшего образования в трёх измерениях:

✓ культурный аспект, в рамках которого английский язык становится средством межэтнического общения, тем самым, в конечном счёте, оказывает влияние на разрушение национальных языков, снижая возможность их осовременивания и эволюционного развития;

✓ политический уровень, на котором глобализация дискредитирует роль и функции национального государства;

✓ экономическое измерение – заключается в том, что процессы глобализации разрушают модели национального экономического развития путём предложения несвойственных с позиций экономических интересов страны образовательных программ [14].

В XXI веке в условиях глобализации постепенно складывается новая образовательная реальность – «образование без границ», мировое образовательное пространство. Безусловно, это расширяет возможности личности в приобщении её к общечеловеческим и культурным ценностям. По мнению Н. Вагабова, современное образование абсолютизирует технические и организаторские навыки, отвечающие рыночным требованиям, и мало внимания уделяет традиционным академическим областям науки. Это означает, что образование «не что иное, как приобретение определённых навыков и методов при минимальном акценте на моральной стороне образования» [4].

Влияние глобализации на образование и педагогику приводит к изменению её роли и задач. На данный момент в образовании есть несколько категорий, наглядно показывающих, как глобализация оказывает влияние на эту сферу:

1) *Учебный план.* Учащиеся должны разбираться в международных связях и знать, каково место и значение их страны в мире. Для этого в учебные планы добавляют определённые дисциплины, сфокусированные на межнациональных и глобальных исследованиях.

2) *Образовательный процесс.* Университеты и колледжи обеспечивают своим студентам возможность обучения за рубежом, чтобы те могли узнать другую культуру и приобрести необходимый опыт коммуникации и адаптации.

3) *Формирование мирового студенческого сообщества.* Студенческие обмены способствуют построению модели интернационального сообщества на территории одного университета и предоставления студентам возможности взаимодействовать друг с другом как гражданам мира.

4) *Глобальный охват.* На сегодняшний день вузы стремятся к тому, чтобы реально или виртуально выйти на мировой рынок, посредством открытия филиалов за рубежом или просто активной работы в сети.

С точки зрения преодоления преград для обмена идеями, культурами, знаниями, лучшими академическими практиками, а также преподавателями, исследователями и студентами глобализация – благотворное явление и способ существования университетского образования. Однако несмотря на очевидные плюсы глобализации образования, открывающие перед молодёжью новые возможности и перспективы, по мнению некоторых исследователей, глобализация с неизбежностью ведет к:

✓ уменьшению академических свобод и критического мышления, которое вызвано зависимостью от финансирования корпорациями («одариваемые должны стать апологетами дарителей»);

✓ превращению университетов в экономически разнородные образовательные учреждения;

✓ изменению посредством коммерциализации носителей академической этики в предпринимателей;

✓ снижению престижа местной университетской культуры из-за поглощения её англо-американской моделью высшей школы;

✓ нарастающему преобладанию английского языка и сужению сферы использования национальных языков [14].

Таким образом, процесс глобализации стимулирует переход образовательной системы на предпринимательскую основу, происходит рост академического капитализма, снижение престижности национальной модели образования. Некоторые исследователи в Украине (В. Зинченко) считают, что культурная глобализация высшего образования Украины носит неравномерный, противоречивый и сложный характер и подчёркивает тот факт, что «глобализация высшего образования ведет к появлению качественно иного образования – “космополитического” университета, построенного на культурных ценностях западного мира. Поэтому воспользоваться преимуществами этого процесса смогут далеко не все, а только страны евроатлантической цивилизации с определённым набором социокультурных характеристик» [7]. По мнению учёного, реакция образования на глобализацию должна заключаться в сохранении и развитии особенностей и конкурентоспособности каждой отдельной личности, в ориентации высшего образования на современную мировую экономику, новые квалификации и технологии, на сохранение традиционного и создание современного особого национального образовательного пространства.

Подытоживая вышеизложенное, отметим, что глобализация – это необратимый процесс, который имеет свои недостатки и преимущества и в определённой степени влияет на культуру, язык и образование всех стран мира. Глобализация – результат объективного хода истории, процессом, избежать которого невозможно. Однако при этом следует помнить, что глобализация отнюдь не является безобидным процессом, приносящим множество проблем, оказывает влияние на национально-культурное развитие разных стран и народов. Ускоряющееся распространение гомогенизированной потребительской западной культуры способствует разрушению культурных идентичностей, национальных языковых систем.

Список использованных источников

1. Маркович Д. Ж. Место и значение национального и космополитического компонентов в содержании программ экологического образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-i-znachenie-natsionalnogo-i-kosmopoliticheskogo-komponentov-v-soderzhanii-programm-ekologicheskogo-obrazovaniya>. – Дата доступа: 22.02.2022.

2. Вагабов Н. М. Глобализация и проблемы сохранения культурной идентичности мусульманских народов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <file:///C:/Users/lidiii/Downloads/globalizatsiya-i-problemy-sohraneniya-kulturnoy-identichnosti-musulmanskikh-narodov.pdf>. – Дата доступа: 22.12.2021.

3. Мехтиев Рамиз. Сильное Азербайджанское государство как отражение национальной идеи в условиях глобализации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://az.gumilev-center.ru/silnoe-azerbajdzhanskoe-gosudarstvo-kak-otrazhenie-nacionalnoj-idei-v-usloviyax-globalizacii>. – Дата доступа: 22.12.2021.

4. Szymańska B. Pedagogika i edukacja wobec wyzwań współczesnego świata [Zasób elektroniczny]. – Tryb dostępu: <http://profesor.pl/publikacja>. – Дата доступа: 22.02.2022.

5. Касаткин П. Глобализация культуры: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalizatsiya-kultury-problemy-i-perspektivy>. – Дата доступа: 12.04.2022.

6. Кроткова Н. В. О взаимодействии институтов права, гендера и культуры в условиях глобализации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lawlibrary.ru/article2106121.html>. – Дата доступа: 11.04.2022.

7. Зінченко В. В. Соціосистемна глобалізація вищої освіти: тенденції, наслідки, перспективи [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456477146.pdf>. – Дата доступа: 21.02.2022.

8. Сунь Бо. Исследование о подходах к продвижению культурной идентификации студентов, изучающих иностранные языки в колледжах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2019&filename=XCSF201901024&uniplatform=NZKPT&v=I12kMTgLxegVBUx1tyc%25mmd2B1q%25mmd2BҮxmK87wvZp8jV3I98syiT0bqCePH0Ea8PgUgvnE9J>. – Дата доступа: 26.03.2022.

9. Мэн Цюджу, Чэн Цинфан, Хань Чжаосюй. Исследование усиления преподавания культуры на факультетах иностранных языков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2020&filename=>

WCBJ202026004&uniplatform=NZKPT&v=ow1mR8eKvxZ%25mmd2BEcSeYQn%25mmd2BQRvEU1N76dl9jw7kSR9AIDlSfFSA3nK4hZnKNfqx%25mmd2BfKC. – Дата доступа: 27.13.2022.

10. Игнатович П. Г. Актуализация проблемы национально-культурной идентичности на постсоветском пространстве (на примере Республики Беларусь) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-problemy-natsionalno-kulturnoy-identichnosti-na-postsovetskom-prostranstve-na-primere-respubliki-belarus>. – Дата доступа: 28.03.2022.

11. Игнатович П. Г. Традиционная культура и процесс этнокультурной идентичности в современных условиях // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 2. – С. 99–100.

12. Мейдус А. А. Образование в эпоху глобализации: диалектика перспектив и рисков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://almavest.ru/ru/node/1258>. – Дата доступа: 23.02.2022.

13. Андрейчук Н. В. Феномен глобализации и проблема культурного разнообразия социума [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-globalizatsii-i-problema-kulturnogo-raznoobraziya-sotsiuma>. – Дата доступа: 23.02.2022.

14. Налетова И. В., Щербакова А. А. Влияние процесса глобализации на высшее образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-protssessa-globalizatsii-na-vysshee-obrazovanie>. – Дата доступа: 23.02.2022.

References

1. Markovich D. Zh. Mesto i znachenie natsional'nogo i kosmopoliticheskogo komponentov v sodержanii programm ekologicheskogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-i-znachenie-natsionalnogo-i-kosmopoliticheskogo-komponentov-v-soderzhanii-programm-ekologicheskogo-obrazovaniya>. – Data dostupa: 22.02.2022.

2. Vagabov N. M. Globalizatsiya i problemy sokhraneniya kul'turnoi identichnosti musul'manskikh narodov [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa:

file:///C:/Users/lidii/Downloads/globalizatsiya-i-problemy-sohraneniya-kulturnoy-identichnosti-m-usulmanskikh-narodov.pdf. – Data dostupa: 22.12.2021.

3. Mekhtiev Ramiz. Sil'noe Azerbaidzhanskoe gosudarstvo kak otrazhenie natsional'noi idei v usloviyakh globalizatsii [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://az.gumilev-center.ru/silnoe-azerbajdzhanskoe-gosudarstvo-kak-otrazhenie-nacionalnoj-idei-v-usloviyakh-globalizatsii>. – Data dostupa: 22.12.2021.

4. Szymańska B. Pedagogika i edukacja wobec wyzwań współczesnego świata [Zasób elektroniczny]. – Tryb dostępu: <http://profesor.pl/publikacja>. – Data dostępu: 22.02.2022.

5. Kasatkin P. Globalizatsiya kul'tury: problemy i perspektivy [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalizatsiya-kulturny-problemy-i-perspektivy>. – Data dostupa: 12.04.2022.

6. Krotkova N. V. O vzaimodeistvii institutov prava, gendera i kul'tury v usloviyakh globalizatsii [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://lawlibrary.ru/article2106121.html>. – Data dostupa: 11.04.2022.

7. Zinchenko V. V. Sociosystemna globalizacija vyshhoi' osvity: tendencii', naslidky, perspektivy [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456477146.pdf>. – Data dostupa: 21.02.2022.

8. Sun' Bo. Issledovanie o podkhodakh k prodvizheniyu kul'turnoi identifikatsii studentov, izuchayushchikh inostrannye yazyki v kolledzhakh [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2019&filename=XCSF201901024&uniplatform=NZKPT&v=I12kMTgLxegVBUx1tyc%25mmd2B1q%25mmd2BYxmK87wvZp8jV3I98syiT0bqCePH0Ea8PgUgvnE9J>. – Data dostupa: 26.03.2022.

9. Men Tsyudzhu, Chen Tsinfan, Khan' Chzhaosyui. Issledovanie usileniya prepodavaniya ku'tury na fakul'tetakh inostrannykh yazykov [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2020&filename=WCBJ202026004&uniplatform=NZKPT&v=ow1mR8eKvxZ%25mmd2BEcSeYQn%25mmd2BQRvEU1N76dl9jw7kSR9AIDISfSA3nK4hZNKNfqx%25mmd2BfKC>. – Data dostupa: 27.13.2022.

10. Ignatovich P. G. Aktualizatsiya problemy natsional'no-kul'turnoi identichnosti na postsovetskom prostranstve (na primere Respubliki Belarus') [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa:

<https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-problemy-natsionalno-kulturnoy-identichnosti-na-postsovetskom-prostranstve-na-primere-respubliki-belarus>. – Data dostupa: 28.03.2022.

11. Ignatovich P. G. Traditsionnaya kul'tura i protsess etnokul'turnoi identichnosti v sovremennykh usloviyakh // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. – 2014. – № 2. – S. 99–100.

12. Meidus A. A. Obrazovanie v epokhu globalizatsii: dialektika perspektiv i riskov [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://almavest.ru/ru/node/1258>. – Data dostupa: 23.02.2022.

13. Andreichuk N. V. Fenomen globalizatsii i problema kul'turnogo raznoobraziya sotsiuma [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-globalizatsii-i-problema-kulturnogo-raznoobraziya-sotsiuma>. – Data dostupa: 23.02.2022.

14. Naletova I. V., Shcherbakova A. A. Vliyanie protsessa globalizatsii na vysshee obrazovanie [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-protsessa-globalizatsii-na-vysshee-obrazovanie>. – Data dostupa: 23.02.2022.

Xiong Yunyun,

Graduate student;

Belarusian State University

(Belarus)

54921741@qq.com

Scientific supervisor:

Tatsiana Suprankova,

Senior Lecturer;

Belarusian State University

(Belarus)

tatsupr@tut.by

THE CONTEMPORARY DEVELOPMENT OF CHINA'S HISTORICAL TOURISM INDUSTRY

In recent years, China's tourism industry has been greatly developed, gradually becoming an important part of the national economy, and has made great contributions to the promotion of social and economic development. In terms of the conditions for tourism development, China is rich in natural resources, as well as human resources. This is closely related to China's profound historical heritage and the accumulation and inheritance of traditional culture. Chinese traditional culture not only provides rich resources for the past tourism development but also points out the direction for the future tourism development and provides a larger space for development. It integrates Chinese traditional culture with the historical tourism industry and creates a new tourism development mode. It can be seen that traditional culture has a far-reaching impact on China's tourism development.

Keywords: China; traditional culture; historical and cultural tourism; tourists; world cultural heritage.

熊云云

中国历史文化旅游业的当代发展

近年来,我国旅游业得到了长足发展,逐渐成为国民经济的重要组成部分,为促进社会经济发展做出了巨大贡献。就旅游业发展的条件而言,中国拥有丰富的自然资源和人力资源。这与中国深厚的历史积淀和传统文化的积淀和传承密切相关。中国传统文化不仅为过去的旅

游发展提供了丰富的资源，也为未来的旅游发展指明了方向，提供了更大的发展空间。它将中国传统文化与历史旅游业相结合，创造了一种新的旅游发展模式。由此可见，传统文化对中国旅游业的发展有着深远的影响。

关键词：中国；传统文化；历史文化旅游；游客；世界文化遗产。

Сюнь Юньюнь

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИНДУСТРИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ТУРИЗМА В КИТАЕ

В последние годы индустрия туризма Китая получила значительное развитие, постепенно становясь важной частью национальной экономики. С точки зрения условий для развития туризма Китай богат природными, а также человеческими ресурсами. Это тесно связано с богатейшим историческим наследием страны. Китайская традиционная культура не только предоставляет богатые ресурсы для развития туризма в настоящем, но также указывает перспективные направления будущего развития. Объединение традиционной китайской культуры с индустрией исторического туризма задаёт новый вектор, регистр развития туризма в Китае.

Ключевые слова: Китай; традиционная культура; историко-культурный туризм; туристы; всемирное культурное наследие.

Cultural heritage, defined as «the legacy of physical artifacts and intangible attributes of society inherited from previous generations» [22], has long been recognized as a significant, albeit non-material, dimension of human well-being because it encapsulates «all the shared products of a given society» [17]. «Heritage is a significant component for empowering local communities and enabling vulnerable groups to fully engage in social and cultural life», according to UNESCO. As a result, the basic focus on monuments and tangible relics from Western civilizations has been substantially broadened to include cultural manifestations in the form of things and processes [1].

The acknowledgment of UNESCO's Intangible Cultural Heritage (ICH) through its 2003 Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage (ICH) is especially relevant for Asia, where many traditions and practices are passed down verbally and through apprenticeships [2, p. 21]. With its massive collection of cultural-historical items spanning millennia of history and

great geographical breadth, it is critical to China. The huge quantity and variety of experiences offer lessons that can be applied to situations in various countries and cultures. In China, there is a lot of study on ICH [14; 23; 26], but there is no consensus on the success of China's ICH preservation efforts [21].

Development and Cultural Heritage Cultural heritage is the result of a society's growth over time, and it represents both success and failure. It is as much a mirror of modern socio-economic growth as it is of historical achievements, both of which are foundations for the future [16], because it exists in the daily lives of a society. The preservation of cultural heritage is then viewed as an instrument for economic development, with targeted locations, geographic dispersion, projects of various sizes, and modernization as concrete benefits.

As a result, D. Rypkema stated that historical preservation serves a broader purpose, with benefits such as job creation, employment training, product differentiation, small company incubation, and tourism potential [13]. D. Iossifova outlines the advantages of promoting cultural tourism as a means of preserving cultural assets and boosting local economies. These include the creation of new jobs, job training, and contributing to local self-sufficiency by replacing locally produced items for imported commodities and attaining «appropriate modernization» [7, p. 37].

The link between cultural heritage and progress, on the other hand, is debatable. First, globalization and its propensity toward product and service standardization, together with industrialization and mass production, have harmed the creative arts and cultural heritage [25]. Second, many planners favor modernity over heritage architecture because it creates a more appealing atmosphere, ignoring the benefits that the latter provides, such as opening up local economic potential through tourism services [24]. Third, many development interventions have placed a higher value on «progress» than heritage preservation, exploited cultural heritage for economic gain in the name of cultural capital, and executed culturally disruptive development schemes [18].

In the implementation of heritage preservation projects, direct trade-offs between cultural preservation and economic development must be added to these debates. Traditional cultural practices vs. adaptation to modern times; professionalization vs. retention of traditional norms in areas such as management and finance; and commercialization (catering to what tourists want) vs. traditional practices (keeping to tradition), which may include a shift to a central location from

traditional locations. The extent to which heritage preservation and sustainable development are compatible has also been disputed.

This debate has pitted those [12] who refute arguments of the inevitability of conflict between heritage building preservation and sustainability, and others [4] who emphasized the common goal of managing limited resources among both preservation and sustainability movements, against those who argue that conflict does exist, with heritage buildings being major consumers of energy and generators of greenhouse gases as an example [22]. «The Cultural Heritage Protection Context in China. China, with millennia of Chinese civilization, history, and cultural traditions, is probably one of the richest stores of cultural legacy. Furthermore, China has contributed significantly to the cultural heritage of these territories via thousands of years of historic interactions with neighboring places and other parts of the world» [3, p. 70].

China's historical conservation history is said to stretch back to the 1930s [21]. Despite this, only a small percentage of historical cultural sites had been documented, and many more had been lost to time [15]. China issued the Law on the Protection of Cultural Relics in 1982, shortly after democratization in 1978, which established a conservation system and a list of «renowned cities of historical and cultural importance» [15]. A second group of well-known cities was added to the first in 1986. Historic districts were defined as «small towns, neighborhoods with an extraordinary wealth of cultural treasures of important historical value or high revolutionary memorial significance» [15] in 2002, when the 1982 Law was updated.

This would be the forerunner to the 2003 UNESCO International Convention for the Protection of Intangible Cultural Heritage, to which China signed. For the first time, the State Council released the Circular on Strengthening Cultural Resources Conservation in 2005, distinguishing between tangible and intangible cultural heritage. Following the Circular, the first two groups of national ICH were listed and published in 2006 and 2008. More recently, the government continued its focus on the country's ICH by declaring three traditional holidays as public holidays: tomb-sweeping day, dragon-boat day, and mid-autumn day.

Short-term interests promote speculative developments, which pose a significant threat to cultural assets and the historic environment. Individuals who own or live in historic properties are not the only ones who cherish cultural heritage and the historic environment. Cultural legacy can also contribute to a community's well-being and quality of life by preventing cultural globalization,

preserving cultural variety, and positively influencing economic development [5]. In a broader framework, D. Rypkema believes that the importance of heritage in achieving sustainable development is unmistakable: Preserving cultural heritage contributes to environmental, cultural, and economic sustainability [13].

There can be no doubt about the positive function of cultural legacy, both tangible and intangible, in society and growth in particular. Given this responsibility, efforts should be taken to reap the benefits. This role, however, does not come cheap. These expenses are related to the potential rise in pollution caused by increased tourist traffic. The potential costs of deviating from authenticity are also factored in. Heritage preservation must play a developmental role in order to minimize such expenses while optimizing benefits. China must control its costs in order to reap the benefits of its substantial inventory of cultural treasures, both material and intangible. As demonstrated in this research, the cost-benefit analysis is even more important because it is part of China's rural development.

While China has made significant progress in cultural asset protection over the last decade, numerous obstacles remain, including mass tourism, the consequences of climate change, and ongoing construction pressure. To address mass tourism on a national scale, China adopted the Tourism Law of the People's Republic of China in 2013, which specifies carrying capacity and administration at heritage sites. In addition, in 2009 and 2013, SACH co-hosted two major international tourism conferences with the Getty Conservation Institute (GCI) and other organizations. The document produced by the first conference was incorporated into the World Heritage Committee's 34th Session decisions, whereas following the second conference; SACH released its Notice on Strengthening Research on Carrying Capacity at Priority Protected Sites as a national policy [5]. The Potala Palace's pioneering approach of online booking and admission control has been effective and has been replicated at many other Chinese attractions.

SACH has taken two key ways to combat climate change: strengthening sites' defenses against the elements through conservation interventions, and improving the level of protection through a national program of on-site safety and security installations and personnel training. These procedures have so far been applied to six groupings of state priority protected sites [5]. The 2012 Beijing flood, a catastrophic disaster exacerbated by climate change causes, put their effectiveness to the test, with locations that had adopted these safeguards suffering the least damage. ICOMOS

China is now forming a national scientific council on disaster preparedness in order to develop theory and practice in this field.

Developmental pressure is both an opportunity and a challenge. On the one hand, development has enabled increased conservation investment. From 2010 to 2015, the total fund for historical conservation reached 140 billion RMB, representing a 16.5 percent yearly growth [5]. This funding fueled growth in both the practice of heritage conservation and theoretical scholarship on the subject. State capital investment projects, on the other hand (such as the Three Gorges Dam, the South-North Water Diversion Project, and the Project of Gas Transmission from the West to the East) have had significant impacts on heritage, and SACH has launched national campaigns associated with these projects to save heritage resources.

Recently, rural urbanization has had a significant impact on the preservation of old towns and villages. In this context, SACH has organized a symposium on the conservation of historic towns in Zhengding, Hebei Province, as well as promoted instances of the historic village and town conservation in Anhui and Zhejiang Provinces. To address this issue, ICOMOS China formed the Scientific Committee on Historic Towns and Villages last year [5].

The Principles for the Conservation of Heritage Sites in China (the China Principles), created by ICOMOS China in partnership with the GCI and the Australian Heritage Commission and endorsed by SACH in 2000, are particularly significant. For years, SACH and GCI have worked closely together; a hallmark of their collaboration has been the China Principles, a landmark statement [19]. This comprehensive summary of cultural heritage conservation practices in China has established fundamental processes and principles, resolved some long-standing controversies, raised the level of theoretical studies, established conservation practice standards, and facilitated mutual learning and communication between China and the international conservation community. As a result, it has had a significant and far-reaching impact on the area of heritage conservation both at home and abroad.

Because of the rapid development of cultural heritage conservation theory and practice in China in the early twenty-first century, it was necessary to amend the China Principles in order to respond to new situations. The revision, which was accepted by SACH and co-led by ICOMOS China and the GCI, lasted four years, and the new edition of the Principles was published in 2015 [5]. The paper is more authoritative and forward-thinking, with specific rules that take into

account recent achievements in China's cultural asset conservation. It shows the conservation community's knowledge and awareness of heritage values, conservation principles, acceptable use, and protection of newly identified forms of cultural assets in China (such as cultural landscapes, heritage routes, and canals).

It demonstrates the evolution of conservation attitudes and perspectives: from viewing heritage sites as places where nothing should be changed to viewing them as resources that can be appropriately used to benefit both current and future generations; from caring solely for a site's tangible heritage to also including its intangible heritage and cultural traditions, and from viewing natural elements of a cultural landscape as solely its setting to treating those elements as a part of the landscape itself [19]. The revised edition of the China Principles, which includes these new features, will play an essential role in leading China's cultural heritage conservation in the next years, hopefully making an important contribution to international conservation.

China has emerged as a nation of dynamic development in the field of cultural heritage conservation and an essential member of the global cultural heritage conservation system since the turn of the century [19]. Moving forward, China will face significant conservation opportunities and challenges, which will necessitate its continued zealous commitment to the preservation of its extraordinary cultural heritage, as well as ongoing collaborative efforts with international colleagues to safeguard the richness and diversity of human civilization.

Sustainable development is described as development that incorporates environmental, economic, social, and cultural objectives. Economic globalization poses a significant danger to cultural globalization. The main concerns of communities striving for sustainable development are the loss of distinctiveness of the built environment and identity of the area. Numerous studies and research projects conducted throughout the world have proved that cultural heritage and its preservation can greatly assist in the achievement of sustainable development goals.

Nowadays, cultural heritage preservation must be viewed not just as a way of preserving physical fabric and sustaining cultural values, but also as an incentive for boosting cultural variety, feeling of place, and long-term economic development. Cultural heritage and its preservation can provide a variety of economic benefits. Historic buildings and places generate cash, jobs, and training opportunities, and they help towns differentiate their products. Preservation of cultural

heritage improves import substitution, revitalization of city centers, heritage tourism, and influences property values.

To sum up, historic properties encourage small business incubation and are consistent with modernization and changing societal needs. To implement sustainable development policies, the importance of historic buildings must be recognized, and their restoration and regeneration must be encouraged rather than their removal and replacement or construction on the vacant ground. The historic environment and cultural legacy must be recognized as significant resources and development opportunities.

The World Heritage Sites (hereafter WHS) has a significant impact on increasing visitor interest, particularly when it comes to recruiting international tourists in China [9]. It has the ability to deliver various benefits to the tourism location, such as increased national pride and prestige, additional money, and providing value as a high-quality brand for tourism growth [10]. Tourism can also help to safeguard the WHS by producing cash, educating tourists, and engaging local communities. However, the expanding number of tourists, as well as ill-planned and mismanaged tourism activities, can have major negative consequences on the cultural and physical qualities of WHS, as well as decrease the quality of the visitor experience. Tourism has a wide range of environmental implications across China's World Heritage Sites [10]. Tourism has a wide range of environmental implications across China's World Heritage Sites [10]. For example, the WHS of Zhangjiajie in China has been warned twice, in 2002 and 2012, for improper site management. One example is the construction of a cable car within the site, which devastated the cultural site's environment. Furthermore, one study found three major hazard concerns affecting cultural site development in China, including a lack of financial assistance, local economic development policies, and current population pressure [10]. Another significant difficulty for tourism management at WHS is addressing the growing demand for access to these sites while preserving the Outstanding Universal Values for which they were inscribed on the World Heritage List. WHS are frequently the most popular visitor attractions in a location. Excessive visitor numbers, on the other hand, frequently cause congestion, particularly during the peak tourism season, posing serious dangers to the place's heritage assets and degrading the quality of the visitor experience. Congestion can also lead to inefficiencies in operations, increased commercial expenses, and uncontrolled rivalry among heritage sites.

In fact, the principal purpose of listing the WHS is to safeguard major tangible and intangible natural and cultural properties deemed to be of exceptional global importance to human civilization [20]. However, these heritage monuments have strangely been cultivated as the primary tourism resource for economic development in many places of China. Fortunately, the Chinese government has made significant efforts in recent years to strengthen the long-term development of WHS. For example, the Chinese government designated the second Saturday of June as «Cultural and Natural Heritage Day» in 2017. Its goal is to raise and improve the general public's awareness of the need of caring for, supporting, and participating in heritage preservation.

However, according to the COVID-19 pandemic, the author also analyzed the development status of China's historical tourism industry during this crisis as follows: because the international epidemic situation is multifaceted and changing, World Health Organization specialists indicated on December 11 that the global pandemic scenario is still very unstable from an epidemiological standpoint. While the new crown vaccination gives people hope, other anti-epidemic strategies remain essential. Or it's gone missing. Some analysts estimate that foreign tourism will be difficult to return to pre-epidemic levels within the next 2-3 years. International tourism is predicted to stay in a semi-stagnant state in 2021 [11].

First, the new period has given birth to a new pattern, and high-quality products are poised to benefit the most. It is necessary to capitalize on the allure of cultural tourism resources and major events with Chinese characteristics, such as world heritage, national culture, historical culture, intangible cultural heritage, international sports events, new urbanization, and rural revitalization strategies, as well as actively develop the inbound consumer market and promote international business service areas [11]. The development of high-quality culture and tourism consumption requirements.

Next, the development of smart culture and tourism systems based on 5G technology hastens the emergence of new cultural and tourism methods in product creation, public service facility construction, new experiences, new marketing, market management, and industrial extension, allowing for independent travel and vacation tourism technical assistance [11]. Furthermore, scientific and technological innovation is being coupled with the growth of cities, towns, and villages to construct big data centers, driverless experiences, smart hotels, smart scenic sites, smart

resorts, and other distinctive projects. New technologies have emerged as critical tools for cultural and tourism development and improvement.

Lastly, the post-epidemic situation has created opportunities for «new retail» and «net celebrity marketing». Cloud tourism, cross-border sales of commodities, and online celebrity items have become the «new blue ocean» for cultural tourism enterprises to grasp, and «contactless service» has fueled the fire of intelligent unmanned hotels, driving the change of the culture and tourism industry [11]. Live webcasting has become a new scene of information dissemination, product transactions, and consumption throughout the epidemic's normalization, directly affecting the dissemination and sales channels of cultural and tourism companies and brands.

The epidemic has increased people's awareness of life and health. With the normalizing of the epidemic and the coming of the post-epidemic era, new formats such as low-density tourism, eco-tourism, rural tourism, personalized tourism, and health tourism have gained popularity. Public service facilities, cultural resources, cultural industry parks, tourist attractions, and resorts have all evolved into new consumption content, hastening the promotion of modern cultural consumption formats as well as the cultivation and gathering of mid-to-high-end leisure and holiday products.

Moreover, the authors also provided the benefit of the development of China's historical tourism industry as Protection Status of a World Cultural Heritage Site as following [6]. While cultural tourism is prominent in economic growth programs, it has a wide range of benefits that span the development spectrum – economic, social, and environmental. By using cultural resources as a competitive advantage in tourism markets, cultural tourism boosts enterprises and job prospects [6]. Cultural tourism is increasingly being used by countries and regions as a strategy to preserve traditional cultures, recruit talent, generate new cultural resources and products, build creative clusters, and stimulate the cultural and creative industries.

Cultural tourism can help to increase appreciation for and pride in local heritage, resulting in increased interest and investment in its preservation. Tourism can also be used to drive inclusive community development in order to promote resilience, inclusivity, and empowerment. It promotes territorial cohesiveness and socioeconomic inclusion for the most disadvantaged people, for example, by providing employment opportunities for rural women [6]. A greater understanding of conservation approaches, as well as local and indigenous knowledge, leads to long-term

environmental sustainability. Similarly, the monies generated by tourism can help to ensure that continuing conservation activities for built and natural heritage are carried out.

Countries are increasingly seeking partnerships with international organizations to develop tourism. In the field of sustainable tourism, national and municipal governments are collaborating with international organizations such as UNESCO, UNWTO, and the OECD. In 2012, UNESCO established the Sustainable Tourism Program, breaking new ground in promoting tourism as a catalyst for the protection of cultural and natural assets as well as a vehicle for sustainable development. In 2020, UNESCO established the Task Force on Culture and Resilient Tourism with the 1972 World Heritage Convention Advisory Bodies (ICOMOS, IUCN, ICCROM) as a worldwide dialogue forum on important topics linked to tourism and heritage management during and after the crisis. In addition, UNESCO and the UNWTO cooperated on a series of proposals for inclusive cultural tourism recovery from the COVID-19 issue. In response to the crisis, Namibia's government, UNESCO, and UNDP are collaborating on a tourism impact analysis and development strategy to revitalize the tourism sector, particularly cultural tourism [6].

Cultural tourism, on the other hand, has the potential to drive changes in cultural policy. This was the case with the annual Festival of Pacific Arts (FestPac), which sparked a series of good policy measures in the aftermath of its 2012 edition, which aimed to build social solidarity and community pride in the setting of a prolonged period of social turmoil [6]. The Solomon Islands enacted its first national culture policy the following year, with a focus on cultural industries and cultural tourism, resulting in a major increase in the number of cultural events organized throughout the country.

Climate change takes a tremendous toll on heritage monuments, making them more vulnerable to other threats such as unregulated tourism. This was emphasized in the paper «World Heritage and Tourism in a Changing Climate» by UNESCO, UNEP, and the Union of Concerned Scientists, which examined the effects of climate change on heritage and its potential to irreversibly alter or destroy a site's integrity and authenticity [6]. Extreme weather, safety concerns, and water shortages, among other things, can impede access to places and harm the economic wellbeing of tourism service providers and local populations.

Cities with a thriving cultural environment and assets are more likely to attract not only tourists but also skilled talent who can help the city's long-term prospects. Several cities are also

working on expanding their night-time economies by promoting theatre, concerts, festivals, light shows, and the utilization of public areas that are increasingly utilizing audio-visual technologies. Valparaiso, a World Heritage site on Chile's Pacific coast, is refurbishing public areas in order to transform the city's nightlife into a safe and inclusive tourist destination. While many cities' economies were harmed by the pandemic, the night-time economy of Chengdu, China, a UNESCO Creative City for Gastronomy, thrived and contributed significantly to the city's revenue generation, accounting for 45 percent of citizens' daily expenditure [6].

To promote more sustainable cultural tourism patterns, a comprehensive, integrated strategy for the cultural sector is required. Efforts to promote cultural tourist destinations should capitalize on the diversity of cultural sub-sectors, such as cultural and heritage sites, museums, but also the creative economy and living heritage, particularly local practices, food, and craft production. Cultural tourism should include various components of the cultural value chain, as well as more local, community-based cultural expressions, in addition to cultural landmarks, which operate as a hotspot to drive the attraction of tourism destinations, particularly cities. An integrated approach like this is likely to facilitate more equitable distribution of cultural tourism earnings while also dispersing tourism flows across greater areas, so mitigating the detrimental effects of over-tourism on recognized cultural sites like UNESCO World Heritage sites [6]. This comprehensive vision also reflects the growing desire of visitors all over the world for more inclusive and sustainable tourism practices, as well as opportunities to engage with local communities and enhance their understanding of cultural variety.

However, about Chinese government's role in World Heritage Protection. The finding indicated that Unlike many other countries' World Heritage Protection National Parks, which are directly appointed by the central government to allocate officers or adequate funds, Chinese World Heritage is protected by a «Scenic Area Management Committee» to implement national policy, resulting in a «national resource wealth, local management use» situation. The local government is responsible for the specialized administration of world heritage; nevertheless, there are other policy objectives of local government, such as ensuring the region's economic development and maximizing employment. All of these objectives may not necessarily coincide with the preservation and protection of World Heritage Sites. When numerous separate long-term and short-term aims conflict with each other, local governments tend to prioritize short-term economic growth and

employment goals, putting World Heritage protection at risk [8, p.2002]. Furthermore, the local government is an interesting entity under China's current administrative framework. It would have to take into account not just the benefits that are beyond the realm of the government's authority range and a longer period of interest, but also the government's own economic interests.

The failure of market allocation of resources will result from the local government's monopoly on World Heritage Protection under these many, frequently contradictory purposes. The enterprise's goal differs from that of the government in that the enterprise's goal is to maximize profits in order to recover the investment as quickly as feasible and profit as much as possible [8, p. 2003]. So, on the one hand, these firms leverage the natural monopoly character of World Heritage Protection to control the tourism market, sharing profits with high tourism supply factor pricing.

Because many government departments are involved in the tourism business World Heritage Protection, they become the beneficiaries of such a monopolistic price, and because they are interdependent with tourism capital, they will not complain to collecting such large profits. On the other hand, development capital into World Heritage Protection frequently takes on a predatory nature, forming the gain of corporate and capital, the damage the entities and the value of World Heritage Protection in various aspects, while the local government's image and final financial income suffer losses.

In China, the legal protection of World Heritage lags considerably behind heritage protection status, and there is no unified heritage protection legislation. The only existing formal heritage protection rule is the «Conservation», while administrative regulations include the «Scenic Area Regulations», «Nature Reserves Ordinance», and so on [8, p. 2005]. The lack of particular legislation increases the randomness of World Heritage protection, and it cannot cover all sorts of World Heritage, and there is no provision to World Heritage on how to preserve authenticity and integrity. The existing World Heritage laws and regulations are not stringent and are divided into two categories: national and local. Some essential rules and regulations exist at the national level, and only a few specialized local laws and regulations exist to protect world heritage. The laws and regulations are not easily implemented. The country's applicable laws and regulations are primarily programmatic in nature, and local rules are simply a repetition of the upper legislation, with no explicit need for in-depth analysis. As a result, improving the protection of world heritage must begin with legislation.

To coordinate the relationship between the government and the various stakeholders, an objective system of world heritage management must be established, which is accomplished through a comprehensive, systematic assessment of heritage management and operation, scientific evaluation of heritage conservation and management performance levels, and provision of a basis for supervision and regulation. According to the World Heritage properties and features of the heritage management system, combined with the management of China's current heritage status, Chinese scholars Fu Quansheng and Sheng Shaohan proposed the world heritage management performance evaluation system, whose basic goals are heritage conservation and whose contribution goals are community development, visitor management, and management [8, p. 2005].

To improve the government's role in World Heritage protection, it would be necessary to develop new values for the government, develop stringent quality management standards for heritage sites, implement an effective scientific fund management system, and strengthen team building related to system construction. Only in this manner can successful global heritage protection be achieved.

To sum up, the epidemic provides an opportunity to reconsider tourism for the future, as well as what constitutes «success». High-quality cultural tourism is gaining traction in new recovery and revitalization plans, with the goal of contributing to the sector's and local communities' long-term health and resilience. Similarly, several countries are looking for ways to accelerate the transition to a greener, more sustainable tourism development. As a result, the pandemic offers an opportunity for a paradigm change – the restructuring of the culture and tourist sectors to become more inclusive and sustainable. Furthermore, this entails implementing tourism practices that not only avoid but also benefit the environment of tourism sites and local populations. This emphasis on regenerative tourism is a holistic approach that looks beyond the financial return of tourism and flips the pendulum toward focusing on the problems of local communities and the well-being of people and the earth.

References

1. Avrami, E. Making Historic Preservation Sustainable / E. Avrami // Plan. Assoc. – 2016. – № 82. – P. 104–112.

2. Bruner, E. M. Culture on tour / E. M. Bruner. – Chicago: University of Chicago Press, 2005. – 145 p.
3. Chan, W. Heritage preservation and sustainability of China's development / W. Chan, S. Ma // Sustain. Dev. – 2004.–№ 12. – P. 15–31.
4. Cooper, D. J. Reconciling Preservation and Sustainability, 3 February [Electronic resource] / D. J. Cooper, V. Musschetto. – Mode of access: https://www.architectmagazine.com/technology/reconciling-preservation-and-sustainability_o. – Date of access: 17.10.2021.
5. Cultural Heritage Conservation in China [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.getty.edu/conservation/publications_resources/newsletters/31_1/practices_achievements.html. – Date of access: 18.10.2021.
6. Cutting edge: Bringing cultural tourism back in the game [Electronic resource] // UNESCO. 2021. – Mode of access: <https://en.unesco.org/news/cutting-edge-bringing-cultural-tourism-back-game>. – Date of access: 15.10.2021.
7. Hall, C. M. Integrated Heritage Management / C. M. Hall, S. McArthur. – London: The Stationery Office, 1998. – 98 p.
8. Hui, Z. Analysis of Chinese Government's Role in World Heritage Protection / Z. Hui. – 2009. – № 5. – P. 1195–2038.
9. Leung, Y. F. Environmental impacts of tourism at China's World Heritage sites: Huangshan and Chengde / Y. F. Leung // Tourism Recreation Research. – 2001. – № 26 (1). – P. 117–122.
10. Li, M. Tourism development of world heritage sites in China: A geographic perspective / M. Li, B. Wu, & L. Cai // Tourism Management. – 2008. – № 29 (2). – P. 308–319.
11. Looking forward to 2021: Six opportunities for culture and tourism [Electronic resource] // Looking Forward to 2021: Six Opportunities for Culture and Tourism, News, Beijing Friendship Hotel – Official Website, Online booking discount. – Mode of access: <http://www.friendshipshotel.com/news/4732.html>. – Date of access: 18.10.2021.
12. Mualam, N. Architecture is not everything: A multi-faceted conceptual framework for evaluating heritage protection policies and disputes / N. Mualam, R. Alterman // Int. J. Cult. Policy. – 2018. – № 26. – P. 291–311.

13. Rypkema, D. Culture, Historic Preservation and Economic Development in the 21st Century. Paper submitted to the leadership conference on conservancy and development / D. Rypkema // Yunnan Province, China. – 1999. – September. – P. 5.
14. Safford, L. B. Cultural Heritage Preservation in Modern China: Problems, Perspectives, and Potentials / L. B. Safford // ASIANetwork Exch. A J. Asian Stud. Lib. Arts. – 2014. – №21. – P. 3.
15. Shen, C. Cultural Heritage Management in China / C. Shen, H. Chen, P. M. Messenger, G.S. Smith // Cult. Herit. Manag. – 2010. – № 5. – P. 70–81.
16. Tadros, M. «Cultural Heritage Preservation: Development’s Enabling Role?» Institute of Development Studies, 23 February 2018 [Electronic resource] / M. Tadros. – Mode of access: <https://www.ids.ac.uk/opinions/cultural-heritage-preservation-developments-enabling-role/>. – Date of access: 17.10.2021.
17. Tadros, M. «Should Development Concern Itself with Cultural Heritage Preservation?» Institute of Development Studies, 14 February 2018 [Electronic resource] / M. Tadros. – Mode of access: <https://www.ids.ac.uk/opinions/should-development-concern-itself-with-cultural-heritage-preservation/>. – Date of access: 16.10.2021.
18. Takako, I. Preservation of traditional art: The case of the nooraa performance in Southern Thailand / I.Takako // WacanaSeni J. Arts Discourse. – 2008. – № 7. – P. 1–22.
19. TOP 20 The World's Most Visited Countries 2020 [Electronic resource] // City tours. – Mode of access: <https://romecitynow.com/the-worlds-most-visited-countries-2020>. – Date of access: 15.10.2021.
20. UNESCO. Operational guidelines for the implementation of the World Heritage Convention. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://whc.unesco.org/archive/opguide13-en.pdf>. – Date of access: 18.10.2021.
21. Wang, Y. The conservation of intangible cultural heritage in historic areas. In Proceedings of the 16th ICOMOS General Assembly and International Symposium: ‘Finding the Spirit of Place—Between the Tangible and the Intangible’, Quebec, QC, Canada, 29 September–4 October 2008/ Y.Wang. – 2008. – № 5. – P. 35–48.

22. Wilkinson, S. Heritage Building Preservation vs. Sustainability: Conflict Isn't Inevitable [Electronic resource] / S. Wilkinson, H. Remey // The Conversation 29 November 2017. – Mode of access:

<https://theconversation.com/heritage-building-preservation-vs-sustainability-conflict-isnt-inevitable-83973>. – Date of access: 16.10.2021.

23. World Commission on Environment and Development (WCED). Our Common Future: From One Earth to One World. – Oxford: Oxford University Press, 1987. – 102 p.

24. Xue, L. Tourism development and changing rural identity in China / L. Xue, D. Kerstetter, C. A. Hunt // Ann. Tour. Res. – 2017. – №66. – P. 170–182.

25. Yang, Y. et al. Quantifying spatio-temporal patterns of urban expansion in Beijing during 1985–2013 with rural-urban development transformation / Y. Yang, Y-S. Liu, Y. Li, G. Du // Land Use Policy. – 2018. – № 74. – P. 220–230.

26. Zhu, G. China's architectural heritage conservation movement / G. Zhu // Front. Archit. Res. – 2012. – № 3. – P. 10–22.

UDC 159.9.072.43

Oksana Oliinyk,
Associate Professor, PhD,
National University of Life and Environmental
Sciences of Ukraine (Ukraine),
[*okleons777@gmail.com*](mailto:okleons777@gmail.com)

Nalyvaiko Olena,
Master's student of the educational program
"Clinical Psychology with the basics of
psychodynamic therapy",
Ukrainian Catholic University
(Ukraine)

SATISFACTION WITH MARRIAGE IN THE FAMILIES OF UKRAINIAN SERVICEMEN: A PSYCHOTHERAPEUTIC VIEW

The article analyzes the main aspects of satisfaction with marriage in the families of Ukrainian military personnel. The role of professional psychological assistance – individual and

group counseling and psychotherapy – in improving and restoring marital and family relations is outlined. The degree of satisfaction and dissatisfaction with marriage in each of the spouses in the families of military personnel was experimentally revealed before and after the approbation of the rehabilitation program, including individual and family psychotherapy.

Keywords: military personnel, marital relations, satisfaction with marriage, family counseling, family psychotherapy.

奥莱尼克·奥克萨纳
纳利瓦卡·埃琳娜

乌克兰军人家庭对婚姻的满意度：一种心理治疗的观点

文章分析了乌克兰军人家庭对婚姻满意度所体现的主要方面。概述了个人、团体咨询和心理治疗等专业心理援助在改善和恢复婚姻和家庭关系方面的作用。在测试康复计划（包括个人和家庭心理治疗）之前和之后，通过实验揭示了军人家庭中每个配偶对婚姻的满意程度和不满程度。

关键词: 军人，婚姻关系，婚姻满意度，家庭咨询，家庭心理治疗。

Оксана Олейник
Елена Наливайко

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ В СЕМЬЯХ ВОЕНОСЛУЖАЩИХ УКРАИНЫ: ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

В статье осуществлен анализ основных аспектов удовлетворенности браком в семьях военнослужащих Украины. Очерчена роль профессиональной психологической помощи – индивидуальных и групповых консультаций и психотерапии – в улучшении и восстановлении супружеских и семейных отношений. Экспериментально выявлена степень удовлетворенности-неудовлетворенности браком у каждого из супругов в семьях военнослужащих до и после апробации реабилитационной программы, включающей индивидуальную и семейную психотерапию.

Ключевые слова: военнослужащие, супружеские отношения, удовлетворенность браком, семейное консультирование, семейная психотерапия.

Военная служба является одним из экстремальных и общественно значимых видов деятельности, которая выдвигает к личности военнослужащего ряд требований:

стрессоустойчивости, адаптивности, дисциплинированности, мужественности, ответственности и др. Профессиональная деятельность военнослужащих предполагает высокую оперативность, динамичность, обработку большого количества информации. Эти особенности влияют психоэмоциональное и физическое состояние военнослужащих, вызывают напряжение и тревожность.

Но дополнительной сложностью является влияние особенностей профессиональной деятельности военнослужащих на членов их семей и близких, в результате чего ухудшаются отношения с супругами и родственниками, разрушаются семьи, усугубляются психосоматические расстройства.

Цель статьи: проанализировать суть понятия «удовлетворенность браком» и основных факторов формирования данного явления; изучить особенности супружеских отношений военнослужащих, в частности удовлетворенности браком, до и после их участия в реабилитационной программе.

Следует отметить, что удовлетворенность браком формируется у личности в результате адекватной реализации представления о семье (образа семьи). Данный образ формируется в сознании человека под влиянием стечения различных событий, составляющих его реальный или символический опыт в данной сфере деятельности [1].

Стабильность семьи и удовлетворенность браком – это не взаимоисключающие понятия, хотя они имеют много общего: высокостабильные браки не всегда характеризуются высоким уровнем удовлетворенности браком. В течение длительного времени для традиционных семей характерным являлся стабильный брак при полной неудовлетворенности супругов своими отношениями, тогда как в современной семье подобная неудовлетворенность часто может привести к разводу даже при наличии детей [4].

Уровень удовлетворенности браком зависит от ряда факторов: мотивов вступления в брак, распределения и выполнения семейных ролей супругами; личностных особенностей партнеров, гендерных различий; удовлетворенности бытовыми условиями и работой, уровнем доходов супругов; количества и возраста детей, стажа семейной жизни.

Все выше представленные факторы неравнозначны и могут иметь различное влияние на развитие отношений в каждой отдельной семье.

Рассмотрим классификацию факторов удовлетворенности браком, предложенную Т. А. Гурко [2]:

- социально-демографические и экономические характеристики семьи: величина совокупного семейного дохода, возраст супругов, число детей в семье;
- характеристики внесемейной сферы жизнедеятельности супругов: профессиональная сфера, взаимоотношения супругов с ближайшим социальным окружением;
- установки и поведение супругов в основных сферах семейной жизнедеятельности: распределение хозяйственно-бытовых обязанностей и совпадение установок в этой сфере семейной жизни, организация досуга;
- характеристики супружеских отношений: эмоционально-нравственные ценности (чувство любви и уважения к партнеру, общие взгляды и интересы, супружеская верность).

Результаты последних исследований, посвященных изучению особенностей взрослых любовных отношений, супружеского дистресса и удовлетворенности браком, показали влияние конструктивных и деструктивных отношений на качество жизни супругов и состояние их здоровья [3]. Акцентировано внимание на важности близких отношений и факторов их разрушения; способности заранее планировать процесс изменений, выбирать оптимальные вмешательства и объяснять процессы, когда взрослые любовные отношения достигают своей критической точки [3]. Часто супруги не могут справиться с возникшими трудностями самостоятельно. В таких случаях важным является своевременное обращение к специалистам за квалифицированной помощью.

Важно отметить, что на сегодняшний день стремительно развивается семейное консультирование, терапия пар, семейная терапия [3]. Супружескую терапию можно рассматривать рассматривается как искусство и науку. Так, существующие паттерны супружеской дистресса, полученные эмпирическим путем и являющиеся ориентирами в сфере взрослой привязанности, помогают терапевту двигаться вместе с парой в улучшении их взаимодействия от неблагополучных к более стабильным и гармоничным отношениям [3, с. 21].

Современные терапевты имеют доступ к широкому арсеналу научно-практической литературы по супружеской и семейной терапии, где описаны технологии изменений, представленные в форме эмпирически подтвержденных терапевтических интервенций [3; 8; 9]. Кроме того, стали доступны различные разработки, касающиеся важных аспектов терапии пар: роль эмоций в процессе изменений, роль значимых интервенций для достижения изменений [6; 10].

Соответственно, терапия пар начинает активно развиваться как отдельное направление психотерапевтической помощи и иметь многочисленные запросы клиентов. Кроме того, парная терапия как вид семейной психотерапии становится все более популярной и результативной в ходе терапевтической работы с одним из супругов, когда рассматривается «индивидуальная» симптоматика – депрессия, тревожные расстройства, хронические заболевания [11].

Гармоничные отношения в супружеской паре можно рассматривать как профилактику психоэмоциональных и физических нарушений партнеров. Поскольку крепкие любовные отношения ассоциируются у супругов с согласованным положительным восприятием себя и способствуют личностному росту, самоактуализации каждого [12]. Появляется все больше подтверждений того, что трепетная забота, которую можно получить в близких отношениях, защищает личность от эмоциональных и физических болезней, повышает стрессоустойчивость [13].

Результаты некоторых исследований показывают, что эмоциональная изоляция приносит больше вреда человеку, чем вредные привычки, что способность полагаться на других и доверять им положительно влияет на состояние сердечно-сосудистой системы, предотвращает возрастные нарушения [15]. Кроме того, увеличение депрессивных и тревожных расстройств в различных культурах возникает вследствие потери «социального капитала» [14]. Зависимость партнеров друг от друга, привязанность их к отношениям как источник поддержки и ощущение единения рассматриваются как наиболее важные явления, которые помогают выживать в сложных и стрессовых условиях современного мира.

Таким образом, парная или супружеская терапия является одним из ведущих направлений психотерапии, способствующих оптимизации психического здоровья;

улучшению супружеских отношений и благополучию семьи в целом; предотвращению разводов и негативного влияния социального окружения на отдельную семью [7].

Исходя из этого можно предположить, что качество близких отношений в жизни людей приобретает все большую значимость. В попытках восстановить супружеские и семейные отношения среди населения растет осознание ценности профессиональной помощи: индивидуального, парного, семейного консультирования и психотерапии. В контексте терапии конструктивные супружеские отношения рассматриваются как процесс, который можно понять, на который можно повлиять и который можно оптимизировать, наладить. Брачное партнерство все чаще рассматривается как управляемое и зависимое от самих участников явление, чем что-то из области эзотерического [3, с. 21-24].

Также не следует однозначно считать супругов, которые находятся под воздействием дистресса, дефицитарными. Поскольку в данной ситуации, потребности брачных партнеров, их желания и первичные эмоциональные реакции считаются в целом адаптивными. Проблема же возникает тогда, когда базовые потребности не удовлетворяются, а желания выражаются с ощущением уязвимости и опасности в отношениях.

Важно также понимать, что к расстройствам и дисфункциям приводят отрицание, искажение и блокирование эмоциональных реакций. Таким образом, важной задачей психотерапевта является, прежде всего, подтверждение реакции клиента, а не обучение его новым способам поведения. Супруги часто зацикливаются на определенных способах обработки, организации и регуляции своих эмоциональных переживаний, на конкретных способах взаимодействия друг с другом. Принимая во внимание опыт семейных отношений каждого из супругов, можно выдвинуть гипотезу, что они будут вести себя последовательно, поскольку у каждого из них есть ряд причин для ограничения своих переживаний и выражения их в контакте со своим партнером [3, с. 34-35].

Подводя итоги всего выше сказанного, отметим, что люди, которые состоят в благополучном браке, чувствуют себя более удовлетворенными и успешными, имеют надежную опору. Вместе с тем не следует отождествлять успешный брак с браком без проблем, поскольку последний является одним из средств бегства от одиночества, стресса и конкуренции на работе. В современных семьях все чаще наблюдается повышение требований супругов друг к другу. Успешный брак предполагает изменения каждого из

супругов, их отношений на разных этапах развития: расширение (рождение детей), сужение (уход взрослых детей из родительского дома), выход на пенсию [2].

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявления уровня удовлетворённости браком супругов в семьях военнослужащих. В исследовании принимали участие 18 респондентов – 9 супружеских пар участников боевых действий из разных городов Украины. Выборку составляют военнослужащие и их жены, которые имели сложные отношения в супружеских парах. Возраст испытуемых – от 25 до 57 лет.

Для диагностики уровня удовлетворенности браком была использована методика «Удовлетворенность браком» В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко. Основой методики является представление супругов об удовлетворенности браком как о довольно устойчивом эмоциональном состоянии, которое характеризуется проявлением чувств, обобщением эмоций, генерализацией переживаний, рационализацией оценок успешности брака по тем или иным параметрам. Это может проявляться непосредственно в эмоциях, которые возникают в различных ситуациях, и в различных мнениях, оценках сравнениях. Данный опросник эффективен для диагностики кризисной супружеской подсистемы на любом этапе жизненного цикла семьи [5, с. 318-319].

Текст методики состоит из 24 утверждений, которые содержат положительные и отрицательные характеристики брака, и могут быть сведены к шести следующим критериям:

- сравнение своего брака с браками других;
- предположение об оценке собственного брака со стороны;
- констатация тех или иных чувств в адрес супруга в настоящем или прошлом;
- собственная оценка супруга по ряду параметров;
- установка на изменение характера супруга;
- позитивное или негативное мнение относительно брака в общем.

После диагностического этапа все пары принимали участие в апробации реабилитационной программы, которая состояла из двух частей:

1. Комплексная медико-психологическая программа: санаторно-курортные процедуры, направленные на физическое восстановление;

2. Психологическая программа: групповая психотерапия и арт-терапия, TRE-терапия, индивидуальная терапия, парная терапия и консультирование, психодиагностика по Шкале PCL та HADS, утренние и вечерние занятия йогой.

Основной задачей нашего исследование было выявление уровня удовлетворенности браком в семьях военнослужащих, изучение особенностей влияния реабилитационной программы на улучшение отношений в супружеских парах.

Полученные результаты представлены на рисунке 1.

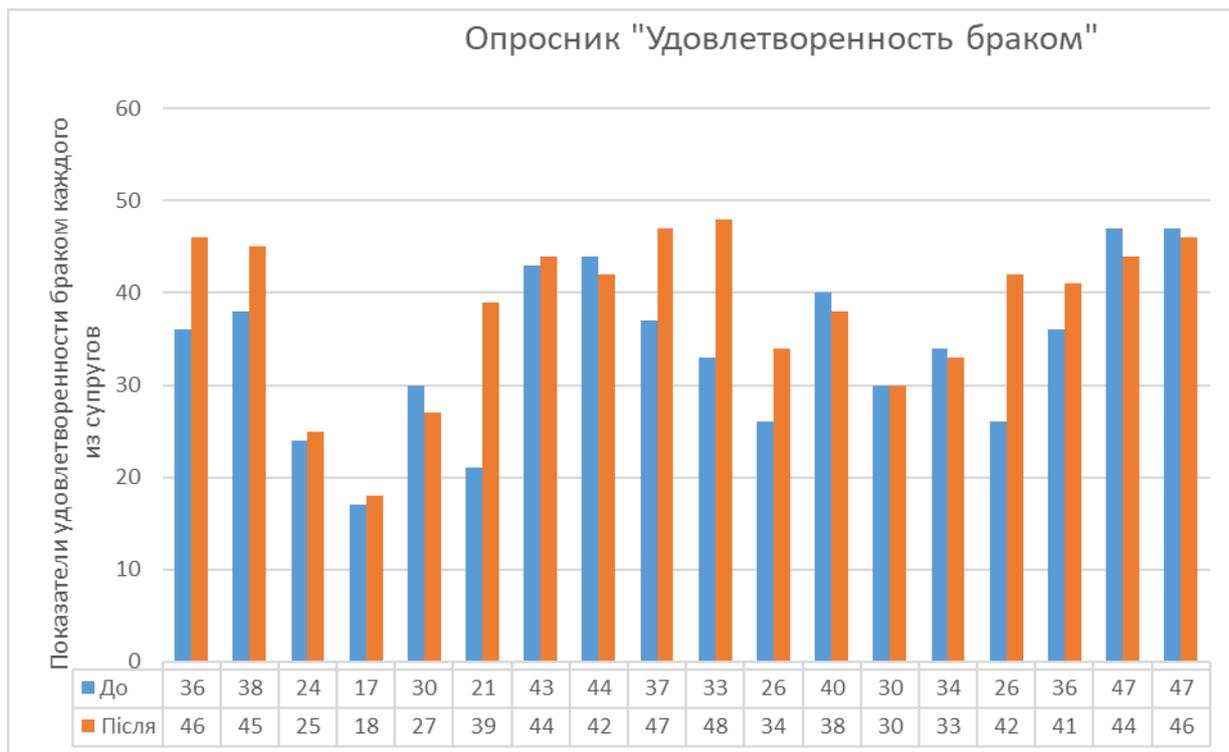


Рисунок 1. Показатели по методике «Удовлетворенность браком» до и после проведения реабилитационной программы

После апробации реабилитационной программы для супружеских пар нами была повторно проведена методика «Удовлетворенность браком». Полученные результаты позволили констатировать следующие изменения:

–положительная динамика была выявлена у четырёх пар – 44,44%: снизился уровень претензий партнеров и неудовлетворённости качествами супруга, улучшилось взаимопонимание и принятие супругами друг друга; принятие ответственности обоих партнеров за гармоничные отношения в семье;

– у 33,33% супружеских пар наблюдалась неоднозначность в изменении показателей удовлетворенности браком: у одного из партнеров наблюдалось увеличение показателей удовлетворенности браком, а у другого – снижение. До реабилитационной программы для одного из супругов была характерна обвинительная позиция в адрес брачного партнера о несоответствии ожиданий; после прохождения программы наблюдался переход из обвинительной позиции в позицию принятия своего партнёра, желание понять причины неудовлетворённости браком. У другого партнера неудовлетворённость и негативизм по отношению к супругу и к браку сменились после окончания реабилитационной программы более лояльным отношением к нему, готовностью идти на компромисс и работать над улучшением отношений в паре. Также неоднозначность позиций проявлялась в том, что один из партнеров предъявлял претензии, а другой был полностью удовлетворен супругом и партнёрскими отношениями;

– 22,22 % супружеских пар было выявлено некоторое снижение показателей удовлетворенности своим браком. Для этих пар характерно полное удовлетворение супругом и партнёрскими отношениями в целом, идеализация партнера и отношений с ним, выявленные до участия в реабилитационной программе. После прохождения супругов индивидуальной и групповой терапии у них наблюдалось формирование более реалистичного образа партнера и семейных отношений.

Таким образом, результаты проведенной диагностики показали, что после прохождения реабилитационной программы у большинства супружеских пар улучшились взаимоотношения. Это прежде всего касается тех участников группы, которые регулярно проходили индивидуальную и групповую психотерапию. У остальных участников группы наблюдались незначительные изменения и небольшое снижение показателей удовлетворенности своим браком. Поэтому мы можем сделать вывод, что реабилитация супружеских пар, которая включает индивидуальную и парную психотерапию, является эффективной и способствует положительной динамике в восстановлении гармоничных отношений в семье.

Список использованных источников

1. Голод С. И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты. Л.: Наука, 1984. 156 с.
2. Гурко Т. А. Становление молодой семьи в большом городе: условия и факторы стабильности: дис. канд. филос. наук, спец. 09.00.00. М., 1983. 169 с.
3. Джонсон С.М. Практика эмоционально-фокусированной супружеской терапии. создание связей /Перевод с англ. Х.М. Воскановой; науч. ред. К.В. Ягнюк, Л.Л. Микаэлян. – М: Научный мир, 2013. 364 с.
4. Сысенко В.А. Психодиагностика супружеских взаимоотношений: Научно-методическое пособие. М.: НИИ семьи, 1998. 112 с.
5. Терапия семейных систем / Н. И. Олифиревич, Т. Ф. Велента, Т. А. Зінкевич-Куземкіна. СПб. : Речь, 2012. 570с.
6. Bradley B., & Furrow J. (2004). Toward a mini-theory of the blamer softening event: Tracking the moment by moment of Marital and Family Therapy, 30, 233–246.
7. Hetherington M., & Kelly J. (2001). For better or for worse: Divorce reconsidered. New York: Norton. Hofer, M. A. (1984). Relationships as regulators: A psychobiologic perspective on bereavement. Psychosomatic Medicine, 46, 183–197.
8. Jacobson N.S., Christensen A., Prince S., Cordova J., & Eldridge K. (2000). Integrative behavioral couples therapy. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68, 351–355.
9. Johnson S.M., Hunsley J., Greenberg L.S., & Schlinder D. (1999). Emotionally focused couples therapy: Status and challenges. Clinical Psychology Science and Practice, 6, 67–79.
10. Johnson S.M., Maddeaux C., & Blouin J. [1998]. Emotionally focused family therapy for bulimia: Changing attachment patterns. Psychotherapy, 35, 238–247.
11. Kowal J., Johnson S.M. & Lee A. (2003). Chronic illness in couples: A case for emotionally focused therapy. Journal of Marital and Family Therapy, 29, 299–310.
12. Ruvolo A.P., & Jobson Brennen, C. (1997). What's love got to do with it? Close relationships and perceived growth. Personality and Social Psychology Bulletin, 23, 814–823.
13. Taylor S.E., Cousino Klein L., Lewis B., Gruenewald T, Regan A., Gurung R., & Updegraff I.A. (2000). Biobehavioral responses to stress in females: Tend and befriend, not fight and flight. Psychological Review, 107, 411–429.

14. Twenge J.M. (2000). The age of anxiety? Birth cohort change in anxiety and neuroticism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 1007–1021.

15. Uchino B.J., Cacioppo I., & Kiecolt-Glaser J. (1996). The relationship between social support and psychological processes. *Psychological Bulletin*, 119, 488–531.

References

1. Golod S. I. *Stabilnost semi: sotsiologicheskiy i demograficheskiy aspekty*. L.: Nauka. 1984. 156 s.
2. Gurko T. A. *Stanovleniye molodoy semi v bolshom gorode: usloviya i faktory stabilnosti*: dis. kand. filos. nauk. spets. - 09.00.00. M.. 1983. 169 s.
3. Dzhonson S.M. *Praktika emotsionalno-fokusirovannoy supruzheskoy terapii. sozdaniye svyazey /Perevod s angl. Kh.M. Voskanovoy; nauch. red. K.V. Yagnyuk. L.L. Mikaelyan. – M: Nauchnyy mir. 2013. 364 s.*
4. Sysenko V.A. *Psikhodiagnostika supruzheskikh vzaimootnosheniy: Nauchno-metodicheskoye posobiye*. M.: NII semi. 1998. – 112 s.. s. 28.
5. *Terapiya semeynykh sistem / N. I. Olifirovich. T. F. Velenta. T. A. Zinkevich-Kuzemkina. SPb. : Rech. –2012. –570s.*
6. Bradley B., & Furrow J. (2004). Toward a mini-theory of the blamer softening event: Tracking the moment by moment of Marital and Family Therapy, 30, 233–246.
7. Hetherington M., & Kelly J. (2001). *For better or for worse: Divorce reconsidered*. New York: Norton. Hofer, M. A. (1984). Relationships as regulators: A psychobiologic perspective on bereavement. *Psychosomatic Medicine*, 46, 183–197.
8. Jacobson N.S., Christensen A., Prince S., Cordova J., & Eldridge K. (2000). Integrative behavioral couples therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 351–355.
9. Johnson S.M., Hunsley J., Greenberg L.S., & Schlinder D. (1999). Emotionally focused couples therapy: Status and challenges. *Clinical Psychology Science and Practice*, 6, 67–79.
10. Johnson S.M., Maddeaux C., & Blouin J. [1998]. Emotionally focused family therapy for bulimia: Changing attachment patterns. *Psychotherapy*, 35, 238–247.
11. Kowal J., Johnson S.M. & Lee A. (2003). Chronic illness in couples: A case for emotionally focused therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29, 299–310.

12. Ruvolo A.P., & Jobson Brennen, C. (1997). What's love got to do with it? Close relationships and perceived growth. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 814–823.
13. Taylor S.E., Cousino Klein L., Lewis B., Gruenewald T, Regan A., Gurung R., & Updegraff I.A. (2000). Biobehavioral responses to stress in females: Tend and befriend, not fight and flight. *Psychological Review*, 107, 411–429.
14. Twenge J.M. (2000). The age of anxiety? Birth cohort change in anxiety and neuroticism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 1007–1021.
15. Uchino B.J., Cacioppo I., & Kiecolt-Glaser J. (1996). The relationship between social support and psychological processes. *Psychological Bulletin*, 119, 488–531.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

古列茨卡娅·埃琳娜 - 教育学副博士，副教授，白俄罗斯共和国教育部国家教育研究院科学与方法研究所小学教育实验室负责人。研究领域包括小学教育理论与方法、中学教育第一阶段俄语教学理论与方法。

Гулецкая Елена – кандидат педагогических наук, доцент; заведующий лабораторией начального образования научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь (Минск, Беларусь). Сфера научных интересов: теория и методика начального образования, теория и методика обучения русскому языку на I ступени общего среднего образования.

卡洛·塔蒂亚娜 – 教育学博士，教授。摩尔多瓦国际高等教育科学院院士，教育科学研究所教育质量部首席研究员。发表学术论文近 200 篇，专著 6 部，合著 10 部，教科书 14 部。研究领域包括教育政策与战略、语言教育与教学言语交际方法论、教师继续教育与专业发展、后现代主义教育价值观和诚信教育等。

Калло Татьяна – доктор (хабилитат) педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела качества образования Института педагогических наук (Кишинёв, Молдова). Сфера научных интересов: образовательная политика и стратегии; методика языкового образования и обучения речевому общению; непрерывное образование и повышение квалификации учителей; педагогические ценности постмодернизма и педагогика целостности и др. Автор около 185 публикаций, включая 6 авторских и 10 коллективных монографий, 14 учебников для школы, 23 методические пособия, 70 научных статей, 35 материалов научных конференций и др.

梅尔尼科娃·安吉拉 – 语言学博士，白俄罗斯戈梅利国立大学教授。在白俄罗斯、乌克兰、波兰、立陶宛、中国、俄罗斯等国发表学术论文 180 多篇，专著 2 部，合著 2 部，教科书 9 部。研究领域包括比较文学、民族文学特色、白俄罗斯文学史等。

Мельникова Анжела – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры белорусской литературы учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» (Республика Беларусь). Является автором 2 монографий, 1 сборника научных статей, 9 учебно-методических пособий, соавтором 2 коллективных монографий, автором 180 научных работ, опубликованных в научных изданиях Беларуси, Украины, Польши, Литвы, Китая, России. Сфера научных интересов: сравнительное литературоведение, национальная специфика литературы, история белорусской литературы.

纳利瓦卡·埃琳娜 – 乌克兰天主教大学健康科学学院在读硕士。

Наливайко Елена – магистрантка образовательной программы «Клиническая психология с основами психодинамической терапии» факультета наук о здоровье Украинского католического университета.

奥莱尼克·奥克萨纳 – 心理学副博士，乌克兰国立生物资源与自然资源合理利用大学副教授，乌克兰心理治疗师联盟成员，系统性家庭治疗心理治疗师。研究领域包括心理治疗师人格培

养、人际关系和伙伴关系、职业发展和自我实现的因素、职业生涯规划等。发表学术论文 70 余篇，专著 2 部、教科书 5 部、学习指南 1 部。

Олейник Оксана – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Национального университета биоресурсов и природопользования Украины. Член украинского союза психотерапевтов, практикующий психолог в направлении «Системная семейная терапия». Сфера научных интересов: адекватная самооценка личности и условия ее формирования; межличностные отношения и партнерское взаимодействие; профессиональная компетентность будущих специалистов; факторы профессионального становления и самореализации; построение успешной карьеры; личность психотерапевта как основной инструмент терапии, особенности семейного консультирования и терапии. Автор около 70 публикаций, включая 2 коллективные монографии, 1 учебное пособие, 5 методических пособий, 27 научных статей, 26 материалов научных конференций и др.

彼洛仁科·维克多 – 湖州师范学院跨文化研究中心特聘专家。在乌克兰、俄罗斯、中国等国家发表学术论文、政论文章 400 多篇。曾担任乌克兰议会顾问、乌克兰共产党第一书记顾问、乌克兰国家安全和国防委员会特聘专家，俄罗斯《消息报》专栏作家。

Пироженко Виктор – кандидат философских наук; эксперт Мультикультурного исследовательского центра Университета Хучжоу. Автор более 400 научных и публицистических статей, опубликованных в изданиях Украины, России, Китая. Работал в аппарате Верховного Совета Украины, консультантом первого секретаря Коммунистической партии Украины, экспертом СНБО, обозревателем газеты «Известия» (Россия).

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

Пироженко Лидия – доктор педагогических наук, профессор; эксперт Мультикультурного исследовательского центра Университета Хучжоу, участник ряда международных научно-исследовательских проектов. Автор более 200 монографий, учебников и научных статей, опубликованных в научных изданиях Азербайджана, Беларуси, Украины, России. Сфера научных интересов: история педагогики и образования Украины XIX – XX веков, теория и методика школьного образования, сравнительная педагогика. Работала заведующим международным отделом, главным научным сотрудником отдела истории педагогики Института педагогики Академии педагогических наук Украины.

蒲思伟 – 白俄罗斯国立大学文化学硕士。

Пу Сывей – магистр культурологии; защитила магистерскую диссертацию по специальности «Культурология (профилизация – культурные индустрии)» на тему «Культурные аспекты преподавания китайского языка как иностранного» (Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь).

斯内普科夫斯卡娅·斯维特拉娜 – 教育学、历史学双博士，白俄罗斯国立大学社会文化传播学院教授。白俄罗斯共和国教育卓越奖获得者，白俄罗斯国立大学荣誉工作者。发表学术论文 300 多篇，专著 8 部，教科书 12 部。研究领域包括教育历史理论和理论、文化与教育问题、跨文化交流、身份认同等。

Снапковская Светлана – доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор; работает на факультете социокультурных коммуникаций Белорусского

государственного университета (Минск, Беларусь). Отличник образования Республики Беларусь, Заслуженный работник Белорусского государственного университета. Автор более 300 научных работ, в том числе 8 монографий, 12 учебников, учебных пособий и брошюр, а также более 200 статей о различных аспектах этнической и культурной идентичности белорусов. Область научных интересов включает историю и теорию педагогики, проблемы культуры и образования, межкультурной коммуникации и идентичности в Беларуси, России, Польше.

荀云云 – 白俄罗斯国立大学文化学硕士。

Сюнь Юньюнь – магистр культурологии; защитила магистерскую диссертацию по специальности «Культурология (профилизация – культурные индустрии)» на тему «Роль традиционной китайской культуры в развитии исторического туризма» (Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь).

弗兰竺冉·柳德米拉 – 教育学博士, 副教授, 摩尔多瓦教育科学研究院研究员。发表学术论文 90 多篇, 专著多部。研究领域包括跨学科背景下教育范式变革研究、教育的效率与质量、变革性学习理论、现代教育教学环境等。

Французан Людмила – доктор педагогических наук, доцент, сотрудник Института педагогических наук (Кишинёв, Молдова). Координатор проекта «Реконфигурация учебного процесса в общем образовании в контексте вызовов общества». Сфера научных интересов: парадигма реконфигурации учебного процесса в меж/трансдисциплинарном контексте; разработка концепций эффективности, качества и актуальности в рамках учебного процесса по дисциплинам «Биология», «Химия»; использование концепции преобразующего обучения; школьная образовательная среда в контексте реализации современных учебных программ. Автор и соавтор около 90 научных, научно-методических и дидактических работ (монографии, учебные планы, методические пособия, исследования, научные статьи).

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

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

切罗塔·弗拉基米尔 – 语言学副博士, 白俄罗斯国家科学院文化、语言和文学研究中心在读博士。发表学术论文 40 余篇, 专著 2 部。研究领域包括比较文学、白俄罗斯与意大利文学关系研究、翻译研究等。

Черота Владимир – кандидат филологических наук; докторант Центра исследований белорусской культуры, языка и литературы НАН Беларуси (Минск, Беларусь). Научные интересы: сравнительное литературоведение, белорусско-итальянские литературные связи,

переводоведение. Автор монографии и более 40 статей, соавтор 2 коллективных монографий.

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

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

跨文化研究中心简介

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

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

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

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

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

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

跨文化研究中心组织结构图如下：

