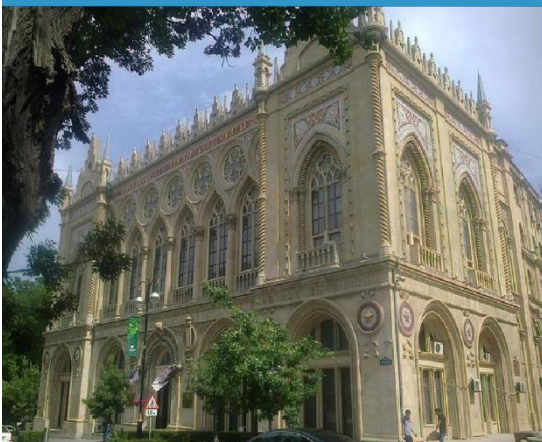


MULTICULTURAL RESEARCH
МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
跨文化研究



中国 湖州

2023 № 2 (15)



主办单位：
湖州师范学院

地址：
湖州师范学院跨文化
研究中心（浙江省湖州
市二环东路 759 号）

邮箱：
02546@zjhu.edu.cn

电话：
0572-2321033

邮政编码：
313000

主编：
李姬花
教育学博士，副教授

湖州师范学院
（中国）

副主编：
彼洛仁科·莉迪娅
教育学博士，教授

湖州师范学院
（中国）

执行秘书(负责期刊发布)：
沙利娅科娃-巴赞卡·伊丽娜
语言学博士，副教授

湖州师范学院
（中国）

国际编委会成员

阿布拉扎德·古尔纳兹
哲学博士，教授

巴库音乐学院
（阿塞拜疆）

扎哈林娜·尤利娅
艺术学博士，教授

白俄罗斯国立师范大学
（白俄罗斯）

拉普提诺克·亚历山大
哲学博士，教授

白俄罗斯国立大学
（白俄罗斯）

马蒂修克·帕维尔
文化学、哲学博士，教授

俄罗斯经济大学明斯克分校
（白俄罗斯）

梅格雷利什维利·塔蒂亚娜
语言学博士，教授

格鲁吉亚技术大学
（格鲁吉亚）

梅尔尼科娃·安吉拉
语言学博士，教授

白俄罗斯戈梅利国立大学
（白俄罗斯）

纳吉耶娃·弗洛拉·苏丹·吉兹
语言学博士、教授

巴库斯拉夫大学
（阿塞拜疆）

巴利齐科·根纳迪
教育学博士，教授

白俄罗斯国立大学
（白俄罗斯）

鲁塞茨基·瓦西里
教育学博士，教授

白俄罗斯教育学院
（白俄罗斯）

斯内普科夫斯卡娅·斯维特兰娜
教育学博士、历史学博士，教授

白俄罗斯国立大学
（白俄罗斯）

宋珊珊
文化学博士

湖州师范学院
（中国）

陈陈林
语言学博士

湖州师范学院
（中国）

Editor-in-Chief:

Li Jihua, Huzhou University
PhD (Pedagogy),
Associate Professor
(China)

Deputy Editor-in-Chief:

Pyrozhenko Lidiia, Huzhou University
Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor
(China)

Executive Editor:

**Shauliakova-Barzenka
Iryna,** Huzhou University
PhD (Philology),
Associate Professor
(China)

Главный редактор:

Ли Цзихуа, Университет Хучжоу
кандидат педагогических
наук, доцент
(Китай)

Заместитель главного редактора:

Пироженко Лидия, Университет Хучжоу
доктор педагогических
наук, профессор
(Китай)

Ответственный секретарь (выпускающий редактор):

**Шевлякова-Борзенко
Ирина,** кандидат
филологических наук,
доцент
Университет Хучжоу
(Китай)

International Editorial Board

Abdullazade Gulnaz, Baku Academy of Music
Doctor of Philosophy,
Professor
(Azerbaijan)

Zakharina Yulia, Belarusian Pedagogical
State University named
after Maxim Tank
Doctor of Arts, Professor
(Belarus)

Laptenok Alexander, Belarusian State University
Doctor of Philosophy,
Professor
(Belarus)

Martysiuk Pavel, Minsk Branch of the
Plekhanov Russian
University of Economics
Doctor of Cultural
Studies, Doctor of
Philosophy, Professor
(Belarus)

Megrelishvili Tatiana, Georgian Technical
University
Doctor of Philology,
Professor
(Georgia)

Melnikava Angela, Francisk Skorina Gomel
State University
Doctor of Philology,
Professor
(Belarus)

Mysyk Irina, South Ukrainian State
Pedagogical University
named after K. D. Ushinsky
Doctor of Philosophy,
Professor
(Ukraine)

**Najieva Flora Sultan
gizi,** Baku Slavic University
Doctor of Philology,
Professor
(Azerbaijan)

Международный редакционный совет

Абуллазаде Гульназ, Бакинская музыкальная
доктор философских наук,
профессор
академия имени
Узеира Гаджибекова
(Азербайджан)

Захарина Юлия, Белорусский государственный
доктор искусствоведения,
профессор
педагогический университет
имени Максима Танка
(Беларусь)

Лаптёнок Александр, Белорусский государственный
доктор философских наук,
профессор
университет
(Беларусь)

Мартысюк Павел, Минский филиал Российского
доктор культурологии,
доктор философских наук,
профессор
экономического
университета имени
Г. В. Плеханова *(Беларусь)*

Мегрелишвили Татьяна, Грузинский технический
доктор филологических
наук, профессор
университет
(Грузия)

Мельникова Анжела, Гомельский государственный
доктор филологических
наук, профессор
университет имени
Франциска Скорины
(Беларусь)

Мысык Ирина, Южноукраинский
доктор философских наук,
профессор
государственный
педагогический университет
имени К. Д. Ушинского
(Украина)

**Наджиева Флора Султан
гъзы,** Бакинский славянский
доктор филологических
наук, профессор
университет
(Азербайджан)

Palchyk Henadzi, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor	Belarusian State University (Belarus)	Пальчик Геннадий, доктор педагогических наук, профессор	Белорусский государственный университет (Беларусь)
Rusetsky Vasily, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor	National Institute of Education (Belarus)	Русецкий Василий, доктор педагогических наук, профессор	Национальный институт образования (Беларусь)
Snapkovskaya Svetlana, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Historical Sciences, Professor	Belarusian State University (Belarus)	Снапковская Светлана, доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор	Белорусский государственный университет (Беларусь)
Song Shanshan, PhD (Cultural studies)	Huzhou University (China)	Сун Шаншан, кандидат культурологии	Университет Хучжоу (Китай)
Chen Chenlin, PhD (Philology)	Huzhou University (China)	Чень Ченлинь, кандидат филологических наук	Университет Хучжоу (Китай)

CONTENT

■ Economy	
Yang Yang	7
Cooperation between Russia and China in the context of the Digital Silk Road	
Arutyunyan Ruzanna, Petinova Oksana	15
Socio-economic identification of the Ukrainian economy and the consequences of the pandemic crisis	
■ History	
Pyrozhenko Lidiia	27
Socio-political and economic prerequisites of Chinese educational reforms of the late 20th century	
Gleb Marina	42
The «Great Dnieper» project in the Belarusian history of science	
■ Philosophy of science and education	
Pirozhenko Viktor	54
The concept of «historical fact» and the meaning of primary sources in historical research	
■ Pedagogical science and education	
Silkovich Liliya	65
Professional competence as a goal of a future foreign language teacher linguodidactic training	
Ignatovitch Tatiana	82
Interactive modules of the LearningApps.org in the course of Russian as a foreign language	
Likhach Tamara	95
The realization of anticipation and semantic interpretation techniques in teaching English: multicultural aspect	
Sas Anastasia	107
Specifics of social interaction of students with peculiarities of psycho-physical development in institutions of general secondary education	
Kachan Ala	125
The theoretical basis for the formation of logical skills in younger schoolchildren with hearing impairment	
■ Philology	
Lozka Tatsiana	139
The thing in the poetic world of Ales Ryazanov	
Musayeva Afet Gorkhmaz	152
The influence of feminist literature in the East and West on the emancipation of women	
Information about the authors	158
Information about the Multicultural Research Center of Huzhou University	165

СОДЕРЖАНИЕ

■ Экономика	
Ян Ян	7
Сотрудничество России и КНР на Цифровом Шелковом пути	
Arutyunyan Ruzanna, Petinova Oksana	15
Socio-economic identification of the Ukrainian economy and the consequences of the pandemic crisis	
■ История	
Пироженко Лидия	27
Социально-политические и экономические предпосылки китайских образовательных реформ конца XX века	
Глеб Марина	42
Проект «Великий Днепр» в истории науки Беларуси	
■ Философия науки и образования	
Пироженко Виктор	54
Понятие «исторический факт» и значение первоисточников в историческом исследовании	
■ Педагогическая наука и образование	65
Силкович Лилия	
Профессиональная компетентность как цель лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка	
Игнатович Татьяна	82
Интерактивные модули сайта LearningApps.org в курсе русского языка как иностранного	
Лихач Тамара	95
Реализация приемов антиципации и моделирования смыслообраза при обучении английскому языку: мультикультурный аспект	
Сасс Анастасия	107
Специфика социального взаимодействия учащихся с особенностями психофизического развития в учреждениях образования	
Качан Алла	125
Теоретическая основа формирования логических умений у младших школьников с нарушением слуха	
■ Филология	
Лозко Татьяна	139
Вещь в поэтическом мире Алеся Рязанова	
Мусаева Афет	152
Влияние феминистской литературы на Востоке и Западе на эмансипацию женщин	
Информация об авторах	158
Информация о Мультикультурном исследовательском центре Университета Хучжоу	165

ECONOMY ЭКОНОМИКА

UDC 339.92

Yang Yang,
*PhD, Senior Lecturer;
Huzhou University
(China)*
yang.yang.82@mail.ru

COOPERATION BETWEEN RUSSIA AND CHINA IN THE CONTEXT OF THE DIGITAL SILK ROAD

The model of globalization of the world economy will not be able to operate in the future under conditions of dominance of one country and one currency, and will therefore need to seek a new system of world cooperation under conditions of mutually beneficial cooperation and equitable distribution of influence. As a future element of the world economic model, we can see China's «Belt and Road» initiative and the practical mechanism for its implementation as a model built on the basis of cooperation, mutual assistance, mutual benefit and inclusiveness. The so-called global effectiveness of this model is confirmed by the achievements of the Chinese economy, including in the field of digitalization, which are based on the policy of reform and external openness and its modernization system in the direction of the «new architecture».

Keywords: world economy; cooperation; China; Russian; Digital Silk Road.

Ян Ян,
*кандидат экономических наук,
старший преподаватель;
Университет Хучжоу
(КНР)*
yang.yang.82@mail.ru

СОТРУДНИЧЕСТВО РОССИИ И КНР НА ЦИФРОВОМ ШЕЛКОВОМ ПУТИ

Необходимость современной трансформации модели глобализации мировой экономики, которая в перспективе не может эффективно функционировать в условиях доминирования одной страны и одной валюты, приводит к поиску новой системы мирового сотрудничества на условиях взаимовыгодной кооперации и справедливого распределения получаемых эффектов. В качестве будущего элемента экономической модели мира можно рассматривать

предложенную Китаем инициативу «Один пояс, один путь» и практические механизмы ее реализации как модель, выстраиваемую на условиях сотрудничества, взаимопомощи, взаимовыгодности, инклюзивности. Обоснованием предполагаемой глобальной эффективности данной модели служат достижения китайской экономики, в том числе в области цифровизации, в основе которых – политика экономических реформ и внешней открытости и современная ее трансформация в сторону «новой архитектоники» – институциональной открытости.

Ключевые слова: мировая экономика; сотрудничество; Китай; Россия; Цифровой Шелковый путь.

Инициатива «Один пояс, один путь» (ОПОП) имеет важное значение не только с практической точки зрения. Велика и ее концептуальная значимость. Проект ОПОП и «Экономический пояс Шелкового пути» (ЭППП) являются одновременно и проектами решения внутренних проблем перестройки экономики КНР в условиях «новой нормальности», и средством усиления внешней экспансии Китая с учетом поиска новых рынков сбыта. Инициативу ОПОП в ее цифровом формате, «Цифровой Шелковый путь» (ЦШП) справедливо рассматривать как вектор перехода на инновационные инструменты развития и управления экономикой и как драйвер формирования новых условий сотрудничества между государствами в предлагаемой Китаем модели глобализации. ЦШП – это не только путь развития в новых условиях цифровой трансформации современной экономики и общества, он отражает общую тенденцию развития стран, которые проводят цифровизацию экономики с учетом своей страновой специфики в рамках «четвертой промышленной революции». Таким образом, ЦШП воплощает в себе не только специфически китайскую, но и глобальную значимость.

За период реализации цифрового формата инициативы «Один пояс, один путь» между Россией и Китаем достигнуты заметные результаты в цифровом сотрудничестве. Центральным, определяющим звеном в реализации ЦШП и расширения сотрудничества между Китаем и Россией на маршруте ЭППП является электронная коммерция. Она стала инструментом экономической и торгово-производственной деятельности в интернете и в этом качестве имеет стратегическое значение как для взаимовыгодного сотрудничества в рамках ОПОП, так и для развития китайской и российской экономик.

Наибольшую активность на российском рынке электронной торговли обнаруживает китайская *Alibaba Group* (таблица 1).

Наращивание электронной торговли сопровождается ее углубленной цифровизацией. Так, у *AliExpress* (дочернее отделение компании *Alibaba*) в России имеется сеть магазинов с элементами виртуальной реальности. Развивая свою экспансию, *Alibaba* привела в Россию помимо *AliExpress* еще две своих компании. Это *Tmall* – лидер электронной торговли в Китае и «Таобао» – одна из крупнейших торговых площадок *Alibaba*.

С выходом на рынок России китайской компании *Cainiao AliExpress* был создан новый маркетплейс, который может быть использован не только китайским, но и российским, и зарубежным производителем различных брендовых товаров. Маркетплейс с растущей аудиторией покупателей и производителей предлагает своим партнерам не только рекламные услуги, но и хранение, доставку, оплату.

Таблица 1. Аудитория крупнейших интернет-компаний Рунета в 2019 г.¹⁾

Компания	Аудитория, млн чел.	Ежедневная аудитория, млн чел.
Google	45,5	25,9
Mail.Ru Group	43,8	29,9
«Яндекс»	42,3	24,0
Facebook	40,5	24,1
Сбербанк	34,3	9,5
Alibaba group	24,8	6,0
Rambler &Co	24,3	4,5
«Авито»	22,2	4,7
Viber	21,6	9,9
Wikimedia foundation	21,4	2,5

Успешному бизнесу *AliExpress* в России значительно способствует технологическая IT-интеграция с системой крупнейшего почтового оператора России – «Почты России». Согласно данным «Почты России», эта компания стала первым государственным почтовым оператором, реализовавшим с *AliExpress* режим полного обмена данными (*data exchange*). Это позволяет клиентам *AliExpress* отслеживать полный путь посылки с того момента, как она попала в почтовый пункт в Китае. *AliExpress* – единственный зарубежный ретейлер, взаимодействующий с «Почтой России» в таком режиме.

В эпоху цифровизации международной торговли важнейшую роль приобретает *транспортно-логистическая составляющая сотрудничества*, что означает быструю доставку товаров, в особенности на трансграничном уровне. Важное место в стратегии ЦПП по ускорению доставки товаров к потребителю и в перевозке пассажиров занимают высокоскоростные железнодорожные магистрали (ВСМ), которые получили в Китае существенное развитие. В планах

¹ В таблице учтены российские пользователи от 17 до 64 лет, проживающие в городах с населением свыше 100 тыс. человек. Источник: *Mediascope*.

создания высокоскоростных железных дорог на маршрутах ЭПШП значится ряд проектов: маршруты «Москва – Казань» (и, далее, в направлении Казахстана и Китая), «Челябинск – Екатеринбург» и др. Есть проекты создания Северного коридора Шелкового пути по маршруту «Синьцзян – Сибирь – Поволжье» с конечным пунктом на суше в Санкт-Петербурге и, далее, с продолжением морским путем в Европу. Пока строительство ВСМ в рамках российско-китайского сотрудничества находится на стадии выдвижения разного рода проектов и переговоров по их реализации. Однако в организации автомобильных грузопассажирских перевозок с использованием цифровых технологий наметился определенный прогресс [см.: 1].

Российские компании со своими цифровыми проектами вступают в кооперацию с китайской стороной. Так, оператор российской государственной системы «Платон» в 2019 г. стал участником пилотной зоны системы навигационно-информационного обеспечения перевозок между Россией и Китаем с использованием технологий спутниковых навигационных систем – российской ГЛОНАСС и китайской *BeiDou*.

Электронная торговля занимает ведущее место в цифровом формате Шелкового пути, но отнюдь не сводится к нему. Цифровизация Шелкового пути идет не только по линии международной торговли и ее логистической составляющей, но и по ряду других направлений, в частности, в области блокчейна «интернет-вещей» (*LoT*) и искусственного интеллекта (ИИ). Так, одним из примеров в этой области можно назвать *Vostok* – российскую блокчейн-платформу для реализации проектов крупного бизнеса и государственных институтов. *Vostok* – закрытая блокчейн-платформа, получить доступ к данным и производить транзакции на ней может только ограниченный круг лиц, в их числе наряду российскими акционерами присутствуют и китайские компании [см.: 2].

Huawei наращивает экспансию в Россию после запретов на поставки оборудования этой компании в США, Японию, Австралию и другие страны. Китайская транснациональная корпорация (ТНК) увеличивает штат в России, открывает на ее территории научно-исследовательские центры, в частности, в области разработок искусственного интеллекта; в настоящее время они уже работают в Москве и Санкт-Петербурге. *Huawei* в 2019 г. приобрела российскую компанию «Вокорд», часть команды перешла на работу в китайскую компанию. «Вокорд» создает программно-аппаратные решения в области распознавания лиц, автомобильных номеров, видеоаналитики, аудиорегистрации.

Также *Huawei* ведет активные переговоры с рядом российских высокотехнологических компаний о создании совместного предприятия либо об их поглощении. В частности, такие переговоры ведутся с компанией МЦСТ, которая разрабатывает процессоры «Эльбрус». Новейшие «Эльбрусы» по

производительности сравнимы с аналогами компании *Intel* и *Huawei* и могут использоваться в компьютерных серверах *Huawei*.

Ведутся переговоры с компанией «Базальт СПО» и разработчиком российской операционной системы «Альт». *Huawei* может лицензировать российское программное обеспечение (ПО) и установить его на свои компьютеры и серверы, реализуемые в России и Азии. Еще одна российская компания, которая заинтересовала *Huawei*, – это «Норси-Транс», специализирующаяся на создании программных систем для оперативно-розыскных мероприятий и продуктов кибербезопасности. Представители *Huawei* заявляли о намерениях полностью приобрести эту компанию [см.: 3].

Обеспечение растущих объемов сотрудничества на маршрутах ОПОП предполагает налаживание эффективной системы *электронных платежей*. На российском рынке работают две китайские платежные системы *Alipay* (связанные с компанией *Alibaba*) и *WeChat* («дочка» китайской ТНК *Tencent*). Платежный сервис *WeChat* позволяет оплачивать товары с помощью приложения на мобильных телефонах. Россия для *WeChat* стала семнадцатой страной, где заработала эта платежная система.

Выстраивание структуры ЦШП идет и по линии сотрудничества китайских компаний с *российскими банковскими организациями*, позиционирующими себя как развивающиеся компании, стремящиеся создать полноценную цифровую экосистему. Так, Сбербанк РФ в последние годы ведет активную работу по цифровой трансформации. В этом процессе банк сотрудничает со многими ключевыми разработчиками цифровых технологий в том числе и с компанией *Huawei*, которая помогает ему модернизировать IP-сеть. Специалисты Сбербанка и *Huawei* совместно создали архитектуру новой сети, связав подразделения и головные офисы территориальных банков [см.: 4].

В 2020 г. Сбербанк РФ и *Huawei* договорились о масштабном партнерстве в сфере облачных технологий. По словам представителя *SberCloud*, это первое в мире партнерство подобного масштаба. Компании будут вместе развивать облачный бизнес на платформе *SberCloud*. Для этого *SberCloud* купила серверное оборудование и софт компании *Huawei*, а эксплуатацию, поддержку, обеспечение безопасности будет вести самостоятельно. Компания *Huawei* отказывается от своего бренда *HuaweiCloud*, который был выведен на российский рынок облачных услуг в начале 2019 г. Вступление в партнерские отношения компании со Сбербанком объясняется во многом санкционными рисками для клиентов китайской компании на фондовых рынках США. К тому же без российского партнера китайской компании гораздо труднее войти в большинство сегментов российского бизнеса, включая облачный. Сбербанк РФ в партнерстве с *Huawei*

может полнее раскрыть свой цифровой потенциал и успешно конкурировать с российскими провайдерами облачных услуг [см.: 5].

Другая российская банковская структура – ВТБ, стремясь консолидировать крупные IT-системы и повысить эффективность управления данными и безопасность их хранения, целенаправленно ориентируется на цифровые решения. В частности, компания создает единую платформу виртуальных рабочих мест. Основным вендором в реализации этого проекта также является *Huawei*. С помощью китайского вендора ВТБ запустил два дополнительных центра обработки данных, создал инфраструктуру виртуальных рабочих мест для 14 тыс. пользователей.

Приведенные примеры не единичны. Ряд российских высокотехнологичных компаний, например, «Лаборатория Касперского» и другие, работают и в Китае. В результате происходит цифровизация ряда отраслей, создаются совместные «умные» цифровые производства, формируются очаги ЦШП, в организации которых активное участие принимают технологические российские и китайские компании со своими новейшими разработками.

В формируемой экосистеме ЦШП заметную значимость начинает набирать российский и китайский малый и средний бизнес. Именно эта форма предпринимательства может стать существенной основой и прорывным механизмом в активизации сотрудничества в сфере цифровых решений для обеих стран. Сотрудничество между малым и средним бизнесом двух стран, не определяемое высокими государственными договоренностями, осуществляемое на основе прямых контактов, личных связей, коммерциализирующее идеи и проекты ради взаимной прибыли может быть наиболее успешным в ближайшем будущем. Так, российская компания организовала совместный проект с китайскими *Orbbec* и *Терло* по производству 3D-терминалов с функцией распознавания лиц. Изготовлением электронных устройств занялись китайские партнеры, а разработчиком стала российская компания из Челябинска.

Российские и китайские партнеры создали инновационный парк «Китайско-российский Шелковый путь». Парк инновационен не только по названию, но и по форме. Он создан синхронно в формате «один парк в двух разных местах». В России он расположен в Москве, на территории бизнес-парка «Гринвуд». Китайский парк открыт в апреле 2018 г. в провинции Шаньси около г. Сиань. Основные отрасли, приоритетные для обоих парков, – информационные технологии, биомедицина, торговля, логистика, электронная коммерция.

На IV Российско-китайском деловом форуме малого и среднего бизнеса, прошедшем в конце 2018 г. в Челябинске, были намечены направления развития сотрудничества в области цифровой экономики. На встречах китайских и российских предпринимателей (в доковидный период) конкретизировались

направления сотрудничества в области цифровой экономики, которые были бы интересны обеим сторонам. Это, в частности, технологии «умного города», обмен опытом между технопарками, а также продвижение на рынке Китая российских компаний – лидеров в области приборостроения, промышленного интернета, больших данных и информационной безопасности.

В ЦШП, который рассматривается как открытая программа и формирующаяся экосистема цифрового сотрудничества экономик Китая и России, втягивается все больше компаний обеих стран. Расширяющийся объем данных о возможностях обеих сторон в области развития цифровых сегментов стимулирует интерес к сотрудничеству, способствует росту взаимного доверия, увеличивает количество реальных проектов.

Следует упомянуть еще одно важное направление взаимного сотрудничества России и Китая: подготовку квалифицированных кадров в области цифровой экономики. Обе страны должны влиться в цифровую экономику с сотнями миллионов потребителей и пользователей ее продуктов и инструментов, поэтому необходима ускоренная подготовка квалифицированных специалистов. Нужны новые совместные образовательные программы, предлагающие обучение по широкому спектру специальностей: от разработки теории до практических шагов по реализации теоретических идей, от управления и маркетинга – до этики цифровой экономики.

Подводя итог, следует еще раз отметить, что основным направлением в современном цифровом сотрудничестве России и Китая является электронная торговля: формирование электронных платформ, маркетплейсов, формирование инфраструктуры, обслуживающей электронную коммерцию. В этой связи наиболее активно развиваются такие виды взаимодействия, как:

- цифровые разработки компаний *Huawei, Alibaba, Tencent* и др., внедряемые на российском рынке рядом российских производственных и финансовых компаний;

- использование системы «ГЛОНАСС» в транспортно-логистических операциях и «электронных пломб» на транспорте;

- формирование электронных платежных систем, платежных сервисов совместно с банковскими структурами России;

- разработки в сфере кибербезопасности;

- начавшееся сотрудничество в области разработок искусственного интеллекта, облачных вычислений, технологий сбора, анализа, хранения больших данных.

Список использованных источников *

1. Один пояс, один путь. Доклад на основе больших данных. 2018 / Чэн Жаоби, ред. – Пекин: Изд-во «Шаньфу иншугуань чубаньшэ», 2018. – С. 12–16.
2. Цзин Ту. Реформы, изменившие Китай // Китай. – 2018. – № 12. – С. 22–24.
3. Холявка А. ФТС стала понимать по-китайски // Ведомости. – 2018. – 24 декабря. – С. 165–166.
4. Новый В., Скорлыгина Н. Платон покажет дорогу в Китай / Коммерсант. – 2019. – 1 марта. – С. 63–65.
5. Тишина Ю. Huawei скрылся за облаком Сбербанка // Коммерсант. – 2020. – 3 марта. – С. 96–98.

References

1. Odin poyas, odin put'. Doklad na osnove bol'shikh dannyykh. 2018 / Chen Zhaobi, red. – Pekin: Izd-vo «Shan"u inshuguan' chuban'she», 2018. – S. 12–16.
2. Tszin Tu. Reformy, izmenivshie Kitai // Kitai. – 2018. – № 12. – S. 22–24.
3. Kholyavka A. FTS stala ponimat' po-kitaiski // Vedomosti. – 2018. – 24 dekabrya. – S. 165–166.
4. Novyi V., Skorlygina N. Platon pokazhet dorogu v Kitai / Kommersant. – 2019. – 1 marta. – S. 63–65.
5. Tishina Yu. Huawei skrylsya za oblakom Sberbanka // Kommersant. – 2020. – 3 marta. – S. 96–98.

* Списки использованных источников публикуются в авторской редакции. – *Ред.*

UDC: 3/33+1

Ruzanna Arutyunyan,

PhD; SAIT

CEO WAVE Digital marketing

(Canada)

Oksana Petinova,

Doctor of Sciences, Professor;

The South Ukrainian National Pedagogical University

named after K. D. Ushinskiy,

(Ukraine)

pob@pnpu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-1871-1201>

SOCIO-ECONOMIC IDENTIFICATION OF THE UKRAINIAN ECONOMY AND THE CONSEQUENCES OF THE PANDEMIC CRISIS

The article analyzes the main participants in the book by K. Schwab and T. Malleret «COVID-19: a big reset» in order to assess the current processes and the possible prospects for the post-COVID development of the global and Ukrainian economy. The macroeconomic signs of economic development and the structural phenomena of the national economy that developed in the pre-COVID period and intensified by the pandemic crisis are analyzed. Critical assessments of the «window of opportunity» for the restoration of the economic development model (according to K. Schwab) and the transition to the «new normal». Certain prerequisites for the transition of the digital economy, its stages of development and possible consequences.

Keywords: pandemic crisis; «great reboot»; COVID-19, reindustrialization; new reality; post-COVID development; digitalization; digital revolution.

Introduction. The coronavirus pandemic has radically changed the socio-economic space at all levels – individual, national and global, and has given rise to many forecasts of the post-COVID development of mankind, including in the form of a «great reset» according to K. Schwab. And we raised the question of whether the pandemic would open a «window of opportunity» for Ukraine. For answers, in our opinion, it is necessary to analyze how Ukraine approached 2020, what are the main indicators of its economic and social development, what are the chances of it entering the IV industrial revolution, what does the structure of the Ukrainian economy look like in terms of technological patterns, etc. That is, let's turn to the definition of the technological and socio-economic identity of the Ukrainian economy.

It is already completely clear that the rapid development of digital technologies, the digitalization of business processes and all other aspects of life indicates the onset of

a new stage of the industrial revolution and the transition to a new type of economy. This is happening in highly developed countries that demonstrate high sustainable growth and in which a national reproductive industrial system has been formed, the main engine of growth and modernization of this system is scientific and technological progress. Most of the so-called peripheral catching-up countries, including Ukraine, have not formed an industrial economy, especially with a high proportion of high-tech industries of the V and VI modes. The Ukrainian economy is dominated by technological modes III and IV, and this is best evidenced by the commodity structure of exports in 2019: raw materials, unprocessed agricultural products, food products – 48% of exports, mineral products – 10%, timber exports – 4%, black and non-ferrous metals – 22%, products of the chemical industry (and related ones) – 5%. Industrial products, machinery, equipment occupy only 8% of Ukraine's exports [3, p. 32].

With such a structure of the economy and the level of technology, the lack of innovation, it would be a big mistake to hope for a transition to an industrial-digital society. Such a transition requires huge investments in research and development, inclusion in global production networks, industrial and commercial agglomerations on an equal footing, high competitiveness of goods, and more. However, in the modern world, where there are developed countries (the center) and the periphery (developing or stagnating countries), the first restructure the economy, and secondly, reducing it to several export-oriented industries that are necessary and adapted to the needs of the center, and using the cheap labor market of the periphery [3; 6].

In developed countries, transnational corporations and their production and commercial agglomerations concentrate science-based, capital-intensive types of industries that require highly skilled «gold» and «white collars», with high added value and high technology, while labor-intensive operations are transferred to the periphery. Under such conditions, the expansion of digital technologies beyond the borders of TNCs becomes limited. We should agree with the opinion of scientists who believe that the expansion of digital technologies in the periphery becomes possible with an increase in the demand of national business for innovative projects that ensure the growth of value-added products and income growth based on productivity growth [6, p. 7].

In the meantime, Ukrainian business, captured in the environment of the III and IV technological modes (or even II), is focused on obtaining rental income, the level of use of digital technologies is declining, and the deindustrialization of production is widespread [6, p. 7], the growing technological lag, that of scientific leadership (Ukraine is space, aviation is shipbuilding in the early 1990s), long-term stagnation, a catastrophic decline in income and other losses are destructive phenomena. And, as emphasized in scientific publications, only V and VI ways and their development ensure the transition to a digital economy with such technical and technological changes that indicate a post-industrial era.

Thus, in Ukraine, the «proclamation of the IV industrial revolution» (K. Schwab), which should lead to the merging of a person's physical identity with his digital and biological identity, is being postponed, as is the development of artificial intelligence. The use of NBIC (which was discussed in Part I of our reflections) and the transition to transhumanism.

The transformation crisis that began in the early 1990, the structural crisis of the 1990–2000, and the socio-political crisis of 2014–2016 led to a significant destruction of the industrial basis of the economy, to deindustrialization, to the degradation of science, education, medicine, a lack of innovation and, in fact, to a stop STP and technical dependence on PR countries.

Over the course of 30 years of independence, the economy was characterized by a permanent decline in GDP, the formation of an irrational structure of the national economy, technological backwardness, dependence on world market conditions, that is, an open economy of the classical colonial type [3, p. 31]. In this state of the real sector of the economy, we have approached the COVID-19 pandemic.

But there is another sector – the financial one, perhaps its condition inspires hope for income growth, smoothing out the contradictions between the Ukrainian oligarchy and the bulk of the population, allows us to hope for funding for science, large innovative projects in various fields, including the development of digital technologies? Is it possible in our Ukraine, given its financial situation, to introduce a universal basic income, as K. Schwab is talking about?

We will consider financial opportunities at the level of the state financial system and at the level of individual business structures. The source of financing of capital investments in the economy, in the first turn, are internal savings, or the savings of society. However, the extremely low income level of the able-bodied part of the population makes savings impossible. Even if this happens and part of the savings is entrusted to the banking system, the latter does not lend to the real sector of the economy. Alternative directions of investment by banks of their financial resources give rise to the effect of crowding out (effect of crowding out).

We are talking about certificates of deposit with their attractive rates of return and the absence of risks, and domestic government bonds – today it is the banking sector (NBU and banks) that holds 80% or UAH 700 billion of OGVZ issued into circulation. This means that the banking system practically does not lend to the real sector of the economy, does not contribute to the implementation of large innovative projects, and ultimately the reindustrialization of the Ukrainian economy (loan dynamics – minus 13.9% in 2019 and minus 5.7 % in 2020).

Another source of investment in the economy, foreign direct investment, has sharply declined. If in 2008 they amounted to approximately \$11 billion, then in 2015–2019 they exceeded \$ 3 billion [6, p. 35].

In general, the state of the financial system is such that the country is constantly dependent on external borrowing, which, in the context of a chronic decline in national production, an irrational structure of the economy, increases the already significant domestic debt, servicing which is a heavy burden on the budget and threatens to undermine macroeconomic stability. The 2020 pandemic has made things worse. For 2016–2020, the average amount of debt (gross external debt) was at the level of \$ 120 billion, and its share in GDP ranged from 120 % to 80 % [6, p. 37].

The situation is aggravated by the lack of a full-fledged stock market in the country, which, in the context of COVID-19 and the outflow of capital from the country, further exacerbates the problem of investing. The predominance of export-oriented production and the dominance of imports in domestic consumption determine the dependence of both macroeconomic and macrofinancial stability on external borrowings, first of all, on international financial organizations.

What are the areas of cooperation between Ukraine and the IMF during the period of challenges and threats of COVID-19? The IMF sets before Ukraine more and more structural beacons and key tasks, mandatory conditions for granting loans. These are requirements for structural, monetary, exchange rate, budgetary policy, reform policy, including in the energy sector, etc. In 2020, a new memorandum was signed with the IMF on economic and financial policy, which provides for a Stand-by loan (for 18 months) in the amount of USD 5 billion (or SDR 3.6 billion). The first tranche amounted to 2.1 billion US dollars, the subsequent ones provided for 4 revisions of the program until June 2021 [8, p. 109].

Unfortunately for Ukraine, the visits of IMF representatives in accordance with the tranche revision schedule and the analysis of the effectiveness criteria of the planned conditions for the provision did not make it possible to obtain these resources. True, we will receive EU financial assistance in the amount of 500 million euros (although we should have received another 1.2 billion euros from the EU and expected \$ 1 billion from the World Bank). These borrowing programs are tied to agreements with the IMF.

Assuming, apparently, that the quantitative criteria and indicative goals fixed in the Memorandum will not be achieved. The Ministry of Finance proposed an alternative option: the end of work with the IMF. A draft Graduate from JMF strategy for 2021–2023 was proposed in June 2020, which sets out the following main directions and goals:

- prudent financial and debt policy;
- tax incentives for economic development;
- deshading;
- upgrading Ukraine’s rating to investment grade;
- new personnel policy and digitalization in the system of fiscal authorities, etc. [9].

But, in our opinion, these program goals will remain slogans and appeals, and Ukraine will continue to appeal to the IMF and hope for its possible (or not possible) injections under various cooperation programs. These include Stand-by, Flexible Credit line (FCL), Extended Fund Facility (EFF), Extended Credit Facility (ECF). Ukraine cooperated with the IMF under the Stand-by and EFF programs. Neither program contributed to solving the problems of structural restructuring of the economy, nor improved investment attractiveness, nor unleashed the financial problems of balance of payments and state budget deficits, but formed a long-term debt dependence for many years to come.

Pandemic – 2020 required huge financial resources both to fight COVID-19 and to support business entities, in the first turn of small and medium-sized businesses (76 billion – the fund to fight the pandemic!). And the economic situation in Ukraine, according to the IMF, looks much more difficult than in neighboring countries and according to its forecasts (in mid-2020 proposed) Ukraine could lose 8.2 % of its economy (although according to the State Statistics Committee, GDP in 2020 fell by 4.2 %, about the same as the global economy).

IMF Representative in Ukraine J. Ljungman named two factors negatively affecting GDP growth: 1) households' lack of financial savings involved in the financial market as possible buffers and sources of investment resources; 2) very limited fiscal support for the economy due to the pathological situation in the tax and customs sphere [8, p. 105-110].

It should be noted that Ukraine received humanitarian assistance to combat the pandemic and immediate measures in the healthcare system – \$ 165 million from the UN in accordance with the UN Humanitarian Regulation Plan for the Pandemic, the World Bank financed a number of measures to combat COVID-19 in Ukraine as part of emergency financing mechanisms for countries with transforming economies and low incomes (approximately \$ 50 billion – the size of such a Program) with a virtually zero interest rate and accelerated lending.

The financial resources of the IMF (organizations) were directed not only to fight the pandemic, but also to support business structures that become insolvent due to a sharp decline in revenue due to quarantines, lockdowns, and other bans. Developed countries are allocating trillions of dollars for this, realizing that otherwise the exit from the pandemic crisis will be long and painful and will jeopardize further technological, scientific, economic development and growth.

Such growth and a return to normal life may happen at the end of 2022 – at the beginning of 2023, according to B. Gates (although the Bloomberg agency believes that it will take 7 years to return to normal life!). And what sources and mechanisms for financing business in the context of epidemiological risks and the introduction of quarantines and lockdowns are practiced in today's world and Ukrainian practice (maybe

for Ukraine in theory)? Today's business problems require significant resources to quickly respond to a changing external environment, support staff, attract and retain customers, partners, and so on. The pandemic does not allow the implementation of start-up projects and is characterized by a start-up depression due to lack of financial resources, the crisis requires the restructuring of business processes to organize online work for both the company and personnel and the corresponding infrastructure to transfer key business processes to a remote format.

The disappointing trends of the covid-19 crisis, according to the estimates of the Union of Ukrainian Entrepreneurs, only 60 % of business structures continued their activities – this is a large and medium-sized business with long-term contracts with a level of technology. Most of the small and medium-sized businesses that do not have the ability to reorient business processes to a remote format have gone bankrupt. These enterprises did not survive the 1st lockdown, II and III – exacerbated the situation.

Part of the domestic business used loans to finance operating activities, but this is only 21 % of enterprises estimated by the Cabinet of Ministers. Which exit? As world experience shows, this is an increase in the technologization of business (including to attract financial resources!) The use of the Internet of things (Internet of things – JoF), which allows you to turn ordinary things into online devices with the possibility of their remote use. (Recall that the emergence of the Internet in the early nineties marked the beginning of business process reengineering). Such new technologies make it possible to manage information, production and operational, commercial activities, and communication remotely.

What opportunities for business financial support do these technologies open up? Recall that the classical sources that ensure the formation and further functioning of a business are own, borrowed and borrowed funds. What new mechanisms and forms of attracting financial resources have been proposed in recent years and are widely used by small and medium-sized businesses, start-ups to implement new innovative projects?

New concepts have appeared: bootstrapping (boot strapping), proud finding, grant financing, fundraising (the process of attracting external, third-party resources for the company necessary for the implementation of a task, the implementation of a project or for the purpose of the activity as a whole), although they retain their importance among alternative sources and classical concepts of investment (through the issue of shares and other securities), venture capital investment, business angels, business incubators.

Can we assume that our business is aware of such alternative sources of unopened opportunities? As Ukrainian practice shows, far from everyone or the majority does not know! (And here we can pose another problem discussed in our economic literature – financial inclusion, the premise of which is financial literacy, financial culture, and business and the population, and allows you to create effective financial behavior that

contribute to increasing incomes, reducing the vulnerability of both business and citizens to financial crises!) [5, p. 106-111].

So, let us turn to a brief description of these sources. With the penetration and further expansion of new technologies in all areas of the economy, crowdfunding is used as a source of funding, the basis of which is the creation of a virtual community that, by combining the efforts and resources of a significant number of participants, achieves its goals. This collection of funds by a large number of «mini-investors» is carried out on the Internet.

According to international analytical agencies, this global market is still small, in 2018 – \$ 10.2 billion, it is expected that by the end of 2025 it will increase to 29 billion, the number of crowdfunding campaigns and popular platforms is also growing (Kickstarter, Crow Cube, whose main tasks are to support creative start-ups (I) and finance the expansion and modernization of businesses (II). The platforms exist as an alternative to bank or venture financing.

Grants have become popular in developed (and partly in developing transition) economies as a way of financing. Since the 1990s, the United States Agency for International Development (USAID) provided mentoring support to business, in particular, within the framework of the Competitive Economy of Ukraine program, it implemented the Business Incubators investment project, the purpose of which was to support technology start-ups, technologization of the economy and increase competitiveness. A special place in the program is occupied by IT-technologies, engineering and medicine.

Grant financing is of great importance for business, in the first place for its technological development and has become widespread in Europe in recent years. The purpose of the grants is to support innovation in all areas based on the use of digital technologies. In Ukraine, a number of grants were used to support business during the covid-19 period, including those from House of Europe for technologization and adaptation to digital reality, for the development of remote communication.

In Ukraine, small and medium-sized businesses are used to relying on their own resources. In developed countries, it is customary to talk about the so-called bootstrapping. when the enterprise does not have sufficient attractiveness for the investor or is not innovative. Then not external, but internal sources of financing are attracted (resources of the startup, his team, other interested internal stakeholders) [4, p. 105-116].

Financing with the help of venture funds, business incubators and business angels remains relevant. These mechanisms and forms of financing can be combined, creating a kind of mix! For example, the crowdfunding platform «Our Crowd», created by J. Medved, is a «place» where investors meet (more than 30 thousand from 183 countries) and those who create and implement progressive, high-tech startups. The COVID-19 pandemic has necessitated the creation of a Pandemic Innovation Fund on the platform

that supports solving business problems during this difficult period. Thus, Ukrainian business should be aware that various sources of business financing exist and are available, even in the face of epidemiological challenges and risks. You need to learn how to use them!

What challenges are facing the Ukrainian economy both today and in the post-COVID period? Which of the things that K. Schwab and T. Malleret write about can happen in Ukraine, under what conditions, institutions, with the help of what tools? Is it possible for us to have a «brave new world»? Undoubtedly, both the global and Ukrainian economies are on the verge of fundamental changes, and states will have to use urgent and costly measures aimed at mitigating and overcoming not only the current, but also the long-term negative consequences of the pandemic, namely: recessions in all sectors of the economy in the coming years; rising unemployment and loss of income for both households and businesses; massive bankruptcies of companies (especially in the service sector – tourism, entertainment, catering, transport services and others); growing budget deficits, increasing external debt and the risk of possible defaults; threats of rising inflation; supply chain disruptions and breaches of contracts. The threat, according to many analysts, is the deglobalization of the world economy and the strengthening of protectionism to protect their markets.

The pandemic is throwing our economy far back, once again postponing vital tasks in the real sector of the economy – reinforcing, restructuring, increasing technologization, and innovating the production system. And the milestones that we have to achieve in the future are our past achievements – in the 2000 we set the task of restoring GDP production to the level of 1990) after the financial crisis of 2008–2009, to return to the indicators of the pre-crisis years after the socio-political crisis of 2013–2014, to return to the level of the supposedly «prosperous» years of 2011–2013, now let's think about pre-pandemic indicators?

Of course, we agree that any crisis brings not only negative, but also positive changes, and we should agree with K. Schwab and K. Lagarde (the head of the IMF until recently, and now the European Central Bank), who claim that the transition to digitalization will accelerate and automation and to new economic models. Will Ukraine, having survived the coronavirus crisis, be able to provide a breakthrough to digital technologies? We have very ambitious forecasts, goals and objectives set out in the concept of the development of the digital economy and the so-called «Digital Agenda of Ukraine», presented by the Ukrainian Institute of the Future. They emphasize that digitalization is becoming one of the main growth factors for both the international and national economies in the next 5-10 years and a tool for achieving strategic goals.

According to the scenario of the Ukrainian Institute of the Future, digitalization will ensure GDP growth by 8 times up to 1 trillion US dollars by 2030, and the proportion of the digital economy of GDP will reach 65%! (so far > 90% essentially out of the

digital economy, 10-year lag in mobile digital infrastructure, weak digital transformation of the economy (Industry-4.0), business, government tools for their services, social sphere). What obstacles stand in the way of digitalization?

First and foremost, in our opinion, is the lack of interest of large companies in innovative projects, as long as they can receive short-term rental income from the monopoly use of certain resources, and not due to the introduction of new elements of the productive forces caused by scientific and technical progress, and labor productivity growth.

Second: institutional factors – low involvement of state institutions in the implementation of the Concept for the Development of Digital Technologies; non-compliance of legislation with national, sectoral, regional strategies and programs for the development of digital opportunities.

Third: infrastructural obstacles: low level of coverage of the country with digital infrastructure (broadband Internet, lack of the Internet of things, inability to access the Internet in many areas of the country at all).

Fourth: systemic factors – weak state policy on stimulating the innovative economy, a weak market for investment capital; outdated education system (lack of focus on Stem-education, soft skills) shortage of highly qualified personnel for digitalization. (although the President understands the need for a «state in a smartphone»).

They talk about two possible options or two scenarios of digitalization – inertial (evolutionary) and forced (target). According to the first, we remain on the sidelines of the world perestroika (or even in a ditch!). Until 2030, GDP growth will be 2.5 – 3 % per year and the volume of GDP will be approximately \$290 billion. According to the second scenario, a digital «jump» is needed, analog systems should be replaced by digital versions and this will ensure the creation of new jobs, increased productivity, economic development and quality of life.

According to the calculations of the Ukrainian Institute of the Future, about 70 billion dollars of investment in digitalization and \$ 15-17 billion in digital infrastructure will be needed. This will allow Ukraine to become a European leader in the field of digitalization and become an intellectual hub. This requires: 99.9 % of households must have access to the Internet; 100% coverage of the territory of the country 46 and 56; 99 % of auto and railway lines and 95% of agricultural areas need to be covered with mobile Internet; 100 % of citizens must have digital identification (citizen-card).

The state should become a digital revolutionary as a leader and experimenter, regulator and protector, promoter and driver. Both the state, and business, and households must have incentives, demand and needs for digital technologies, and then, perhaps, these ambitious (and a little utopian!) goals will be achieved. And, of course, we should not forget about the need to simultaneously overcome technical

backwardness, modernize many industries and, in general, re-industrialize the national economy.

And, perhaps, it is digitalization that will become that link in the chain, grabbing onto which we can pull the entire economy. It is these priorities that should underlie economic policy in the post-COVID period. For the revival of industrial capital, money capital is needed and, therefore, the monetary and fiscal policies pursued by the state are no less important, which should have their own specific ideology of reforms, institutions, legislation, without relying on the experience of developed countries or «catching up» countries.

What do rich countries not advise us? (represented, for example, by international financial organizations). That's what made them rich! We are not advised to reduce taxes, use emissions for productive purposes, increase public investment in social capital (science, education, medicine), reduce the cost of loans for businesses, protect our domestic market and wage labor, nationalize infrastructure sectors, stimulate the production of products with a high level of added cost and much more.

What are we advised? Everything that turns us into a «colonial», resource power: the maximum opening of external access to national resources, including land (disputes about this do not stop and do not become less heated since the adoption of the law on land!), mass privatization, including strategically important enterprises, tight budget policy, elimination of the simplified taxation system, desocialization of the state in the form of pension, medical and educational «reforms».

Is there a global «conspiracy» of elites in relation to Ukraine, directed by the EU? Most likely, there is rationalism and own egoism, which Ukraine clearly lacks! A. Kushch (an economist and futurist) is right when he states that the vacuum of goals and ambitions of Ukraine is being filled by rational and selfish actions of neighboring countries and other EU countries. After all, no one wants to have a dynamically developing economy at their borders, with high GDP growth rates, high per capita income, clear national goals, understandable and achievable plans and programs, ambitions of the elites and the President (for example, Turkey).

And Ukraine, as a «poor relative», is on the threshold of the EU: a constantly decreasing population (from 52 million to 40 million), huge migration, a low average per capita income of \$ 3.5 thousand, a shadow economy and gigantic corruption, political elites thinking about their income, but not about the country, without ambition and great goals. «The state is at the stage of homeostasis, when even small shocks and shocks cause systemic destruction» (A. Kushch, FB). A pandemic crisis already!

Conclusions. We have already left the solution of our problems to small groups of experts, and not only in medicine. And in this K. Schwab is right. And yet: what are the prospects for Ukraine in the post-COVID period? I would like to believe and hope that if we manage to overcome the deformed macroeconomic structure of our economy

and the unreserved technological backwardness by creating high-tech industries associated with digitalization and innovative renewal, a «window» of opportunities will open for us and we will be able to carry out the «great reset». We need to break the raw material «colonial» model of economic development and form a new one with a balanced macrostructure and competitive products. And the digital revolution led by the state-revolutionary should become the driver of these changes!

References

1. Schwab K. The Fourth Industrial Revolution / K. Schwab // World Economic Forum. – Geneva, Switzerland. – 184 p.
2. Schwab K., Malleret T. COVID-19: The Great Reset Paperback / K. Schwab, T. Malleret. – 2020. – 280 p.
3. Dzjubljuk O. V. Ekonomichnyj rozvytok i bankivs'kyj sektor v umovah global'noi' pandemichoi' kryzy / O. V. Dzjubljuk // Finansy Ukrainy. – 2020. – № 6. – S. 25–53.
4. Dyba M. I. Dzherela finansuvannja tehnologizacii' biznesu ta social'noi' sfery v umovah epidemiologichnyh ryzykiv / M. I. Dyba, Ju. O. Gernego // Finansy Ukrainy. – 2020. – № 6. – S. 93–104.
5. Zaharchenko N. V. Finansova inkluzija dlja pidvyshhennja dobrobutu naselennja ta ekonomichnogo zrostantnja derzhavy / N. V. Zaharchenko // Finansy Ukrainy. – 2020. – № 6. – S. 105–114.
6. Zvjerkakov M. I. Ekonomichnyj rozvytok v epohu stanovlennja «cyfrovogo kapitalizmu» / M. I. Zvjerkakov // Ekonomika Ukrainy. – 2020. № 8. – S. 3–23.
7. Zjabljuk R. Экономическое определение природы современной промышленной революции / R. Zjabljuk // Экономист. – 2020. – № 1. – S. 8–24.
8. Klymenko K. V. Aktual'ni pytannja spivrobitnycva Ukrainy z MVF u period vyklykiv i zagroz COVID-19 / K. V. Klymenko // Finansy Ukrainy. – 2020. – № 7. – S. 92–112.
9. Strategija Minfinu «Samodostatnist'»: proekt dlja obgovorennja. Ministerstvo finansiv Ukrainy [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mof.gov.ua/storage/files/project%20strategy%20of%20MOF.pdf>. – Data dostupu: 12.01.2022.
10. Shvab K. Kakoi kapitalizm na nuzhen? / Klaub Shvab // Vedomosti. – 2019. – 2 fevralja.
11. Shmidt E., Koen Dzh. Novyi tsifrovoi mir. Kak tehnologii menyayut zhizn' lyudei, modeli biznesa i ponyatie gosudarstv / E. Shmidt, Dzh. Koen. – M. : Mann, Ivanov i Ferber 2013. – 368 s.

Список использованных источников

1. Schwab К. The Fourth Industrial Revolution / К. Schwab // World Economic Forum. – Geneva, Switzerland. – 184 p.
2. Schwab К., Malleret Т. COVID-19: The Great Reset Paperback / К. Schwab, Т. Malleret. – 2020. – 280 p.
3. Дзюблюк О. В. Економічний розвиток і банківський сектор в умовах глобальної пандемічної кризи / О. В. Дзюблюк // Фінанси України. – 2020. – № 6. – С. 25–53.
4. Диба М. І. Джерела фінансування технологізації бізнесу та соціальної сфери в умовах епідеміологічних ризиків / М. І. Диба, Ю. О. Гернего // Фінанси України. – 2020. – № 6. – С. 93–104.
5. Захарченко Н. В. Фінансова інклюзія для підвищення добробуту населення та економічного зростання держави / Н. В. Захарченко // Фінанси України. – 2020. – № 6. – С. 105–114.
6. Зверяков М. І. Економічний розвиток в епоху становлення «цифрового капіталізму» / М. І. Зверяков // Економіка України. – 2020. № 8. – С. 3–23.
7. Зяблюк Р. Экономическое определение природы современной промышленной революции / Р. Зяблюк // Экономист. – 2020. – № 1. – С. 8–24.
8. Клименко К. В. Актуальні питання співробітництва України з МВФ у період викликів і загроз COVID-19 / К. В. Клименко // Фінанси України. – 2020. – № 7. – С. 92–112.
9. Стратегія Мінфіну «Самодостатність»: проект для обговорення. Міністерство фінансів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mof.gov.ua/storage/files/project%20strategy%20of%20MOF.pdf>. – Дата доступу: 12.01.2022.
10. Шваб К. Какой капитализм на нужен? / Клауб Шваб // Ведомости. – 2019. – 2 февраля.
11. Шмидт Э., Коэн Дж. Новый цифровой мир. Как технологии меняют жизнь людей, модели бизнеса и понятие государств / Э. Шмидт, Дж. Коэн. – М. : Манн, Иванов и Фербер 2013. – 368 с.

**HISTORY
ИСТОРИЯ**

UDC 37 (510)

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

**SOCIO-POLITICAL AND ECONOMIC PREREQUISITES
OF CHINESE EDUCATIONAL REFORMS
OF THE LATE 20TH CENTURY**

The article analyzes the prerequisites for reforming the education system in China in the last two decades of the 20th century. It is emphasized that the specifics of educational reforms in the modern globalized world are conditioned both by the integration of educational systems of individual countries into the world space and by internal factors (political system, economic system, national traditions, peculiarities of the territory and population, etc.). Only taking into account both global and specifically national factors of education reform makes it possible to consider it as a systemic transformation. The article pays special attention to the Chinese leadership's rethinking of the role and place of education in the context of economic modernization and social transformation of Chinese society.

Keywords: Chinese educational system; educational reforms; strategies for reforming education in China; factors of education reform; financing; decentralization.

*Лидия Пироженко,
доктор педагогических наук, профессор;
Мультикультурный исследовательский центр
Университета Хучжоу
(КНР)
lidiia17@yandex.ru*

**СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ И ЭКОНОМИЧЕСКИЕ
ПРЕДПОСЫЛКИ КИТАЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
РЕФОРМ КОНЦА XX ВЕКА**

В статье анализируются предпосылки реформирования системы образования в КНР в последние два десятилетия XX века. Подчеркивается, что специфика образовательных реформ

в современном глобализированном мире обусловлена как интеграцией образовательных систем отдельных стран в мировое пространство, так и внутренними факторами (политическим строем, экономической системой, национальными традициями, особенностями территории и народонаселения. Только учет как глобальных, так и специфически национальных факторов реформирования образования позволяет рассматривать его как системное преобразование. Особое внимание в статье уделяется переосмыслению руководством КНР роли и места образования в контексте экономической модернизации и социальной трансформации китайского общества.

Ключевые слова: система образования Китая; образовательные реформы; стратегии реформирования образования в Китае; факторы реформирования образования; финансирование; децентрализация.

Успешная модернизация системы образования в КНР последних двух десятилетий XX века и создание эффективной национальной модели образования, при сохранении социалистической ориентации государства и проведении политики открытых дверей, делает исследование социально-экономических и политических условий и предпосылок реформирования чрезвычайно актуальным не только для историков, но и для специалистов по сравнительному образованию, ибо обогащает представления о соотношении общего и национального, традиционного и современного в формировании образовательной политики развивающихся стран.

Анализ исследований, проведенных Н. Боровской [1], Ван Динхуа [2], Ван Цзя И [3], Лу Данли [4], Лю Цяоли [5], Лю Юэся [6], Хоу Ли Бин [7] и др. дает нам основания утверждать, что выбор стратегии реформирования образования в Китае в конце 1970-х – начале 1980-х годов был обусловлен не только общими тенденциями развития образования в Азии и мире, но и спецификой становления китайского общества: перестройкой и демократизацией системы управления страной при сохранении на ближайшие годы однопартийной системы и руководящей роли коммунистической партии; экономическими реформами и развитием частного предпринимательства (в том числе и в образовании); научно-техническим прогрессом, бурным развитием науки и превращением ее в приоритетную отрасль рыночной экономики; изменениями в культурной жизни общества, социальными преобразованиями; не соответствием образования требованиям общества, которое развивалось и обновлялось быстрыми темпами; процессами глобализации и интеграции [см.: 1-7].

Радикальная перестройка системы образования в Китае в конце 1970-х годов стала неотъемлемой частью грандиозных, широкомасштабных реформ, которые полностью изменили китайское общество. Из отсталой сельскохозяйственной страны с авторитарным управлением, однопартийной системой и низким уровнем образования населения Китай за исторически короткий период (всего несколько

десятилетий) путем продуманных и последовательных реформ всех сфер жизни превратился в мощное современное государство с передовой рыночной экономикой и эффективной системой образования.

Руководство КНР, которое пришло к власти после смерти Мао Цзэдуна, объявило о переходе от революционных, скачкообразных преобразований к мирному, эволюционному строительству «социализма с китайской спецификой». Необходимость реформ была вызвана как внутренними (устаревшая система управления, отсталая экономика), так и внешними (ускоренное развитие стран Юго-Восточной Азии в 1960 – 1970-х годах) факторами. Критическим был низкий по сравнению с развитыми странами уровень экономического развития и огромное количество населения (около 1 млрд в конце 1970-х годов). Почти 80 % населения Китая проживало в сельской местности и имело образование на уровне начальной школы, а высшее образование было лишь у 1,6 % населения [см.: 5]. Соответственно, решающими при выборе стратегии реформирования системы образования в КНР стали экономический и демографический факторы.

Выбор стратегии реформирования образования в КНР определялся совокупностью экономических и политических изменений в стране, которые обусловили специфику переходного периода от аграрно-индустриальной модели командно-административной экономики с единой государственной собственностью к индустриальному обществу с многоукладной рыночной экономикой. Российский экономист В. Карлусов конкретизировал изменения в экономике КНР начального этапа реформ: перенос центра внимания с экономики на тесную связь социальной и экономической политики, переход от экстенсивных моделей развития к интенсивным, от расширения рынка путем производства новых товаров к внедрению современных технологий и научно-технических открытий. Такой характер преобразований, при котором долгое время сохраняются неизменными социально-политические институты государства, обеспечивающие стабильность общества, ученый назвал «эволюционно-анклавным» [см.: 8, с. 212-215].

Началом изменений стало повышение закупочных цен на сельскохозяйственную продукцию на 25-30 % и тарифных ставок рабочим и служащим на 40 %, внедрение системы договоров, в которых оговаривались условия труда, что совпало с ростом ВВП и способствовало повышению общественной производительности труда [см.: 5]. Аграрные преобразования в стране были связаны с отменой народной коммуны и заменой ее семейным подрядом и единой коллективной собственностью. Практически все 800 млн крестьян получили право на свободное хозяйствование, была отменена система госзаказов. Реформа вывела сельское хозяйство из застоя и позволила ему ступить на путь специализации и товарности. Повышение уровня жизни крестьян и их

покупательной способности способствовало как модернизации сельского хозяйства, так и ускорению товарообмена, развитию экономики в целом. Улучшению ситуации в стране способствовала также и жесткая социальная политика, направленная на снижение рождаемости и создание условий для миграции сельского населения из бедных районов в крупные города, где ощущалась потребность в рабочей силе. Все эти меры в целом способствовали повышению доходов населения и формированию нового типа «экономического мышления», обуславливали новые требования к образованию населения, его профессиональной подготовке.

Новая программа модернизации образования, которая на долгие годы определила стратегию развития образования в КНР, была впервые официально объявлена на XI съезде КПК в 1977 г. Она стала составной частью так называемой «Программы четырех модернизаций» (промышленности, сельского хозяйства, науки и техники, обороны) [см.: 9]. Ставка была сделана на развитие науки и техники, что усиливало значение образования на этом этапе реформирования. Реформаторы поставили целью создание в стране прибавочной стоимости для финансирования экономики, которая после политики «большого скачка» была на грани катастрофы. Первоочередной задачей реформ в стране было решение проблемы мотивации рабочих и крестьян, ликвидация диспропорций, характерных высокоцентрализованных, командных экономик.

Китайские экономические реформы конца прошлого века проходили в несколько этапов и, как отмечается в одной из редакторских статей «Жэньминь жибао» [см.: 10], не были частью какого-то стратегического плана. Новый этап начинался с решения насущных жизненных потребностей и был ответом на потребности практики. «Переходя реку, щупаем камни», – так описывал ход экономических реформ их идеолог Дэн Сяопин [см.: 10]. Китай этого периода характеризуется как «время урегулирования» (Лю Цяоли), поскольку исправлялись диспропорции в сельском хозяйстве, делались попытки выхода из затяжного экономического и социального кризиса. Ущерб, нанесенный «культурной революцией» образованию, был, по мнению министра образования Цзян Наньсяна, значительнее чем в промышленности. Поэтому период выхода из кризиса в образовании был продлен до 1985 г. (для экономики этот период был ограничен 1982 г.) [см.: 5]. Ведь согласно китайской традиции, образование рассматривалось как основа всех преобразований, основа изменений в экономике и социальной сфере. В 1977 г. Дэн Сяопин заявил, что для того, чтобы Китай вышел на передовой мировой уровень в экономике, сельскохозяйственном производстве, превратился в современное мощное государство, нужно модернизировать систему образования и науку [см.: 10].

Основные принципы новой национальной стратегии развития «социалистической системы образования с китайской спецификой», направления переоценки роли и места образования в обществе были провозглашены Дэн Сяопином в 1978 г. Реформатор положил начало пересмотру господствующей в предыдущие десятилетия концепции неразрывной связи образования с идеологией, направления образования на службу пролетарской политике, сочетанию его с производительным трудом. Популярными в 1980-х – 1990-х годах лозунгами стали тезисы Дэн Сяопина «образование должно служить освоению и развитию достижений современной науки и культуры, новой техники и технологий во всех отраслях хозяйства» и «образование должно быть нацелено на модернизацию, на весь мир, на будущее» [10]. Эта речь Дэн Сяопина, в которой он признавал за образованием право на развитие на основе внутренних закономерностей, имела огромное значение для дальнейшего развития системы образования в Китае. Она воспринималась в обществе как важная концепция школьной реформы, направленная против устаревших стереотипов в образовании, за утверждение современной педагогической парадигмы.

Целью реформ Дэн Сяопина было восстановление и оздоровление экономики страны. Был запланирован постепенный переход к рыночному механизму хозяйствования. Богатая сырьевая база и дешевая рабочая сила привлекали инвесторов. Правительство КНР объявило приоритетными направлениями развития не тяжелую промышленность, как было до сих пор, а сельское хозяйство и производство товаров народного потребления. Эти отрасли не требовали значительных капиталовложений на начальном этапе, быстро развивались и обеспечивали значительное количество рабочих мест [см.: 11].

«Политика открытых дверей» нашла отражение в разработке стратегии реформирования образования, определив его «нацеленность на модернизацию, на весь мир, на будущее» [10]. Политика открытости способствовала децентрализации китайского образования, которое переставало быть сферой интересов лишь государственных образовательных структур, а становилось делом всего общества. Правительство поставило задачу организовать массовую подготовку и переподготовку высококвалифицированных кадров, преподавателей университетов за рубежом. В 1978 г. в США была отправлена первая группа из 52 китайских студентов, а к 1983 г. на обучение выехало уже почти 20 тыс. молодых людей [см.: 5].

Как отмечает Лю Цяоли, на формирование национальной стратегии развития «социалистической системы образования с китайской спецификой» огромное влияние оказали задачи, официально представленные руководством страны в «Плане мероприятий по развитию образования навстречу XXI веку»: «...в XXI веке, где будет доминировать экономика знаний, построенная на высоких

технологиях, комплексная мощьность любого государства и его международная конкурентоспособность будут в большой степени зависеть от уровня развития образования, быстрого обновления науки, техники, знаний» [5].

На XII съезде КПК (1982) были определены следующие стратегические направления развития страны на следующие 20 лет: сельское хозяйство, энергетика, транспорт, образование и наука. На съезде отмечалось, что необходимо распространять начальное образование и повышать его качество, формировать и развивать среднее и высшее профессиональное образование, создавать систему образования взрослых на разных уровнях, в том числе для рабочих и крестьян, ликвидировать неграмотность в селах, повышать образовательный и культурный уровень нации. Внимание к образованию было неизменно высоким и в последующие годы. Однако на этом этапе оно еще не стала главным, важнейшим направлением реформирования.

На XIII съезде КПК (1987) модернизация науки, техники и образования была поставлена на первое место среди приоритетных направлений развития экономики. Такое внимание к образованию было вызвано, в первую очередь, пониманием необходимости перевода промышленного строительства на более высокий уровень, появлению новых, наукоемких отраслей промышленности, использованию достижений научно-технического прогресса во всех сферах жизни страны. Руководство страной объявило о формировании многоуровневой технологической системы, которая будет сочетать традиционные и инновационные высокие технологии. Происходила постепенная либерализация источников финансирования научных исследований и разработок, а ослабление контроля государства во внешнеэкономической деятельности позволило покупать за рубежом необходимое оборудование [см.: 5]. Развитие науки и техники, социальный прогресс требовали повышения качественных характеристик трудовых ресурсов, увеличения количества высококвалифицированных кадров, в том числе научно-технических. Образование официально признавалось основой, корнем перспективного плана развития страны, а его модернизация становилась важнейшим стратегическим звеном экономического развития государства на следующие 20 лет.

В материалах съезда подчеркивалось, что необходимо постоянно увеличивать финансирование государством потребностей образования, поощрять создание новых учебных заведений на средства частных лиц и не государственных структур. Важной задачей следующих пяти лет становилось создание в обществе атмосферы уважения к знаниям и к высококвалифицированным специалистам, улучшение социальных и бытовых условий жизни интеллигенции. Важным для дальнейшего развития страны был обнародованный на XIII съезде анализ хода

реформирования. Сделанные выводы легли в основу дальнейших преобразований. В частности, подчеркивалась необходимость:

- придерживаться реалистичных подходов к планированию преобразований, использовать практику как единственный критерий истины;
- при развитии социализма в КНР учитывать национальную специфику и традиции;
- определения длительного начального периода построения социализма в условиях экономической и культурной отсталости;
- модернизации промышленности;
- построения взаимосвязанной плановой и товарной экономики;
- открытости для внешнего мира;
- установления политической демократии и формирования духовной цивилизации [см.: 12].

Эти положения, которые составляют основное содержание теории Дэн Сяопина о построении социализма с китайской спецификой, XV съезд КПК (1997) принял в качестве официальной идеологии. Раздел о необходимости построения духовной цивилизации, составляющими которой являются политика, идеология, образование, воспитание и наука, является теоретической базой развития педагогической науки. Об этом говорится в «Законе КНР об образовании»: «Государство осуществляет строительство духовной цивилизации путем утверждения высоких идеалов и морали, внедрения общего обязательного девятилетнего образования, воспитания в духе дисциплины и законности. Государство поддерживает общественную мораль, для которой характерна любовь к Родине, китайскому народу, труду, науке и социализму, воспитывает население в духе патриотизма, коллективизма, интернационализма» [см.: 13].

Таким образом, переход к рыночной экономике и усиление значения товарно-рыночных отношений побудили руководство страной к открытости в общественной жизни, был отменен лозунг периода культурной революции «Классовая борьба – решающее звено построения социализма». Выстраивалась новая государственная идеология, в центре которой было экономическое строительство, социалистическая модернизация, совершенствование демократии и укрепление законности и правопорядка.

На XIV съезде КПК (1992) было принято постановление о том, что целью экономической реформы в стране является построение социалистической рыночной экономики. Это постановление стало поворотным пунктом в истории страны и еще больше способствовало развитию образования на всех уровнях. Образование признавалось приоритетным направлением модернизации страны, от которого зависят и экономическое процветание, и социальное развитие, и моральный и культурный уровень нации. Среди основных задач развития

образования на следующие несколько лет стали оптимизация его структуры, охват обязательным 9-летним образованием населения соответствующего возраста по всей территории страны, развитие профессионального образования, образования для взрослых, высшего образования.

В начале 1990-х годов в КНР ярко проявился кризис экстенсивной модели развития экономики. Стало очевидно, что сверхвысокие темпы роста экономики КНР не оправдывают себя. Поэтому, начиная с середины 1990-х годов, ученые-экономисты, руководство КПК, правительство КНР приходят к выводу, что экстенсивная модель развития, затратный характер экономического роста не смогут обеспечить решение насущных проблем развития страны. Стратегией дальнейшего макроэкономического развития Китая стала концепция «двух стратегических переходов»:

1) от традиционной социалистической плановой экономики – к системе социалистической рыночной экономики;

2) от экстенсивного – к интенсивному, наукоемкому, технологическому развитию.

Таким образом произошла постепенная переориентация реформ с простого расширения производства и стимулирования предприятий легкой промышленности на высокие технологии, науку и образование. Они объявлялись «важнейшей производственной силой», а образование – «основой» социалистической модернизации экономики страны [см.: 5]. В этот период государство начало поощрять финансирование науки и образования профессиональными, предпринимательскими организациями, общественными коллективами и отдельными гражданами, постепенно внедрялась грантовая система поддержки отдельных научных исследований, была проведена реструктуризация научных учреждений. В течение последнего десятилетия XX века устанавливались горизонтальные связи между научными учреждениями и исследовательскими центрами, с одной стороны, и предприятиями и бизнес-структурами – с другой.

Как утверждает российский исследователь С. Леонов, если до конца 1980-х годов китайская наука развивалась прежде всего за счет государственного финансирования (планового или грантового), то в 1990-е годы размер грантовой поддержки уменьшается, что заставляет научные центры искать связи с предприятиями. Была введена система контрактной ответственности на предприятиях, это заставило менеджеров в поисках способов увеличения рентабельности финансировать научные исследования. К середине 1990-х годов на базе научных центров (или вместо них) начинают создаваться частные наукоемкие предприятия. В стране постепенно формируется рынок интеллектуальной собственности [см.: 14].

В ноябре 1993 г. на третьем пленуме ЦК КПК было принято «Решение ЦК КПК о некоторых вопросах создания системы социалистической рыночной экономики», которое послужило началом исторического поворота в экономике Китая. Это решение стало генеральным планом и программой действия по реформированию экономики страны. В нем было определено целевое направление дальнейшей реформы – создание системы рыночной экономики для освобождения и развития производственных сил. 13 апреля 1994 г. в соответствии с опубликованным Всекитайским собранием народных представителей постановлением в Конституцию КНР были вписаны положения, заложившее законодательный фундамент рыночной экономики [см.: 15].

С целью создания системы образования, которая бы отвечала требованиям рыночной экономики, после XV съезда КПК (1997) была принята «Программа реформ и развития образования в Китае» – основной документ развития образования в КНР в 1990-е годы. Во вступлении к программе отмечается, что фундаментом развития страны является образование и наука. Подготовка более 100 млн квалифицированных рабочих и более 10 млн специалистов мирового уровня с высшим образованием требует от системы образования создания разветвленной системы подготовки и переподготовки кадров. Наличие же такого количества подготовленных специалистов разного уровня будет иметь решающее значение для развития страны в XXI веке, что делает модернизацию образования стратегической задачей реформирования экономики [см.: 12].

В последние годы XX века, перед вступлением в ВТО было решено перейти от стратегии «догоняющего развития» к стратегии «выбора преимуществ» [см.: 5]. Главным таким преимуществом признавались человеческие ресурсы, то есть превращение фактора избыточности населения из демографической проблемы в ресурсное преимущество – человеческий капитал. В этот период активно нарабатывается законодательная база, которая закрепляла приоритетную роль образования в государстве. Образование становилось основой, движущей силой модернизации экономики. Первый в Китае «Закон об образовании» (1995) дал правовые гарантии приоритетного развития образования (преимущественно бюджетное финансирование обязательного образования, система налоговых льгот для учреждений среднего и высшего образования и их инвесторов и т. п.). Закон закрепил тезис об опережающем развитии системы образования в отношении экономического роста за счет постоянного увеличения капиталовложений в образование и науку.

В дальнейшем, на очередных съездах КПК (2002 и 2007 гг.) была определена стратегическая перспектива развития образования в XXI веке. В документах съездов отмечалось, что подъем нации, превращение КНР в одну из самых могущественных стран мира, обеспечение социальной защиты населения

невозможно без создания условий для превращения страны в «государство трудовых ресурсов разной квалификации – от рабочих с полноценным общим базовым образованием и способностью повышать свой профессиональный уровень в течении жизни до высокообразованных инженерно-технических кадров и ученых мирового уровня» [16]. Впервые в Китае на государственном уровне среди первоочередных задач развития образования называлось формирование системы дошкольного воспитания и образования людей с особыми потребностями.

На XVII съезде КПК были подведены итоги реформирования страны и принято решение о продолжении строительства социализма с китайскими специфическими особенностями. Указывалось на необходимость внедрять в практику образования научные концепции и лучший мировой опыт реформирования. Главная задача развития образования – превращение Китая в страну высококвалифицированных трудовых ресурсов. При этом устойчивое развитие системы образования определялось как приоритетная задача развития нации [см.: 5].

Начиная с 2006 г., с принятием «Основ государственного плана средне- и долгосрочного плана развития науки и техники на период с 2006 по 2020 гг.» в КНР начался период обеспечения и сохранения темпов экономического развития. Развитие инновационных научных исследований и укрепление связей науки и производства являлось приоритетным направлением экономического развития страны. «К 2020 году Китай должен превратиться в государство инновационного типа. Такая цель нашей страны в области научно-технического развития на ближайшие 15-20 лет. Достижения в этой сфере должны способствовать экономическому и социальному развитию» [18], – заявил Президент КНР Ху Цзиньтао в 2006 г.

Стратегические направления развития КНР согласно «Основам государственного плана...» (2006) можно сформулировать в трех пунктах:

- построение инновационной экономики через создание собственных инноваций и уменьшение зависимости от иностранных технологий;
- превращение предприятий в движущую силу построения национальной инновационной системы;
- достижение прорыва в стратегических областях технологического развития [18].

В этот период на фоне быстрого экономического роста и усиления технологической конкуренции на внешнем и внутреннем рынке происходила реформа инновационной политики Китая. Благодаря активному инвестированию предпринимательской составляющей исследований и исследовательских центров при университетах быстро развивались наукоемкие отрасли производства.

Получает распространение прямое государственное финансирование инноваций, внедрение специфических льгот по налогообложению для высокотехнологичных производств, растет участие иностранного капитала в технической модернизации страны.

На очередном съезде КПК (2007) были утверждены базовые принципы политики развития: научность, гармоничность, целостность и мирный рост мощности. В целом эти базовые принципы получили название «Страна покоряющей привлекательности» [см.: 5]. Построение «страны покоряющей привлекательности» тесно связывается с развитием образования, с воспитанием нового поколения граждан страны, способного продуцировать инновационные технологии.

Повышение собственных инновационных возможностей требует от Китая решения ряда принципиальных структурных вопросов в построении общегосударственной инновационной системы, способной играть важную роль на современном рынке и стать источником инновационных решений. Перечень этих вопросов включает:

- построение технологической инновационной системы путем органического сочетания производственных, исследовательских и академических структур на базе предприятий;

- построение системы инновационных знаний путем органического синтеза между научно-исследовательскими структурами, академическими институтами и образовательными учреждениями;

- объединение военных и гражданских секторов производства, создание военной оборонной инновационной системы, которая функционирует в интересах как военной так и гражданской промышленности;

- формирование инновационной системы, которая бы учитывала специфику регионального развития и преимущества отдельных регионов;

- создание объединенной сетевым пространством сервисной посреднической системы [см.: 5].

Таким образом, выбор стратегии реформирования образования в Китае в конце 1970-х – начале 1980-х годов был обусловлен не только общемировыми тенденциями развития образования, но и спецификой становления китайского общества – совокупностью экономических и политических изменений в стране, обусловивших особенности переходного периода. Из аграрно-индустриальной страны с командно-административной экономикой и единой государственной собственностью Китай постепенно превратился в индустриальное демократическое общество с многоукладной рыночной экономикой. Переход к рыночной экономике и усиление в обществе веса рыночных отношений побудили руководство страны к открытости в общественной жизни. Выстраивалась новая

государственная идеология, в центре которой оказалось экономическое строительство, социалистическая модернизация, совершенствование демократии и укрепление законности.

Перестройка системы управления страной, экономические реформы и развитие частного предпринимательства, бурное развитие науки и превращение ее в приоритетную отрасль рыночной экономики обусловили потребность в коренной перестройке системы образования. От направленности на обеспечение экономического роста и подготовку кадров для социалистического производства образование переходит к концепции всестороннего повышения качества жизни и улучшения качественного состава населения.

Список использованных источников

1. Боровская Н. Е. Национальная специфика образования в эпоху глобализации: поможет ли нам опыт КНР? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.perspektivy.info/oykumena/azia/nacionalnaja_specifika_obrazovaniya_v_epohu_globalizacii_pomozhet_li_nam_opyt_knr_20080422.htm. – Дата доступа: 14.05.2023.

2. Ван Динхуа. Обзор и перспективы реформы и развития обязательного образования в Китае [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://goo.su/1jo7>. – Дата доступа: 12.05.2023.

3. Ван Цзя И. Основные задачи и стратегии реформирования и развития базового образования в Китае / Ван Цзя И [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://goo.su/1Jo7>. – Дата доступа: 12.01.2023.

4. Лу Данли. Исследование влияния новой учебной программы и плана вступительных экзаменов в колледж на реализацию учебной программы модуля химии для средней школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=f2c507a34138c9c5b6885a4b23bb12bc>. – Дата доступа: 12.04.2023.

5. Лю Цяоли. 70 лет: новая история развития базового образования в Китае (1949–2019) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://goo.su/1JO5>. – Дата доступа: 26.04.2023.

6. Лю Юэся. Исследование стратегии реализации общеобразовательных курсов средней школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=7d39c010da67429fb49574bc0d90f099>. – Дата доступа: 12.05.2023.

7. Хоу Ли Бин. Государственная реформа образования и начального и среднего образования / Хоу Ли Бин [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://goo.su/1JO7>. – Дата доступа: 22.04.2023.

8. Карлусов В. В. Частное предпринимательство в Китае. – М.: Восточная литература. – 1996. – 307 с.

9. Образование в Китайской Народной Республике [Электронный ресурс]. – RUSSIAN.PEOPLE.COM.CN. – Режим доступа : <http://russian.people.com.cn/other/jiaoyu.html>. – Дата доступа : 04.04.2023.

10. Дэн Сяопин. Основные вопросы современного Китая [Электронный ресурс]. – knigogid.ru. – Режим доступа: <https://knigogid.ru/books/1004231-osnovnye-voprosy-sovremennogo-kitaya>. – Дата доступа: 04.04.2023.

11. Грибина Д. Ден Сяопин и его экономические реформы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fb.ru/article/264312/den-syaopin-i-ego-ekonomicheskie-reformy>. – Дата доступа: 04.04.2023.

12. Чень Чжаомин. Реформирование системы образования в Китае // Гуманитарный вектор. Педагогика, психология. – 2010. – № 1. – С. 1–9.

13. Чжу Ван. Реформа образования в глазах общественности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oversea.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CDFD&QueryID=8&CurRec=21&dbname=CDFD1214&filename=1014143391.nh>). – Дата доступа: 04.04.2023.

14. Леонов С. Н., Домнич Е. Л. Инновационная политика пореформенного Китая (1975–2005 гг.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-politika-poreformennogo-kitaya-1975-2005-gg>. – Дата доступа: 04.04.2023.

15. Боровская Н. Е., Гудошников Л. М. Образовательное законодательство и управление образованием в Китае [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lawlibrary.ru/article1207189.html>. – Дата доступа: 04.05.2023.

16. Образование в Китайской Народной Республике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://russian.people.com.cn/other/jiaoyu.html>. – Дата доступа: 04.05.2023.

17. Масленников М. Результаты реформирования экономики и изменение приоритетов во внешнеэкономической деятельности Китая [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-reformirovaniya-ekonomiki-i-izmenenie-prioritetov-vo-vneshneekonomicheskoy-deyatelnosti-kitaya>. – Дата доступа: 04.05.2023.

18. Выступлении Ху Цзиньтао на церемонии открытия Всекитайской научно-технической конференции «Государство инновационного типа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://russian.people.com.cn>. – Дата доступа: 04.12.2022.

References

1. Borevskaja N. E. Nacional'naja specifika obrazovanija v jepohu globalizacii:

pomozhet li nam opyt KNR? [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.perspektivy.info/oykumena/azia/nacionalnaja_specifika_obrazovanija_v_e_pohu_globalizacii_pomozhet_li_nam_opyt_knr_20080422.htm. – Data dostupa: 14.05.2023.

2. Van Dinhua. Obzor i perspektivy reformy i razvitija objazatel'nogo obrazovanija v Kitae [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://goo.su/1jo7>. – Data dostupa: 12.05.2023.

3. Van Czja I. Osnovnye zadachi i strategii reformirovanija i razvitija bazovogo obrazovanija v Kitae / Van Czja I [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://goo.su/1Jo7>. – Data dostupa: 12.01.2023.

4. Lu Danli. Issledovanie vlijanija novoj uchebnoj programmy i plana vstupitel'nyh jekzamenov v kolledzh na realizaciju uchebnoj programmy modulja himii dlja srednej shkoly [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=f2c507a34138c9c5b6885a4b23bb12bc>. – Data dostupa: 12.04.2023.

5. Lju Cjaoli. 70 let: novaja istorija razvitija bazovogo obrazovanija v Kitae (1949–2019) [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://goo.su/1JO5>. – Data dostupa: 26.04.2023.

6. Lju Jujesja. Issledovanie strategii realizacii obshheobrazovatel'nyh kursov srednej shkoly [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=7d39c010da67429fb49574bc0d90f099>. – Data dostupa: 12.05.2023.

7. Hou Li Bin. Gosudarstvennaja reforma obrazovanija i nachal'nogo i srednego obrazovanija / Hou Li Bin [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://goo.su/1JO7>. – Data dostupa: 22.04.2023.

8. Karlusov V. V. Chastnoe predprinimatel'stvo v Kitae. – M.: Vostochnaja literatura. – 1996. – 307 s.

9. Obrazovanie v Kitajskoj Narodnoj Respublike [Jelektronnyj resurs]. – RUSSIAN.PEOPLE.COM.CN. – Rezhim dostupa : <http://russian.people.com.cn/-other/jiaoyu.html>. – Data dostupa : 04.04.2023.

10. Djen Sjaopin. Osnovnye voprosy sovremennogo Kitaja [Jelektronnyj resurs]. – knigogid.ru. – Rezhim dostupa: <https://knigogid.ru/books/1004231-osnovnye-voprosy-sovremennogo-kitaya>. – Data dostupa: 04.04.2023.

11. Gribina D. Den Sjaopin i ego jekonomicheskie reformy [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fb.ru/article/264312/den-syaopin-i-ego-ekonomicheskie-reformyi>. – Data dostupa: 04.04.2023.

12. Chen' Chzhaomin. Reformirovanie sistemy obrazovanija v Kitae // Gumanitarnyj vektor. Pedagogika, psihologija. – 2010. – № 1. – S. 1–9.

13. Chzhu Van. Reforma obrazovanja v glazah obshhestvennosti [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://oversea.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CDFD&QueryID=8&CurRec=21&dbname=CDFD1214&filename=1014143391.nh>). – Data dostupa: 04.04.2023.

14. Leonov S. N., Domnich E. L. Innovacionnaja politika poreformennogo Kitaja (1975–2005 gg.) [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-politika-poreformennogo-kitaya-1975-2005-gg>. – Data dostupa: 04.04.2023.

15. Borevskaja N. E., Gudoshnikov L. M. Obrazovatel'noe zakonodatel'stvo i upravlenie obrazovaniem v Kitae [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://lawlibrary.ru/article1207189.html>. – Data dostupa: 04.05.2023.

16. Obrazovanie v Kitajskoj Narodnoj Respublike [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://russian.people.com.cn/other/jiaoyu.html>. – Data dostupa: 04.05.2023.

17. Maslennikov M. Rezul'taty reformirovaniya jekonomiki i izmenenie prioritetov vo vneshnejekonomicheskoy dejatel'nosti Kitaja [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-reformirovaniya-ekonomiki-i-izmenenie-prioritetov-vo-vneshneekonomicheskoy-deyatelnosti-kitaya>. – Data dostupa: 04.05.2023.

18. Vystuplenike Hu Czin'tao na ceremonii otkrytija Vsekitajskoj nauchno-tehnicheskoy konferencii «Gosudarstvo innovacionnogo tipa» [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://russian.people.com.cn>. – Data dostupa: 04.12.2022.

UDC 930+94(476)

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

THE «GREAT DNEPER» PROJECT IN THE BELARUSIAN HISTORY OF SCIENCE

Using the example of the «Great Dnieper» project, the article raises such issues as the relationship between state ideology and scientific activity, the leadership in science and the ability of an idea to form a new research environment. The reasons that led to the prioritization of the project in the activities of the Belarusian Academy of Sciences are analyzed. Approaches to the implementation of the idea of the Great Dnieper, proposed by the first vice-president of the Academy Tomasz Dombal in the beginning of the 1930th, are characterized. The consequences of carrying out activities under the project for the academic community of Belarus are shown.

Keywords: Belarusian Soviet Socialist Republic; Belarusian Academy of Sciences; the «Great Dnieper» project; Tomasz Dombal; Institute of Economics of the Belarusian Academy of Sciences; hydrology; economic description of regions.

Марина Глеб,
кандидат исторических наук, доцент;
Институт истории
Национальной академии наук Беларуси
(Беларусь)
marinahleb@mail.ru

ПРОЕКТ «ВЕЛИКИЙ ДНЕПР» В ИСТОРИИ НАУКИ БЕЛАРУСИ

На примере проекта «Великий Днепр» в статье поднимаются такие вопросы, как связь государственной идеологии и научной деятельности, роль личности ученого в руководстве научными процессами и способность отдельной идеи к формированию новой исследовательской среды. Проанализированы причины, приведшие к превращению проекта в приоритет деятельности Белорусской академии наук в начале 1930-х годов. Охарактеризованы подходы к реализации идеи «Великого Днепра», предложенные одним из ее инициаторов, первым вице-президентом академии Томашем Домбалем. Показаны последствия проведения мероприятий по проекту для академического сообщества Беларуси.

Ключевые слова: Белорусская Советская Социалистическая Республика; Белорусская академия наук; проект «Великий Днепр»; Томаш Домбаль; Институт экономики Белорусской академии наук; гидрология; экономическое описание районов.

Работа над крупными научными проектами не является чем-то особенным или новым для истории Национальной академии наук Беларуси. Однако проект «Великий Днепр» (встречались также названия «Большой Днепр», «Вялікі Днепр») стал одним из тех начинаний, которые оказали решающее влияние на развитие ситуации в белорусской науке в первой половине 1930-х годов. В этот период в деятельности Белорусской академии наук (БАН) обозначились серьезное противоречие, когда сохранение ряда практик ее предшественника – Института белорусской культуры (Инбелкульта) – начало рассматриваться как основное препятствие на пути ее дальнейшего развития. В частности, в основе работы БАН оставался пятилетний план научно-исследовательских работ, разработанный на 1927–1932 годы, сохранялась структура Инбелкульта и его штатный состав. Изменения в структуре академии ее руководством планировалось провести до 1935 г.

О том, что принципы, положенные в основу работы БАН, не устраивали государственные и партийные органы, свидетельствуют результаты ее проверки, проведенной Центральным комитетом Коммунистической партии (большевиков) Белоруссии и коллегией Народного комиссариата рабоче-крестьянской инспекции в начале 1931 г. Источником проблем академии по ее результатам была признана «оппортунистическая практика» предыдущего руководства БАН [10, л. 34]. Здесь видится отсылка к событиям января-февраля 1931 года, когда был отстранен от руководства первый президент БАН Всеволод Игнатовский и назначен Павел Горин. К числу конкретных недостатков, выявленных в ходе проверки, относились: планирование вразрез с задачами социалистического строительства; оторванность работ академии от пролетарской общественности и советских органов власти и хозяйства; использование неверной методологии исследования [10, л. 34-48]. Из 22 структурных подразделений, существовавших на момент проверки, ни одно не рассматривалось как работающее на должном уровне. В кадровом вопросе основной проблемой представлялся сознательный подбор классово чуждых элементов в качестве научных сотрудников. По сути, сомнениям подвергались организационные основы, деятельность Президиума, структурных подразделений и отдельных ученых. Исследование документальных источников показывает, что большая часть выдвинутых проверкой претензий расходится с реальностью соответствующих процессов и принимавшихся решений. Скорее, имел место процесс размежевания с практиками научной работы 1920-х годов, воспринимавшимися как антагонистичные советской власти.

Лишь путем отказа от исследовательских направлений, принятых в Институте белорусской культуры, БАН в будущем могли доверить задачи государственного значения. Об этом свидетельствует наличие конкретных предложений по перестройке ее работы, выдвинутых проверяющими органами.

Основной задачей руководства академии становится проведение структурного реформирования, обеспечение планирования и координации разработки научных проблем социалистического строительства общереспубликанского уровня. Самыми быстрыми темпами решился вопрос об изменении организационной структуры: 29 марта 1931 г. на заседании Президиума БАН было принято решение о создании системы научно-исследовательских учреждений [9, л. 150]. Гораздо сложнее дело обстояло с изменением направлений проведения научных исследований. Сказывалось сложившееся еще в Институте белорусской культуры преобладание дисциплин гуманитарного цикла и отставание естественнонаучного блока, ограниченность плановых заданий интересами отдельных ученых, зачастую стремящихся заниматься разработкой узкой проблематики. Очевидные проблемы имелись с поиском новых методологических и идейных основ исследований в области экономики. В частности, с учетом специфики Беларуси как аграрной страны перед отечественной наукой были поставлены конкретные прикладные задачи, предусматривавшие выход страны на самообеспечение сельскохозяйственной продукцией. В расчет брались потенциалы использования создававшихся крупных социалистических хозяйств, с подключением достижений индустриализации, электрификации и механизации труда. Однако в начале 1930-х годов, согласно материалам упоминавшейся выше проверки, академические экономисты склонялись к идее развития в Беларуси небольших частных хозяйств, в первую очередь, хуторов и мелких поселков. Эта идея противоречила принятому Коммунистической партией курсу на коллективизацию крестьянских хозяйств и создание колхозов и совхозов, поэтому ее сторонников с начала 1930-х годов постепенно отстраняли от работы в высшем научном заведении страны.

Однако созданный в начале 1931 г. Институт экономики БАН, располагавший шестью исследователями, на ближайшие два года мог только продолжать начатые в предыдущий период работы [13, л. 21]. В то же время Президиум академии в своих решениях ограничивался лишь общими направлениями будущего развития экономической науки. На повестке дня стоял переход от чисто теоретических исследований к ориентированным на практику социалистического строительства. Так, на заседании 10 ноября 1931 г. руководству Института экономики было указано на необходимость изучения и поиска сырьевых и энергетических ресурсов страны [13, л. 24].

В этой обстановке состоялось назначение польского революционера и ученого-экономиста Томаша Домбаля на должность первого вице-президента БАН (31 августа 1932 г.) и директора Института экономики БАН (3 сентября 1932 г.). Не будем подробно останавливаться на его научной биографии, которая была изложена в одной из статей автора [3]. Новый вице-президент должен был укрепить административную верхушку академии. Отметим, что президент БАН Павел Горин и вице-президент Василий Щербаков были историками, непременный секретарь Павел Панкевич – педагогом, второй вице-президент Константин Мицкевич был более известен как национальный поэт. Более того, в связи с продолжением научной работы П. Горин большую часть времени проводил в командировках в Москве. Пройдя обучение на экономических факультетах университетов в Вене и Кракове в 1909–1918 годах, в Москве в 1923–1932 годах, Т. Домбаль должен был стать столь необходимой движущей силой развития экономического блока академии – приоритетного в процессе трансформационных процессов. Имея безупречную репутацию революционера, первый вице-президент был призван возглавить ревизию кадрового состава БАН. Под его руководством в 1933 г. была проведена проверка результатов работы и квалификации академических сотрудников. По ее результатам, только 6 из 15 ученых Института экономики были признаны «проверенным специалистом» [11, л. 9].

Имея опыт организационной работы, Т. Домбаль должен был руководить преобразованиями в БАН. Среди всей массы научно-технических проектов, разрабатывавшихся в начале 1930-х годов, он сразу обратился к идее сверххранного сева, означавшей посев яровых очень рано весной, по сходящему снегу, в таломерзлую почву и в грязь при полном оттаивании почвы [8]. Однако вскоре он потерял интерес к данной проблеме, в результате показавшей себя экономически несостоятельной [5]. Из всех тем, включенных в план работ Института экономики БАН на 1933 г., Т. Домбаль взял на себя экономическое обоснование создания химических комбинатов, сбор материалов для издания экономико-географического атласа БССР. Однако все вышеуказанные научные разработки были задвинуты на второй план после знакомства первого вице-президента БАН с рукописью труда Владимира Бошко, посвященного проблеме реконструкции Днепра [14].

Отметим, что впервые вопрос о комплексном использовании водных ресурсов бассейна Днепра на высоком уровне рассматривался в ходе заседания секции водного хозяйства Госплана СССР 16 октября 1931 г. Участники заседания, среди докладчиков на котором были В. Бошко и представитель Государственной плановой комиссии БССР Даниил Чудновский, признали исключительность «масштаба проблемы, охватывающей интересы одновременно

трех союзных республик – РСФСР, УССР и БелССР и требующей исключительно комбинированного удовлетворения водой почти всех отраслей народного хозяйства (промышленности, энергетики, транспорта, сплава, коммунального, рыбного, сельского хозяйства и пр.)» [7, с. 108]. Несмотря на заявленную значимость, предложенный В. Бошко проект, поступивший в БАН в середине июня 1932 г., пролежал там, судя по пометке на письме, до сентября этого же года. Переданный первому вице-президенту Т. Домбалою, проект сразу привлек его внимание и стал продвигаться на различных уровнях.

Концептуально проект реконструкции Днепра, изложенный В. Бошко, не был законченным. Он содержал два варианта создания водного транзитного пути. Первый, обозначенный как «Черноморско-Балтийская магистраль», предполагал движение судов через Березинскую систему, соединявшую Днепр с рекой Уллой, а затем соединение Западной Двины с Ловатью по пути в Ленинград [14, л. 208]. Вторая магистраль, получившая название «Лучессо-Оршицкое соединение», предполагала «продолжение Днепровской водной магистрали Херсон-Орша через канальное соединение Днепра у Орши с Западной Двиною у Витебска, через Оршицу – приток Днепра – и Лучессу – приток Западной Двины, а затем через новый канал, соединяющий Западную Двину с Ловатью» [14, л. 208]. По территории России водный путь от реки Ловать должен был пролегать через озера Илмень и Волхов и Мариинскую систему. О масштабности задуманного проекта говорит тот факт, что путь от Херсона до Ленинграда насчитывал около 2680 километров.

Идея проекта изначально базировалась на предпосылке о полной экономической интеграции между Россией, Украиной и Беларусью, в результате чего водная магистраль становилась тем путем, который «разгрузит от угольных грузов огромные тысячекилометровые железные дороги линии Донбасс-Брянск-Смоленск. Кроме угля, с юга на север пойдут потоки металлов, нефтепродуктов, хлеба, соли и т. д.» [14, л. 210]. В обратном направлении предполагалось поставлять изделия из металла и древесины, а также руды и минералы.

С точки зрения автора концепции, новая водная магистраль была чрезвычайно выгодной для всех задействованных сторон. Для БССР ее преимущества заключались в возможностях обеспечения быстрого сплава древесины, составлявшей значительную часть экспорта республики. Среди наиболее перспективных для БССР отраслей промышленности выделялись стекольная, металлургическая, кожевенно-обувная; ожидалась значительная выгода от низкой стоимости перевозок, от увеличения товарооборота предприятий в зоне прохождения «Великого Днепра» и, соответственно, расширения производств.

Немалую роль играли и рассуждения геополитического порядка. По умолчанию «Великий Днепр» становился «магистралью особого назначения», поскольку выход к Черному морю обеспечивал контакты с Турцией, Ираном и другими странами Ближнего Востока. Предусматривались даже развитие туризма и курортного дела.

По мнению В. Бошко, проект должен был стать чрезвычайно выгодным экономически: «Подсчет эффективности капиталовложений показал, что даже при явно преуменьшенном намеченном грузообороте Березинской системы на первый год после ее переустройства, в 250 тыс. тонн, затраты на это переустройство в 16,4 млн рублей окупаются экономией на перевозках» [14, л. 208]. И в этом видится одна из причин официального принятия концепции на союзном уровне. Достаточно сравнить эти цифры с расходами на другой знаковый проект – строительство Туркестано-Сибирской магистрали, открытой в 1930 г. К этому времени протяженность железной дороги составила 1442 километров, а ее сооружение обошлось государству в 161 млн рублей [18, р.1].

В ходе состоявшегося 28 августа 1932 г. первого заседания Технико-экономического совета по реконструкции Днепра при Госплане СССР было принято решение о составлении рабочей гипотезы реконструкции, утвердило общую смету в 1 млн рублей [14, л. 247]. Однако и собственно концептуальные разработки, и основные работы на этом этапе планировались на территории УССР. О преобразованиях в Беларуси даже не упоминалось, за исключением многообещающего, но расплывчатого заявления о «строительстве мощных гидроэлектростанций, орошении и осушении огромных массивов земель Украины, Белоруссии, Северного Крыма и др.» [7, с. 114]. Однако первый вице-президент Белорусской академии наук Т. Домбаль, ставший основным лоббистом проекта в БССР, стремился активизировать работу над ним и даже где-то расширить его рамки, усиленно «встраивая» в него БССР даже на начальном, теоретическом, этапе. Он выступил за второй вариант водного пути, что обеспечивало обязательное включение в нее территории Беларуси. В связи с этим ученые интересовали планы реконструкции верховьев Днепра, находившихся на территории БССР, а также обеспечение их соединения с Ленинградом и Москвой [12, л. 111]. Не получив подробного ответа на данные вопросы от украинских специалистов, он начал предлагать свои варианты. Так, в одном из писем Домбаль говорит о соединении «морей Каспийского, Азовского, Черного, Балтийского и при помощи всей водной сети крупнейших центров СССР – Донбасс, Ленинград, Москва и т. д.» [12, л. 253]. И хотя эта идея не была в какой-либо мере раскрыта, понятен как масштаб задуманных первым вице-президентом БАН мероприятий, так и его стремление обеспечить Беларуси центральное место в проекте «Великий Днепр». В ходе одного из совместных с представителями Госплана БССР

совещаний Т. Домбаль подчеркнул: «...мы требовали включения столицы Белоруссии – Минска в систему Великого Днепра с устройством порта на реке Свислочь» [11, л. 35].

То, что масштабная задумка не воспринималась с таким же энтузиазмом представителями других государственных структур, признавал и сам первый вице-президент БАН: «...тов. Черный (заместитель председателя Госплана БССР. – М. Г.) боится больших глубин, т. е. постепенного превращения Великого Днепра в мощную межморскую магистраль и на этом основании обвиняет нас в романтизме» [11, л. 33]. Тем не менее, Т. Домбаль добился того, чтобы проект «Великий Днепр» превратился в одну из научных и идеологических основ деятельности БАН. Официально санкционировал работы и президент академии П. Горин, заявивший в 1933 г. в официальной прессе о том, что «...задача соединения Черного моря с Балтийским водным путем с глубиной, достаточной для движения морских судов, имеет исключительное значение для всего Советского Союза, в первую очередь для Украины, Беларуси, Западной и Ленинградской областей» [4].

Анализ документов и писем первого вице-президента БАН показывает его стремление играть более активную роль в подготовке проектной документации по реконструкции Днепра и, соответственно, получить часть из выделенного на ее составление финансирования. Таким образом решилась бы проблема материального обеспечения академических исследований, сохранявшая актуальность для белорусской науки на всем протяжении XX века. С одной стороны, этому препятствовала ограниченность работ на первом этапе лишь низовьями Днепра. С другой стороны, для БССР наиболее актуальными были ряд гидрологических проблем теоретического порядка, связанных с возможностью достижения необходимых для судоходства глубин, масштабами мелиоративных предприятий, проведением работ на Березинской водной системе [11, л. 36]. Здесь необходимо в очередной раз подчеркнуть склонность Т. Домбаля к масштабным предприятиям. Одной из наиболее амбициозных тем, периодически появлявшихся в планах Инбелкульта и БАН с начала 1920-х годов, но тормозившихся, помимо прочих причин, нехваткой квалифицированных кадров, было комплексное экономическое изучение районов Беларуси. По инициативе первого вице-президента академия обратилась в Госплан БССР с просьбой профинансировать данные работы, представив их как часть проекта «Великий Днепр», а именно изучение целесообразности и направлений реконструкции водной системы страны [12, л. 174]. Однако, согласно замыслу Т. Домбаля, ученые не должны были ограничиваться одними объектами водного хозяйства – предполагалось провести исследование всего экономического потенциала районов Беларуси. Полученная поддержка позволила Президиуму БАН принять в марте 1933 г. постановление:

«Считать необходимым организовать в ближайшее время систематическую работу, в том числе и экспедиционную, по разрешению проблемы “Великого Днепра” на территории БССР, с включением в эту работу Институты Академии: экономики, геологии, физико-технического, биологии, химии, торфа, агропочвоведенного, психоневрологии, Ботанического сада, а также других научно-исследовательских учреждений БССР» [11, л. 25]. Таким образом, на нужды проекта должна была работать значительная часть академических учреждений, что было обусловлено сложностью и многогранностью программы экономического описания. Оно должно было включать оценку природных ресурсов района, детальное описание его промышленного и сельскохозяйственного развития, перспектив электрификации, характеристику товарооборота, торговых путей и уровня развития транспорта, определение уровня социалистических преобразований и т. д. [12, л. 48-49].

Для выполнения работ по описанию районов по договорам подряда привлекались десятки специалистов со всей страны, что показало высокие потенциалы белорусской научной интеллигенции. До середины 1935 г. работы были в целом закончены и материалы частично опубликованы. Помимо описания районов, предоставлявшего общие сведения, по поручению Т. Домбаля были выделены четыре направления работ непосредственно по проблеме «Великого Днепра»: изучение водных путей (определение способностей всех водных артерий БССР, как существовавших, так и намеченных к созданию); гидротехнические и мелиорационные исследования (выявление в районе предполагаемых работ пригодных для мелиорации территорий, торфяных залежей); анализ водоснабжения (характеристика количества, качества и санитарного состояния надземных и подземных вод); гидроэнергетика (выявление потенциальных запасов водной энергии и определение необходимости постройки гидроэлектростанций) [16, л. 157-157 об]. Всего к исследованию были намечены 52 реки в бассейнах рек Днепр, Березина, Припять и Сож [15, л. 7-8]. Научные экспедиции начали проводить Институт геологии и гидрогеологии БАН (составление гидрогеологическая карты БССР), Институт агропочвоведения и удобрений (исследование почвенного покрова поймы Днепра), Институт биологии (геоботаническое описание системы рек Оршица – Лучеса). Из наиболее важных опубликованных трудов отметим изданную под редакцией Т. Домбаля монографию академика Академии наук Украинской ССР Евгения Оппокова по проблеме влияния осушения больших массивов земель на белорусском Полесье на водный режим Днепра. Автор обосновал экономическую эффективность мелиорационных процессов и ставил под сомнение рентабельность постройки гидроэлектростанций [1].

На свертывание работ по «Великому Днепру» самое непосредственное влияние оказал отзыв Т. Домбаля в Москву в 1935 г. Проект был передан в ведение Совета по изучению производительных сил БАН (СОПС), специалисты которого продолжили работы, но ограничили их масштаб анализом энергетического потенциала рек Беларуси [15, л. 72]. К этому времени украинскими учеными была подготовлена рабочая гипотеза реконструкции Днепра. Однако она в основном касалась территории Украинской ССР, а в отношении БССР предлагались лишь общие рассуждения о создании системы водохранилищ. Такой подход вызвал критику белорусской стороны, отметившей, что «Укргипровод (Украинский государственный институт по проектированию водных сооружений. – М. Г.) не считает необходимым доказать экономическую целесообразность заболочения больших земельных наделов в БССР и полагает очевидным и не требующим доказательств, что энергетические и транспортные выгоды Союза в целом покрывают убытки в сельском и лесном хозяйстве» [15, л. 71 об].

С 1936 г. термин «Великий Днепр» полностью исчезает из официального делопроизводства БАН. Вследствие ареста Т. Домбаля по обвинениям в шпионаже проект стал рассматриваться как политическая ошибка руководства БАН. Его объявили направленным на «прорыв в Белоруссии глубоководного канала, предназначенного для открытия доступа военным судам поляков на советскую территорию» [6, с. 321]. С другой стороны, считалось, что «на территории Белоруссии они (инициаторы проекта. – М. Г.) хотели построить ряд водохранилищ, и этими водохранилищами 30 % всей территории Белоруссии должно было быть затоплено» [17, л. 221]. Таким образом, со счетов сбрасывалось как исследование Е. Оппокова, так и неоднократные заявления Т. Домбаля, согласно которым для реализации проекта потребовалось бы не затопление, а осушение болот на территории БССР [12, л. 211].

О превращении проекта «Великий Днепр» в своеобразный симулякр свидетельствуют материалы совместного заседания сотрудников Института экономики и СОПС БАН в августе 1937 г. [17]. В ситуации, когда все проводимые мероприятия санкционировались вышестоящими органами, было официально оформлено признание академических ученых в том, что их действия изначально были наполнены деструктивными (шпионскими, диверсионными и т. д.) смыслами. Касательно прикладных – экономических, гидрологических и других – исследований это означало сомнения не в полученной информации, а в предполагаемой цели ее сбора. Субъективация оценок привела к тому, что реализованная за короткий срок комплексная программа экономического описания районов БССР была представлена как срыв в научно-исследовательской деятельности БАН [17, л. 260]. В 1938–1939 годах также была приостановлена деятельность Института экономики, что было связано не с недостатками в его

научных результатах, в том числе полученных в рамках реализации проекта «Великий Днепр», но с политизированной оценкой мотивации детальности ученых.

Проект «Великий Днепр» стал ведущей творческой идеей БАН в 1932-1935 годах. Призванный «реабилитировать» академическую науку после проверок и критики начала 1930-х годов, он как нельзя лучше соответствовал новым запросам: объединял ученых в ходе решения важнейших задач социалистического строительства, стимулировал внутрисоюзное сотрудничество, способствовал превращению Беларуси в важный торговый и промышленный регион. Необходимо подчеркнуть роль первого вице-президента БАН Т. Домбалья, сумевшего согласовать с вышестоящими органами и претворить в жизнь ряд ценных научных исследований, реализовать первую в истории науки Беларуси комплексную программу экономического изучения ее районов. Однако факторы вненаучного порядка, исказившие первоначальную сущность проекта и поставившие под сомнение деятельность ученых, способствовали его преждевременному свертыванию и новому кризису белорусской экономической науки.

Список использованных источников

1. Апокаў, Я. У. Праблема Вялікага Дняпра і асушэнне Палесся. Беларускае акадэмія навук, Навуковы камітэт па праблеме Вялікага Дняпра / Я. У. Апокаў. – Менск [Мінск] : Выдавецтва БелАН, 1935. – 55 с.

2. Бусько, В. Н. Экономическая мысль Беларуси в период НЭПа (1920-е годы) / В. Н. Бусько. – Минск : Право и экономика, 2000. – 280 с.

3. Глеб, М. В. Академик Т. Домбаль в академической науке Беларуси начала 1930-х гг. / М. В. Глеб // Вестник Северо-Восточного государственного университета. История. – 2020. – Том 1. – Выпуск 4. – Проблемы всеобщей истории // Архивы выпусков Вестника Северо-Восточного государственного университета [Электронное издание]. – Режим доступа: http://vistory-svgu.ru/?page_id=243. – Дата доступа: 12.05.2023.

4. Дэкаднік Беларускай акадэміі навук // Звязда. – 1933. – 6 лютага. – № 29.

5. Из стенограммы июньского (1935 г.) пленума ЦК ВКП(б). Из выступления В. В. Осинского. 5 июня 1935 г. // РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 2. Д. 547. Л. 19–20. Стенографический отчет. Типографский экз. // Электронная библиотека исторических документов. – Режим доступа: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/64217?query=сверххранний+AND+%28mdt_19_ru.raw%3D%22Положение+крестьян+в+30-е+годы+XX+века%29#mode/inspect/page/5/zoom/4. – Дата доступа: 12.05.2023.

6. Хаустов, В. Н. Лубянка. Сталин и Главное управление госбезопасности НКВД. Архив Сталина. Документы высших органов партийной и государственной

власти. 1937 – 1938 / В. Н. Хаустов, В. П. Наумов, Н. С. Плотникова. – М. : МФД, 2004. – 736 с.

7. Научно-организационные связи Академии наук СССР и Академии наук БССР, 1929-1941 гг.: Сб. док. / РАН, С.-Петербург. филиал архива РАН, Нац. АН Беларуси; Сост. Л.Д. Бондарь, Н.В. Токарев, К.Г. Шишкина. – Минск : Беларуская навука, 2015. – 247 с.

8. Сверххранний сев // Сельскохозяйственный словарь-справочник. М.-Л. : Государственное издательство колхозной и совхозной литературы «Сельхозгиз», 1934 [Электронное издание]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/agriculture/2788/СВЕРХХРАННИЙ>. – Дата доступа: 12.05.2023.

9. Центральный научный архив Национальной академии наук Беларуси. – Фонд 1. – Описание 1. – Дело 8.

10. Центральный научный архив Национальной академии наук Беларуси. – Фонд 1. – Описание 1. – Дело 9.

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

12. Центральный научный архив Национальной академии наук Беларуси. – Фонд 1. – Описание 1. – Дело 411.

13. Центральный научный архив Национальной академии наук Беларуси. – Фонд 14. – Описание 1. – Дело 11.

14. Центральный научный архив Национальной академии наук Беларуси. – Фонд 14. – Описание 1. – Дело 27.

15. Центральный научный архив Национальной академии наук Беларуси. – Фонд 14. – Описание 1. – Дело 174.

16. Центральный научный архив Национальной академии наук Беларуси. – Фонд. 14. – Описание 1. – Дело 185.

17. Центральный научный архив Национальной академии наук Беларуси. – Фонд. 14. – Описание 1. – Дело 240.

18. Payne, Matthew J. Stalin's railroad: Turksib and the building of socialism. – Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2001. – 384 p.

References

1. Апокаў, Я. У. Праблема В'ялікэга Дняпра і асужэньне Палясьска. Беларуская акадэмія навук, Navukovy kamitjet па праблеме В'ялікэга Дняпра / Я. У. Апокаў. – Менск [Minsk] : Vydavectva BelAN, 1935. – 55 s.

2. Bus'ko, V. N. Ekonomicheskaya mysl' Belarusi v period NEPa (1920-e gody) / V. N. Bus'ko. – Minsk : Pravo i ekonomika, 2000. – 280 s.

3. Gleb, M. V. Akademik T. Dombal' v akademicheskoi nauke Belarusi nachala 1930-kh gg. / M. V. Gleb // Vestnik Severo-Vostochnogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya.

– 2020. – Tom 1. – Vypusk 4. – Problemy vseobshchei istorii // Arkhivy vypuskov Vestnika Severo-Vostochnogo gosudarstvennogo universiteta [Elektronnoe izdanie]. – Rezhim dostupa: http://vistory-svgu.ru/?page_id=243. – Data dostupa: 12.05.2023.

4. Djekadnik Belaruskaj akademii navuk // Zvjazda. – 1933. – 6 ljutaga. – № 29.

5. Iz stenogrammy iyun'skogo (1935 g.) plenuma TsK VKP(b). Iz vystupleniya V. V. Osinskogo. 5 iyunya 1935 g. // RGASPI. F. 17. Op. 2. D. 547. L. 19–20. Stenograficheskii otchet. Tipografskii ekz. // Elektronnaya biblioteka istoricheskikh dokumentov. – Rezhim dostupa: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/64217?query=sverkhraanii+AND+%28mdt_19_ru.raw%3D%22Polozhenie+krest'yan+v+30-e+gody+XX+veka%29#mode/inspect/page/5/zoom/4. – Data dostupa: 12.05.2023.

6. Khaustov, V. N. Lubyanka. Stalin i Glavnoe upravlenie gosbezopasnosti NKVD. Arkhiv Stalina. Dokumenty vysshikh organov partiinoi i gosudarstvennoi vlasti. 1937–1938 / V.N. Khaustov, V.P. Naumov, N.S. Plotnikova. – M.: MFD, 2004. – 736 s.

7. Nauchno-organizatsionnye svyazi Akademii nauk SSSR i Akademii nauk BSSR, 1929-1941 gg.: Sb. dok. / RAN, S.-Peterburg. filial arkhiva RAN, Nats. AN Belarusi; Sost. L.D. Bondar', N.V. Tokarev, K.G. Shishkina. – Minsk: Belaruskaya navuka, 2015. – 247 s.

8. Sverkhraanii sev // Sel'skokhozyaistvennyi slovar'-spravochnik. M.-L.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo kolkhoznoi i sovkhoznoi literatury «Sel'khozgiz», 1934 [Elektronnoe izdanie]. – Rezhim dostupa: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/agriculture/-2788/SVERKhRANNII>. – Data dostupa: 12.05.2023.

9. Tsentral'nyi nauchnyi arkhiv Natsional'noi akademii nauk Belarusi. – Fond 1. – Opis' 1. – Delo 8.

10. Tsentral'nyi nauchnyi arkhiv Natsional'noi akademii nauk Belarusi. – Fond 1. – Opis' 1. – Delo 9.

11. Tsentral'nyi nauchnyi arkhiv Natsional'noi akademii nauk Belarusi. – Fond 1. – Opis' 1. – Delo 21.

12. Tsentral'nyi nauchnyi arkhiv Natsional'noi akademii nauk Belarusi. – Fond 1. – Opis' 1. – Delo 411.

13. Tsentral'nyi nauchnyi arkhiv Natsional'noi akademii nauk Belarusi. – Fond 14. – Opis' 1. – Delo 11.

14. Tsentral'nyi nauchnyi arkhiv Natsional'noi akademii nauk Belarusi. – Fond 14. – Opis' 1. – Delo 27.

15. Tsentral'nyi nauchnyi arkhiv Natsional'noi akademii nauk Belarusi. – Fond 14. – Opis' 1. – Delo 174.

16. Tsentral'nyi nauchnyi arkhiv Natsional'noi akademii nauk Belarusi. – Fond 14. – Opis' 1. – Delo 185.

17. Tsentral'nyi nauchnyi arkhiv Natsional'noi akademii nauk Belarusi. – Fond 14. – Opis' 1. – Delo 240.

18. Payne, Matthew J. Stalin's railroad: Turksib and the building of socialism. – Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2001. – 384 p.

**PHILOSOPHY OF SCIENCE AND EDUCATION
ФИЛОСОФИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

UDC 101.1; 372.893

Viktor Pirozhenko,
PhD; Multicultural Research Center,
Huzhou University
(China)
aktt.47@yandex.ru

**THE CONCEPT OF «HISTORICAL FACT» AND THE MEANING
OF PRIMARY SOURCES IN HISTORICAL RESEARCH**

The concept of historical fact is investigated from the point of view of the role of historical sources in the process of its construction. The conclusion is made about the objective nature of the established historical fact and its correspondence to the historical event. At the same time, it is impossible to accurately determine the degree of such compliance. In this regard, it is proposed in historical education to pay more attention to historical primary sources, which are material traces of historical events, can be described in a relatively neutral language of observation and act as the main component in the theoretical construction of a complex historical fact.

Keywords: historical fact; historical primary source; historical reality; trace of an event; historical education.

Виктор Пироженко,
кандидат философских наук;
Мультикультурный исследовательский центр
Университета Хучжоу
(КНР)
aktt.47@yandex.ru

**ПОНЯТИЕ «ИСТОРИЧЕСКИЙ ФАКТ» И ЗНАЧЕНИЕ
ПЕРВОИСТОЧНИКОВ В ИСТОРИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ**

Понятие исторического факта исследуется с точки зрения роли исторических источников в процессе его конструирования. Делается вывод об объективном характере установленного исторического факта и его соответствии историческому событию. При этом точно установить степень такого соответствия невозможно. В связи с этим предлагается в историческом образовании уделять больше внимания историческим первоисточникам, которые являются материальными следами исторических событий, могут быть описаны в относительно

нейтральном языке наблюдения и выступают основной составляющей в теоретическом конструировании сложного исторического факта.

Ключевые слова: исторический факт; исторический первоисточник; историческая реальность; след события; историческое образование.

Стремление заполнить «белые пятна» истории стимулирует историков к поиску новых фактов и созданию новых теорий. Соответственно, наработки исторической науки и факты, включенные в научный оборот, пополняют содержание исторического образования. В условиях новых задач перед отечественным образованием, которые состоят в формировании у обучаемых умения самостоятельно определять актуальные для себя знания и навыки, а также «уметь учиться», крайне важна методологическая грамотность историков и преподавателей истории. Это означает, что перед исторической наукой стоит чрезвычайно важная проблема, касающаяся выработки новой системы стандартов научного исследования исторической действительности и усовершенствования методов исторической концептуализации. Сказанное относится к решению проблемы статуса научного факта в исторической науке.

В зарубежной, советской и современной российской исторической науке условно можно выделить сторонников нескольких точек зрения. Есть мнение, что научный факт в целом достаточно полно отражает реально происшедшие события. Обнаруженный и достоверно установленный научный факт остается таковым в любой теории (позитивисты XIX века, например О. Конт), поскольку представляет собой единичный и изолированный фрагмент прошлого. По образному выражению М. Кромма, позитивисты считали, что «из таких “кирпичиков”, добытых упорным трудом в архивных “карьерях”, постепенно создавалось величественное здание Истории» [1].

Той же, в основном, позитивистской точки зрения придерживались и советские историки – М. Барг [2], Н. Вахтомин [3], Г. Иванов [4], В. Косолапов [5], В. Красавин [6]. Но некоторые из них предпринимали попытки уточнения позитивистских трактовок исторического факта. Например, А. Ракитов считал, что факт в исторической науке – это особое знание о соответствующем событии, ситуации или процессе [7, с. 186].

Иная точка зрения, отвергающая классическую позитивистскую трактовку фактов, настаивает на том, что научный факт в истории, будучи результатом рациональной реконструкции, либо никак не отражает реальное историческое событие, либо отражает, но в очень слабой и приблизительной степени. По мнению известного методолога истории из США К. Беккера [8], любой научный факт является отражением множества более мелких событий, по отдельности зачастую даже не являющихся историческими фактами, если они

рассматриваются изолированно и вне более широкого контекста. Примыкающая к этой точка зрения полагает, что нечто становится научным фактом только в рамках той или иной точки зрения, теоретической позиции («факты теоретически нагружены»). Поэтому подтверждение теории фактами не может быть абсолютно точным и окончательным (Дж. Коллингвуд [9], Т. Кун [10], К. Поппер [11; 12], Ст. Тулмин [13] и др.

Американский историк Х. Уайт, начиная с 1970-х годов, в рамках «лингвистического поворота» в гуманитарных науках еще больше отдалил понятие «исторический факт» от реальности как его объективной основы. Уайт пытался показать, что нейтральное в ценностном отношении описание фактов, которое бы предшествовало их трактовке, невозможно.

В целом, как точно подмечает М. Кромм относительно зарубежной философии истории, «вся эволюция этого понятия за сто лет предстает как движение от наивного эмпиризма и реализма XIX в. к изоциренному релятивизму и субъективизму нашего времени» [1]. Интуиция и опыт в таких случаях подсказывают, что обе крайности не отражают настоящую природу явления, в данном случае «исторического факта», и что в этом движении от одной крайности к другой следует где-то остановиться.

На наш взгляд, наиболее оптимальное и обоснованное место для такой остановки выбрал современный французский историк А. Про. В своем исследовании «Двенадцать уроков по истории» (1996) он определяет исторический факт как «результат умозаключения, основывающегося на следах, оставленных прошлым, и подчиняющегося правилам критики» [1]. По его мнению, «всё разнообразие исторических фактов: даты известных событий, численность населения, продолжительность рабочего дня, даже цвет свадебного платья в определенную эпоху и т. д.» объединяет только одно: «...всё это – истинные утверждения, потому что они являются результатом методичной реконструкции на основе следов, оставленных прошлым» [1]. Как подмечает М. Кром, «заслуга А. Про состоит в том, что он не только ясно определил логическую природу факта («истинное суждение о чем-то»), но и указал «на исследовательскую процедуру, соблюдение правил которой, по-видимому, и придает суждениям о прошлом статус фактов, т. е. истинных утверждений» [1].

В современной российской истории и философии также происходит пересмотр советской позитивистской трактовки понятия «исторический факт». Особенностью этого процесса является уход в иную, субъективистскую крайность, которая во многом задается современным британским ученым А. Манслоу. Он считает, что «самым основным условием существования факта или фактов должен быть консенсус историков в том, что конкретное заявление по поводу исторического события является истинным» [1].

Цель данной статьи состоит в точной, с точки зрения логико-методологических стандартов, привязке понятия «исторический факт» к историческим первоисточникам. В этом смысле, данная статья развивает подход к понятию «исторический факт» А. Про.

История как наука занимается изучением различных аспектов жизнедеятельности человеческого общества в прошлом. Важнейшей онтологической характеристикой прошедшего события является его реальное существование в прошлом в качестве актуального настоящего и несуществование этого прошлого в данном настоящем, то есть тогда, когда прошлое событие подвергается исследованию. Назовем прошедшее событие «историческим событием» если оно было замечено исследователем и стало объектом научного изучения. Содержанием научных фактов становятся утверждения именно об «исторических событиях». Важнейшим свойством исторических событий является то, что они неизбежно оставляют после себя некие материальные следы, которые называются историческими первоисточниками (источниками). Очевидно, что реальные исторические события ученый наблюдать не в состоянии, поэтому для историка объектом непосредственного изучения являются исторические первоисточники. Привлекаясь исследователем строго определенным образом для изучения какого-либо вопроса, они образуют определенную систему, своеобразную реальность. Именно историк придает первоисточникам свойства системности и реальности. Очевидно, что исторические источники будут выступать в качестве исторических первоисточников в зависимости от того, могут ли они быть истолкованы как ответ на поставленный вопрос или нет. Именно для зрелой науки характерна независимость исследователя по отношению к объекту своего исследования, выражающаяся в постановке самим ученым вопросов к изучаемой реальности. Например, историк изучает состояние ремесленного производства в Древней Руси. Может ли он ограничиться только непосредственными свидетельствами по этой проблеме? При этом неясно, что назвать «непосредственным свидетельством»? Должен ли историк искать среди письменных источников, оставшихся с тех времен, подробный статистический отчет об объеме ремесленного производства, о количестве выпущенных продуктов ремесла по каждой номенклатуре и т. д. При таком подходе исследование истории просто неосуществимо. Вряд ли можно осмысленно говорить о «непосредственных исторических свидетельствах (источниках)». Историческим источником в этом случае будет всё то, что поможет прямо или косвенно прийти к какому-то выводу по данной проблеме. С точностью предсказать, что может быть использовано историком в качестве исторического источника, в принципе невозможно.

Распространено мнение, что историк изучает настоящие исторические события как раз на основании исследования исторических первоисточников. Но дело обстоит намного сложнее. Назовем систему исторических источников, которые историк выбирает из множества имеющихся для исследования какой-либо проблемы или для ответа на поставленные им вопросы, «исторической реальностью № 2», или «виртуальной исторической реальностью».

Первая в принципе непреодолимая трудность состоит в том, что исследователь в силу объективных причин не может установить, насколько точно виртуальная историческая реальность отражает реальные исторические события («историческую реальность № 1»). Единственным решением проблемы теоретически могло бы стать непосредственное наблюдение реальных исторических событий и сравнение их с тем, что оказалось отраженным или зафиксированным в исторических первоисточниках. Но это, как все мы понимаем, невозможно.

Что же представляет собой научный факт? Назовем научным фактом теоретическое утверждение о существовании в действительности чего-либо, какого-либо объекта (вещи, предмета, свойства), действия и т. д. Реконструированное в пределах определенного концептуального подхода, на основе исторических первоисточников событие реальной истории назовем «научным историческим фактом» (или «фактом исторической науки»).

Научные факты оценивают, как правило, с точки зрения достоверности. Под этим следует подразумевать полную степень соответствия научного факта, упрощенно говоря, реальному положению вещей. В общем случае различают степени приближения научного факта к реальности, те или иные степени ее отражения. Но этот стереотип нуждается в уточнении. Заключение о соответствии высказывания фактам предполагает возможность соотнесения (сравнения) этих высказываний с фактами. Мы сравниваем знание с фактами, но факты также выражаются в некоторых утверждениях. В действительности, можно одними утверждениями (высказываниями) описать другие утверждения (высказывания). Таким образом, мы устанавливаем лишь соответствие одних утверждений другим.

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

начальных условиях) дедуцируются единичные высказывания, объясняющие некий факт (явление).

Всегда действует жесткое логическое правило: высказывание (теория) большей степени общности проверяется высказыванием (теорией) меньшей степени общности. Такое же правило действует в отношении универсальных высказываний теории (например, утверждающих научный закон) и высказываний о фактах. Это означает, что для истолкования высказываний о фактах требуется меньшее количество опосредствующих звеньев между этими высказываниями и непосредственным описанием опыта (высказывания о фактах нуждаются в меньшем объеме привлекаемых знаний из данной и других областей). Следовательно, такие высказывания имеют меньшую, по сравнению с высказываниями о научных законах, степень обобщения и, как результат, более высокую степень однозначности. Ближе всего стоят к реальности (если точнее – к опыту), то есть имеют наименьшую степень обобщения, и, как результат, обладают самой высокой степенью однозначности те высказывания, которые непосредственно описывают опыт и его результаты в языке наблюдения.

Из сказанного следует, что определять те или иные высказывания, именно как высказывания о фактах можно лишь относительно конкретных контекстов употребления, которые по-разному устанавливаются каждой отдельной теорией. Чтобы это понять, достаточно сравнить описание двух фактов: 1 – факт первоначального накопления капитала в Новой истории Европы, 2 – факт Бородинской битвы 26 августа 1812 г.

Очевидно, что описание достаточно сложного научного факта, как в первом случае, само по себе становится мини-теорией. Фактуальной же частью такое описание становится относительно более общей теории, будучи включенной в ее состав. Но теоретическую «нагруженность» фактов не следует понимать буквально. Подобное понимание ведет к неразличению принципиальных отличий между логическим статусом универсальных высказываний теории и высказываний о научном факте. Среди последних зачастую велика доля именно лингвосемантических и контекстуальных, а не научно-теоретических предположений и соглашений. В противном случае, принципиально необъяснимой становится практика всегда подкреплять понятия большей степени общности понятиями меньшей степени общности.

Таким образом, выводная часть научной теории содержательно и информационно более нагружена, чем высказывания, обобщающие данные наблюдения и интерпретирующие факты в рамках этой же теории. Поэтому, во-первых, научный факт никогда не будет полностью соответствовать реальной действительности (актуальной или исторической), хотя о некоем частичном соответствии можно говорить. Во-вторых, если научный факт в какой-то степени

и соответствует исторической действительности, то мы не сможем узнать степень такого соответствия.

Научные исторические факты никогда не могут быть непосредственным отражением «исторической реальности № 1», ибо устанавливаются в ходе, так сказать, наблюдения исторических источников, а не в ходе наблюдения действительного актуального события. В свою очередь, как мы установили ранее, нет таких исторических первоисточников, которые бы по своему происхождению прямо свидетельствовали о каком либо событии, а значит, и абсолютно полно отражали его. «В историческом источнике содержится только информация об объективном событии прошлого, значит наличие информации о событии позволяет рассматривать в качестве факта для нас не само событие, а прежде всего информацию о нем» [2, с. 177].

Подбор и выстраивание первоисточников в систему для обоснования некой точки зрения уже на этом этапе, изначально выступают как практическая работа с высокой степенью аналитичности и абстракции. Практические действия теоретически нагружены, что объективно является фактором, искажающим представление истории об исторической реальности. Как видим, парадокс ситуации в том, что исторический первоисточник, давая историку информацию для выводов, одновременно с этим искажает ее.

В принципе научный факт может в некоторой степени соответствовать действительности. Как бы ни искажалась историческая реальность, исторические источники являются материальными следами этой реальности и, пусть в малой степени и неточно, но отражают ее. Однако следующее затруднение кроется в том, что, не имея возможности реально наблюдать прошедшее событие и сравнивать его с историческими источниками и научными фактами, установленными на их основе, мы действительно никогда не сможем узнать, в каком именно случае и насколько точно научный факт отражает историческое событие. Единственное, что мы можем сделать, – это констатировать в каждом отдельном случае, что какое-то соответствие в принципе могло иметь место.

Историкам необходимо осознать, что главное противоречие кроется в их методологических действиях: реконструкцией научных фактов историк всегда претендует на описание и объяснение реальной исторической действительности, в то время как проверить каким-либо образом степень соответствия научных фактов этой действительности не представляется возможным.

В принципе высказывание о факте можно выразить в нейтральном языке наблюдения, если речь идет о самых элементарных фактах. Но недостаток их в том, что они же самые тривиальные, чем определяется их низкая познавательная ценность. Тривиальные факты выражают банальные, азбучные и неинтересные истины, которые не могут привести к интересным выводам и к новым,

перспективным для дальнейшей разработки, гипотезам. Чтобы данный факт мог быть объектом хоть какого-то научного анализа, необходимо сказать что-то более определенное. Но это одновременно означает сделать данное утверждение более сложным по смыслу и поставить его в зависимость от некоторых минимальных теоретических допущений. «Исторический факт – это символ, простая формулировка, которая является обобщением тысячи и одного простейшего факта» [8, p. 329].

Можно ли в принципе как-то проверить научный факт, если его нельзя непосредственно сравнить с исторической реальностью? Прошедшие события оставляют после себя материальные следы – исторические первоисточники. Реконструкция научного факта на основе широкой источниковой базы вполне достаточна для того, чтобы констатировать в каждом отдельном случае, что какое-то соответствие реальной исторической действительности в принципе может иметь место, а это уже немало.

В отношении обоснованного историческими первоисточниками научного факта процедура проверки упрощается. В отличие от самой исторической реальности научный факт сравним с историческими первоисточниками и может быть ими подтвержден или опровергнут. При этом надо учесть, что и научный факт, и сами первоисточники, которые его обосновывают, должны браться в контексте определенной теории.

Таким образом, достоверные научные факты возможны, если, конечно, достоверность понимать как некоторую высокую степень обоснованности историческими первоисточниками, а не как отражение реальной исторической действительности. Определить степень достоверности научных фактов можно только сравнением того, как они обоснованы историческими первоисточниками в разных научных теориях. Среди опытных процедур, с помощью которых мы проверяем достоверность научного факта, кроме процедуры наблюдения следует назвать также эксперимент. Этот тезис может показаться странным, ибо что значит эксперимент в исторической науке, если ученый не только не может наблюдать прошедшее событие, но и тем более воспроизвести его?

Однако преимущество предложенного подхода к толкованию понятия научного факта состоит еще и в том, что эксперимент в данном случае следует понимать как работу с первоисточниками, в ходе которой ученый проверяет и перепроверяет факты, используя другие первоисточники. Новое понимание связи научного факта и исторического первоисточника соответствует общей логике эмпирических наук: эксперимент проводится с тем объектом, который непосредственно исследуется. Если объектом непосредственного исследования является реальность исторических первоисточников, то она же и должна служить объектом экспериментирования. Строить догадки о метафизической реальности –

не дело эмпирических наук, ибо подобные догадки не могут быть проверены опытным путем.

По-настоящему невоспроизводима и неповторима историческая действительность, которую историк пытается воссоздать и объяснить, то есть неповторим процесс функционирования и развития общества во времени, и это отличает историческую реальность от всех прочих видов реальности, где изучаемые явления выступают не следами действительности, а как бы сами ее (действительность) непосредственно и образуют. Все выводы и обобщения исторической науки историку следует относить не к реальной исторической действительности, а к историческим первоисточникам. Ведь в этом случае историческую реальность составят не события прошлого, которые уже не существуют, а наблюдаемые и воспроизводимые исторические явления, исторические первоисточники непосредственно. Подобная исходная посылка влечет за собой некоторую смену методологических подходов к созданию исторических теорий и, очевидно, разработку новых способов работы с первоисточниками.

Предложенный в данном исследовании подход к пониманию научного факта в истории позволяет наполнить конкретным смыслом вопрос об опыте в исторической науке. Новая роль и значение исторических первоисточников подталкивают к постановке вопроса о существовании языка наблюдения, в котором выражаются все непосредственно наблюдаемые данные об исторических первоисточниках. Это, в свою очередь, требует введения в проблематику методологии социальных наук анализа языка наблюдения.

В заключение, подытоживая изложенное, необходимо сделать краткие выводы.

Историк придает материальным следам исторических событий свойства исторических первоисточников, исходя из вопросов, которые его интересуют, и необходимости обоснования определенной точки зрения, а также формирует из этих первоисточников первичную теоретическую систему.

Исторический первоисточник описывает (отражает) реальные исторические события, но установить степень точности такого описания невозможно, ибо невозможно сравнить первоисточник и реальное историческое событие.

Научный факт является сообщением о некотором историческом событии, которое формулируется в пределах теории или концептуального подхода на основании истолкованных определенным образом данных первоисточников. В результате нетривиальный и насыщенный познавательными возможностями научный факт всегда в той или иной степени «теоретически нагружен». Такой факт нельзя выразить в теоретически нейтральном языке наблюдения.

Достоверный научный факт – это обоснованный научный факт. Установить достоверность научного факта означает установить степень обоснованности соответствующего утверждения историческими первоисточниками в контексте некоторой теории.

В историческом образовании знакомство с историческими фактами должно происходить в виде практической работы учащихся с историческими первоисточниками, которые приобретают первостепенное значение в объяснении исторических событий.

Понятие «исторический факт» в историческом образовании, так же, как и в исторической науке должно относиться к первоисточнику. Таким образом, ознакомление учащихся в процессе изучения истории с необходимым объемом исторических фактов означает более полное знакомство с первоисточниками.

Реконструкцию исторических событий на основе первоисточников следует понимать не как исторический факт, а как историческую теорию начальной степени обобщения. Необходимо также пересмотреть в сторону увеличения понимание «необходимого объема» первоисточников для изучения учащимися.

Список использованных источников

1. Кромм М. М. Что такое исторический факт? Эволюция представлений об основной категории исторического познания // Вестник Пермского университета. – Серия: История. – 2018. – Выпуск 4 (43) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-istoricheskiy-fakt-evolyutsiya-predstavleniy-ob-osnovnoy-kategorii-istoricheskogo-poznaniya>. – Дата доступа: 17.05.2023.
2. Барг М. А. Исторический факт: структура, форма, содержание // История СССР. – 1976. – № 6. – С. 54–55.
3. Вахтомин Н. К. Генезис научного знания. Факт, идея, теория. – М.: Наука, 1973. – 286 с.
4. Иванов Г. М., Коршунов А. М., Петров Ю. В. Методологические проблемы исторического познания. – М.: Высшая школа, 1981. – 295 с.
5. Косолапов В. В. Гносеологічна природа наукового факту. – К.: Наук. думка, 1964. – 156 с.
6. Красавин В. П. От факта к историческому описанию // Филос. науки. – 1971. – № 2. – С. 15–25.
7. Ракитов А. И. Историческое познание: Системно-гносеологический подход. – М.: Политиздат, 1982. – 303 с.
8. Becker C. I. What are Historical Facts? // The Western Political Quarterly. – 1955. – Vol. 8, № 3.
9. Коллингвуд Дж. Идея история. Автобиография. – М.: Наука, 1980. – 482 с.
10. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1975. – 288 с.

11. Поппер К. Предположения и опровержения. Рост научного знания // Логика и рост научного знания. – М.: Прогресс, 1983. – С. 240–378.
12. Поппер К. Логика научного исследования // Логика и рост научного знания. – М.: Прогресс, 1983. – С. 105–121.
13. Тулмин Ст. Человеческое понимание. – М.: Прогресс, 1984. – 326 с.

References

1. Kromm M. M. Chto takoe istoricheskii fakt? Evolyutsiya predstavlenii ob osnovnoi kategorii istoricheskogo poznaniya // Vestnik Permskogo universiteta. – Seriya: Istoriya. – 2018. – Vypusk 4 (43) [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-istoricheskii-fakt-evolyutsiya-predstavleniy-ob-osnovnoy-kategorii-istoricheskogo-poznaniya>. – Data dostupa: 17.05.2023.
2. Barg M. A. Istoricheskii fakt: struktura, forma, sodержanie // Istoriya SSSR. – 1976. – № 6. – S. 54–55.
3. Vakhtomin N. K. Genezis nauchnogo znaniya. Fakt, ideya, teoriya. – М.: Nauka, 1973. – 286 s.
4. Ivanov G. M., Korshunov A. M., Petrov Yu. V. Metodologicheskie problemy istoricheskogo poznaniya. – М.: Vysshaya shkola, 1981. – 295 s.
5. Kosolapov V. V. Gnoseologichna pryroda naukovogo faktu. – К.: Nauk. dumka, 1964. – 156 s.
6. Krasavin V. P. Ot fakta k istoricheskomu opisaniyu // Filos. nauki. – 1971. – № 2. – S. 15–25.
7. Rakitov A. I. Istoricheskoe poznanie: Sistemno-gnoseologicheskii podkhod. – М.: Politizdat, 1982. – 303 s.
8. Becker C. I. What are Historical Facts? // The Western Political Quarterly. – 1955. – Vol. 8, № 3.
9. Kollingvud Dzh. Ideya istoriya. Avtobiografiya. – М.: Nauka, 1980. – 482 s.
10. Kun T. Struktura nauchnykh revolyutsii. – М.: Progress, 1975. – 288 s.
11. Popper K. Predpolozheniya i oproverzheniya. Rost nauchnogo znaniya // Logika i rost nauchnogo znaniya. – М.: Progress, 1983. – S. 240–378.
12. Popper K. Logika nauchnogo issledovaniya // Logika i rost nauchnogo znaniya. – М.: Progress, 1983. – S. 105–121.
13. Tulmin St. Chelovecheskoe ponimanie. – М.: Progress, 1984. – 326 s.

PEDAGOGICAL SCIENCE AND EDUCATION
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

UDC 378.147:811

Liliya Silkovich

PhD, Associate Professor;

Minsk State Linguistic University

(Belarus)

silkovichl@mail.ru

**PROFESSIONAL COMPETENCE AS A GOAL OF A FUTURE
FOREIGN LANGUAGE TEACHER LINGUODIDACTIC TRAINING**

The article discusses the essential characteristics, composition and content of a foreign language teacher professional competence in the context of teaching methods of teaching foreign languages. The expediency of the integrated formation of professional competence components to achieve the strategic goal of a future foreign language teacher linguodidactic training in higher education institutions is proved.

Keywords: professional competence; cognitive, operational-activity, motivational-value components of competence; foreign language teacher; linguodidactic training; personal and professional development.

Лилия Силкович,

кандидат педагогических наук, доцент;

Минский государственный лингвистический университет

(Беларусь)

silkovichl@mail.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЦЕЛЬ
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье рассматриваются сущностные характеристики, состав и содержание профессиональной компетентности учителя иностранного языка в контексте обучения методике преподавания иностранных языков. Доказывается целесообразность интегрированного формирования компонентов профессиональной компетентности для достижения стратегической цели лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; когнитивный, операционно-деятельностный, мотивационно-ценностный компоненты компетентности; учитель

иностранного языка; лингводидактическая подготовка; личностное и профессиональное развитие.

В настоящее время научно-педагогические идеи, связанные с компетентностной направленностью профессиональной подготовки будущего специалиста, являются доминантными в общемировом образовательном пространстве, что закреплено в образовательных стандартах многих стран мира. Компетентностный подход знаменует переориентацию существующей традиционной образовательной парадигмы с ее преимущественной трансляцией предметных знаний и развитием умений, ограниченных конкретной учебной предметной областью, на создание условий для овладения комплексом компетенций, обеспечивающих способность выпускника к успешной жизнедеятельности и самореализации в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно-коммуникационного пространства. Качество подготовки современного специалиста связывают с качеством развития его личности, профессиональных и субъектных характеристик, ценностных ориентаций и способностей, обусловленных опытом использования освоенного содержания образования в социально и личностно значимой сфере деятельности.

Целью данной статьи является раскрытие основных характеристик и компонентного состава профессиональной компетентности учителя иностранного языка как цели его лингводидактической подготовки в учреждениях высшего образования.

Вопрос определения сущности компетенции и компетентности привлекает внимание многих ученых (В. И. Байденко, Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Дж. Равен, Ю. Г. Татур, Б. И. Хасан, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов, Дж. Бейлеро, Р. Гуир, М. Линар). Наиболее точной нам представляется трактовка компетенции как интегрального качества личности, способности, которая основана на ценностях, знаниях, опыте, приобретенных личностью в процессе обучения, и выражается в мобилизации личностью полученных знаний и опыта в конкретных ситуациях [1, с. 338]. Понятие «компетенция» приобретает значение ‘знаю как’ в отличие от ранее принятого ориентира в педагогике ‘знаю что’.

Природа компетенции такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека и общества. В сопоставлении с понятиями «знания», «умения», «навыки» компетенция является более сложной социально-личностной структурой, основанной на принятии определенных ценностей, опыте, потребностях и направленности. Она приобретает личностью как в процессе специально организованного образования, так и под влиянием окружающей среды и путем самообразовательной деятельности.

В зарубежных публикациях используется один многозначный термин «*competence*», имеющий не менее пяти значений. Это и «отдельная способность», и «сертифицированное умение», и «совокупность умений, навыков, знаний», и «эффективное выполнение действия», и «готовность к осуществлению действия» [см.: 2; 3; 4]. При этом подчеркивается обобщенный, интегральный характер этого понятия по отношению к «знаниям», «умениям», «навыкам» (но не противоположный им, а включающий в себя их конструктивное содержание), а также направленность на эффективное выполнение задач некоторого уровня сложности. Другими словами, *competence* трактуется как способность мобилизовать все ресурсы (организованные в определенную систему знания, умения и личностные качества) адекватно конкретной ситуации, то есть в соответствии с целями и условиями протекания действия (см.: [3; 5]).

В русскоязычной научной литературе используются термины «компетенция» и «компетентность» как синонимичные или в иерархической связи.

В первом случае компетентностный подход противопоставляется квалификационному, в рамках которого модель специалиста жестко привязана к объекту и предмету труда. В компетентностной же модели специалиста цели образования связываются не только с выполнением конкретных функций, но и с междисциплинарными интегрированными требованиями к результату образовательного процесса. Компетенция / компетентность определяется как готовность индивида включиться в определенную деятельность, способность к решению задач и готовность к реализации своей профессиональной роли в той или иной отрасли. Требование компетенции / компетентности предъявляется работодателями и обществом в виде некоторых ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. При этом необходимыми для эффективной деятельности в профессиональной сфере являются не разрозненные знания, а обобщенные умения решать жизненные и профессиональные задачи.

Во втором случае при дифференцированной трактовке данных понятий *компетенция* (*competence*) акцентирует практический, действенный, прагматический аспект целеполагания в образовании и определяется как «отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке обучающегося, необходимое для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере» [6, с. 60], а *компетентность* (*competency, performance*) означает «владение, обладание соответствующей компетенцией, которая включает личностное отношение к ней и к предмету деятельности, сформированную совокупность личностных качеств обучающегося (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере» [6, с. 61]. Другими словами, компетентность определяется как

более широкое понятие, соотносимое с гуманистическими ценностями образования. Исходя из этих определений, компетенция подразумевает усвоение обучающимися не разрозненных, фрагментарных знаний, умений, способов деятельности, а владение ими в единстве в результате усвоения социально-культурного опыта.

Анализ структурного состава компетенций в современных исследованиях (И. М. Осмоловская, И. А. Зимняя, Г. К. Селевко) выявляет достаточно разнородную картину, которая характеризуется неоднозначностью и разноаспектностью. Компетенции отличаются многоаспектным статусом и рассматриваются:

- как *категория познания* (компетенции как совокупность знаний, умений, которые содействуют личностной реализации);

- *категория деятельности* (самоактуализация личности в определенных видах деятельности, «свойства, качества личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных на их основе навыков и умений» [7, с. 117];

- *категория мотивационной сферы* (Дж. Равен специфику компетенций видит в признании «системообразующего значения ценностно-мотивационной сферы личности» [8, с. 9]);

- *категория личностной сферы* (Е. В. Бондаревская фиксирует важность личностно-субъектного начала: компетенция – это «система знаний, умений, навыков, которая имеет универсальное значение, может быть использована в разнообразных видах деятельности при решении множества жизненно важных проблем, имеющих личностный смысл [см.: 9]).

На фоне понятий «знания», «умения», «навыки» компетенции отличаются интегрированным содержанием, соотносительностью с ценностными установками личности и практико-ориентированными, деятельностно-рефлексивными характеристиками. Формирование и развитие компетенций происходит в результате активизации личностных сфер – познавательной, коммуникативной и деятельностной; за счет этих сфер компетенции и проявляются, например, в форме обнаружения знаний, целенаправленной познавательной деятельности, реализации коммуникативного взаимодействия с другими людьми, предметно-практической деятельности, обусловленной личностными установками, мотивами, ценностями.

К составляющим понятия «компетенция» ученые (А. В. Хуторской, В. А. Болотов, В. В. Сериков, И. А. Зимняя и др.) относят когнитивный (владение знаниями и наличие процессов, обеспечивающих их приобретение), операционально-деятельностный (сформированность способов деятельности),

мотивационно-ценностный (ценностные основы жизнедеятельности, система мотивов и отношений к действительности, профессиональному труду, личностному росту, к себе и людям) компоненты. Мы принимаем эту структуру для описания содержания конкретных компетенций, входящих в состав профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

В контексте нашего исследования важно подчеркнуть, что когнитивный, операционно-деятельностный и мотивационно-ценностный компоненты компетенции представляют интегративное единство, не могут формироваться изолированно, обособленно; целостно они обеспечивают способность продуктивно решать сложные задачи в различных учебных и жизненных ситуациях. Сущностно-объединяющим началом для интегрированного рассмотрения структуры компетенций является их деятельностная основа, которая нивелирует границы между репродуктивной и творческой деятельностью.

Как известно, все виды деятельности взаимосвязаны, их невозможно строго разграничить, соответственно, и разновидности компетенций и их компонентов не могут быть абсолютно дифференцированными с позиции сохранения «определенного ядра, которое включает целостность мировидения и системы ценностей» [10, с. 56]. Как подчеркивает И. А. Зимняя, ведущие компетенции отражают «сущность самого общего определения проявлений социальной жизни человека в современном обществе» [10, с. 56].

Решающее значение для идеи интегрированности компонентов компетенций имеет центрирование современной системы образования на личности обучающегося. В этом контексте нам импонирует тезис Г. К. Селевко, согласно которому личность можно представить как «совокупность компетенций, которые выступают как ступень (мера) способности включиться в деятельность» [11, с. 11]. В условиях компетентностной ориентации образования личность характеризуется совокупностью социально значимых качеств (Е. М. Бабосов, С. Л. Рубинштейн и др.), которые «приобретаются и развиваются в процессе взаимодействия с другими людьми и являются продуктом общественного развития» [12, с. 119].

Таким образом, компетенции логично рассматривать как системное интегрированное образование, которое складывается из взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов. Разделять компоненты не всегда целесообразно, поскольку они взаимозависимы, синтезируют знания, однопорядковые умения, относящиеся к разным предметным областям, универсальные способы деятельности, ценностные установки личности.

Подготовка будущего учителя иностранного языка связана со становлением у него *профессиональной компетентности* как интегрального свойства личности, определяющего способность решать проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний,

приобретенного опыта, ценностей и наклонностей [13]. Для нашего исследования имеет значение целостное представление о профессиональной компетентности как методологически значимом понятии, создающем научную основу для объяснения целевых установок и содержательных аспектов лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования.

Следует подчеркнуть, что в своих изысканиях ученые до настоящего времени не пришли к единой трактовке объема и структуры данного понятия.

В зарубежных психолого-педагогических исследованиях, где понятие «компетентности» (во множественном числе) используется как синоним умений, профессиональная компетентность трактуется как определенный набор знаний, умений и умений «быть» (социальных), позволяющих надлежащим образом выполнять роль, функцию или действие. Анализируя понятие «профессиональная компетентность», М. Лианар указывает, что оно включает не просто перечень отдельных умений, но и знания, и осознание того, что названные умения необходимы для достижения высокого качества выполняемой работы [см.: 3]. Благодаря внесению социального аспекта данное понятие преодолевает фрагментарность и предметную ограниченность и выполняет объяснительную функцию при описании обобщенных результатов образования, центрированных на личности обучающихся, связанных с ценностными установками, практико-ориентированными и деятельностно-рефлексивными характеристиками обучающихся. Профессиональная компетентность должна формироваться как система знаний, когнитивных и практических умений, мотивации, ценностных ориентаций, отношений и других социально обусловленных и личностных поведенческих компонентов, которые, при одновременной активизации, призваны обеспечить эффективную профессиональную деятельность.

По утверждению Л. М. Митиной, профессиональная компетентность учителя – это «гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации» [14, с. 75]. В структуру данной компетентности исследователь включает три подструктуры: «деятельностную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности); коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения); личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования» [14, с. 75].

Определяя профессиональную компетентность учителя как такое качество, которое позволяет ему осуществлять свою педагогическую деятельность,

педагогическое общение на достаточно высоком уровне, когда реализуется личность учителя, достигаются высокие результаты в образовательном процессе, А. К. Маркова включает в ее содержание специальный, социальный, личностный и индивидуальный аспекты и выделяет такие личностные качества, как профессиональное мышление, профессиональная интуиция, самостоятельность в решении профессиональных задач; устойчивая профессиональная мотивация; наличие позитивной Я-концепции, самооценности; приспособление себя к профессии и профессии к себе; переключаемость, универсальность; сильное целеполагание; целостное профессиональное самосознание; саморазвитие профессиональных способностей; профессиональная обучаемость; построение собственной стратегии профессионального роста [15, с. 34-38].

По мнению В. А. Сластенина, профессиональная компетентность учителя выражает единство теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности. При этом наряду со знаниями, умениями, опытом, необходимыми и достаточными для достижения профессиональных целей, исследователь включает в ее структуру профессионально-нравственную позицию, тем самым предостерегая от узкого, предметно-дисциплинарного подхода к ее формированию и развитию [см.: 16]. Профессиональная компетентность, в понимании В. А. Сластенина, включает проблемно-практический (адекватное понимание ситуации, корректная постановка и эффективное достижение целей), смысловой (осмысление ситуаций профессиональной деятельности в широком социокультурном контексте), ценностный (оценка деятельности и ее результатов с позиции норм и ценностей) аспекты.

По мнению Т. Г. Браже, профессиональная компетентность представляет собой систему, включающую в себя аспекты философского, психологического, социологического, культурологического и личностного порядков. Профессиональная компетентность людей, работающих в системе «человек – человек», определяется ученым не только базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, его общей культурой, способностью развития своего творческого потенциала. В качестве важных показателей профессиональной компетентности учителя выступают: владение профессиональными знаниями и умениями, ценностные ориентации в социуме, культура, проявляющаяся в речи, стиле общения, отношении учителя к себе, к учащимся, к своей профессионально-педагогической деятельности [см.: 17].

Можно заключить, что понятия *компетенция* и *компетентность* стали эффективными инструментами моделирования конечной цели, планируемых образовательных результатов, проектирования содержательных и

процессуальных аспектов подготовки будущего специалиста. Эти понятия интегрируют предметные и метапредметные знания, умения, опыт применения универсальных способов деятельности, качества и свойства личности выпускника, которые необходимо формировать в образовательном процессе. В проводимом исследовании мы придерживаемся трактовки понятий «компетенция» и «компетентность», в которой они разделяются по критерию «готовности к осуществлению действия», с одной стороны, и «эффективного осуществления действия» – с другой.

Согласно нашему представлению, при построении системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка и определении отчужденной, абстрактно заданной формы требований к образовательным результатам необходимо употреблять термин «компетенция», а при анализе и оценке ее сформированности в процессе обращения к конкретному опыту учебно-педагогической деятельности студента, а также характеризуя результат или процесс развития определенного состоявшегося результата, который диагностируется в конкретной педагогической деятельности, – «компетентность».

Профессиональная компетентность в качестве цели лингводидактической подготовки и дальнейшего самосовершенствования учителя иностранного языка определяется в нашем исследовании как комплексное специфическое социально-психологическое образование, интегральное свойство личности, выражающееся в высоком уровне актуализации его профессионально значимых компетенций (реализация готовностей), как индивидуальная система потенциальных поведенческих актов (когнитивных, операционно-деятельностных, мотивационно-ценностных), позволяющих эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность по обучению учащихся иностранному языку и культуре. Основными компонентами профессиональной компетентности учителя иностранного языка в контексте учебной дисциплины «Методика преподавания иностранных языков» выступают *психолого-педагогическая, профессионально-коммуникативная, лингводидактическая, методическая, социокультурная, информационно-коммуникационная, самообразовательная компетенции*, определяемые потребностью профессионально-педагогической деятельности и возможностью дальнейшего самообразования и саморазвития [см.: 18]. Кратко охарактеризуем названные компетенции.

Психолого-педагогическая компетенция предполагает способность и готовность учителя актуализировать систему психолого-педагогических знаний, умений, умственных (личностных) качеств, необходимых для организации и

психологически грамотного осуществления образовательного процесса по иностранному языку.

Когнитивный компонент данной компетенции включает знание базовых психологических и педагогических понятий, закономерностей протекания психологических процессов усвоения иностранного языка в учебных условиях, психологических закономерностей общения, учебной деятельности учащихся, а также учебно-педагогического взаимодействия и сотрудничества. Операционно-деятельностный компонент компетенции интегрирует умения учитывать половозрастные и индивидуально-психологические, статусные (то есть положение в классе) особенности учащихся в практической деятельности. Этот учет осуществляется как через содержание и форму самих учебно-речевых заданий / упражнений, так и через соответствующий характер общения учителя с учащимся, классом. Знание типологических особенностей учащихся, их темперамента, уровня интеллектуального развития, мотивов овладения языком, индивидуальных стилей учения позволяет учителю грамотно управлять учебным коллективом, создавая при этом условия, стимулирующие личностное раскрепощение, поднятие эмоционального настроения, установление оптимальных отношений между учащимися в учебной группе, между учителем и учащимися. Мотивационно-ценностный компонент психолого-педагогической компетенции учителя иностранного языка связан с такими педагогическими качествами, как открытость, чувствительность к индивидуальным особенностям учащихся, их эмоциональным состояниям и мотивам, способность к творческой деятельности.

Профессионально-коммуникативная компетенция является ключевой для профессиональной деятельности учителя иностранного языка и понимается как способность и готовность корректно, с точки зрения нормы, узуса и стиля, ситуативно и контекстно адекватно применять иностранный язык в качестве средства общения в разных сферах, включая педагогическую деятельность, где он используется учителем как основное средство обучения. Эта компетенция реализуется в педагогическом общении, в ходе которого учитель одновременно регулирует процесс обучения (показывает речевые образцы, модели предложений – служит эталоном для подражания), а также стимулирует самостоятельную вербальную и мыслительную деятельность учащихся, моделируя с помощью языка различные ситуации общения, в которых учащийся либо реагирует на высказывания и реплики, либо сам находится в позиции активного инициатора общения. Педагог в ходе коммуникативного взаимодействия мотивирует своим поведением учащихся. Стиль поведения учителя в процессе обучения характеризуется как продуктивный: помогающий учащимся, общительный, внушающий доверие, эмоционально-поддерживающий.

Когнитивный компонент профессионально-коммуникативной компетенции включает знание закономерностей и функций педагогического общения, технологий педагогического общения, особенностей влияния невербального поведения учителя на процесс усвоения иностранного языка и культуры. Операционно-деятельностный компонент данной компетенции, в свою очередь, интегрирует умения создавать с помощью языка в учебных условиях иноязычную среду общения, пользоваться языком профессионального общения, техникой речи (темп, голос использование пауз, ритмических особенностей), а также невербальными средствами общения (жесты, мимика), адаптировать свою иноязычную речь к языковым возможностям учащихся, выбирать тактику общения адекватно ситуации и состоянию учащихся, преобразовывать позицию учащегося из объекта педагогического воздействия в субъект учебно-познавательной деятельности, минимизировать условность учебного общения. Мотивационно-ценностный компонент профессионально-коммуникативной компетенции объединяет такие профессионально значимые качества личности учителя, как доброжелательность, контактность, позитивность, эмпатия (способность к сопереживанию, сочувствованию), терпимость к мнениям других учащихся, снисходительность к ошибкам учащихся, наблюдательность, способность к эмоциональной и интеллектуальной вовлеченности, речевая гибкость, адаптивность.

Лингводидактическая компетенция представляет собой способность и готовность учителя моделировать процесс овладения учащимися иностранным языком и культурой в учебных условиях на основе знания специфики иностранного языка как объекта усвоения и обучения, закономерностей освоения иностранного языка в контексте поликультурности и многоязычия, индивидуальных и культурных особенностей учащихся, при одновременном прогнозировании трудностей усвоения иностранного языка и возможных путей их преодоления [см.: 19].

Когнитивный компонент лингводидактической компетенции интегрирует знания основных теоретических положений о языке как общественном явлении, о связи языка с мышлением и культурой народа, о социализирующих свойствах иностранного языка как средства межкультурной коммуникации, об основных закономерностях развития способности к иноязычному общению на межличностном и межкультурном уровнях, об индивидуальных стилях учебной деятельности. Операционно-деятельностный компонент включает умения учителя анализировать языковой и речевой материал в учебных целях, формулировать правила употребления языковых единиц в речи, использовать в обучении иностранному языку явления положительного переноса из родного языка, интерпретировать природу ошибок учащихся, структурировать

аутентичный речевой материал в учебных целях, выбирать оптимальные приемы взаимосвязанного обучения языку и культуре. Мотивационно-ценностный компонент включает такие качества личности педагога, как критическое мышление, лингвистическая наблюдательность, восприимчивость к инновациям, креативность, инициативность.

Методическая компетенция – способность и готовность учителя технологично проектировать и осуществлять лично ориентированный образовательный процесс по иностранному языку, опираясь на совокупность знаний, охватывающих закономерности, цели, содержание, методы, приемы, средства обучения, а также процессы учения и воспитания на материале иностранного языка.

Когнитивный компонент этой компетенции интегрирует знание теорий, концепций, избранных в качестве базовых для обучения, владение системой соответствующих понятий, современных методов, приемов, способов, арсенала средств обучения, типологии упражнений, используемых в обучении иностранному языку в принятой методической системе. Операционно-деятельностный компонент включает комплексные методические умения, связанные с осуществлением конструктивно-планирующей, организаторской и контролирующей педагогических функций, которые выделяются в качестве ведущих для учителя иностранного языка. Это связано с умениями: проектировать системы уроков в рамках учебно-тематического планирования, разрабатывать дидактические сценарии уроков применительно к конкретным ступеням обучения, создавать учебные материалы и задания, учитывая при этом возможности индивидуализации обучения, структурировать отобранный учебный материал, планировать его презентацию; организовывать деятельность учащихся в соответствии с поставленной методической задачей, используя различные формы учебной работы (индивидуальной, фронтальной, групповой и т. д.) и способы привлечения учащихся к учебной деятельности (ролевые игры, творческие задания и др.), организовывать как непосредственно управляемую, так и самостоятельную учебно-познавательную деятельность; прогнозировать развитие педагогической ситуации, применять разные типы уроков в зависимости от специфики решаемой задачи, использовать приемы и технологии контроля и оценивания учебных достижений учащихся. Мотивационно-ценностный компонент методической компетенции интегрирует такие качества личности учителя иностранного языка, как способность к педагогической импровизации и использованию нетривиальных методов и приемов обучения, гибкость и адаптивность к нестандартным ситуациям, профессиональная и личностная автономия, способность к методической рефлексии, методическая наблюдательность, методическое воображение.

Социокультурная компетенция является соподчиненной профессионально-коммуникативной и лингводидактической компетенциям учителя иностранного языка и заключается во владении речевым этикетом и адекватным речевым и неречевым поведением, свойственным представителям иной лингвокультурной общности, а также характеризуется сформированностью культурологического и страноведческого тезаурусов, позволяющих проектировать и осуществлять обучение иностранному языку как средству межкультурного иноязычного общения.

Когнитивный компонент этой компетенции объединяет знания о странах преподаваемого языка, духовных ценностях, культурных традициях, обычаях, особенностях национального менталитета, системе универсальных культурных ценностей, о сходстве и различиях в ценностных ориентациях представителей родной и иноязычной культур, о национально-культурных особенностях социального и речевого поведения представителей лингвокультурных сообществ, о нормах межкультурного коммуникативного поведения, о способах презентации родной культуры на иностранном языке. Операционно-деятельностный компонент социокультурной компетенции учителя включает совокупность умений адекватно интерпретировать социокультурные факты, относящиеся к родной культуре и культурам стран преподаваемого иностранного языка, прогнозировать социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения, выступать в роли межкультурного посредника, представлять свою страну в иноязычной среде, описывать языковые единицы в профессиональных целях с учетом социокультурных различий, корректно структурировать аутентичный речевой материал в учебных целях, составлять социокультурные комментарии к аутентичным текстам на иностранном языке, осуществлять социокультурный анализ необходимых в профессиональной деятельности функциональных типов и разновидностей аутентичного текста. Мотивационно-ценностный компонент социокультурной компетенции включает такие качества личности, как открытость, восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями, социокультурная непредвзятость при толковании страноведческих явлений, социальная ответственность, позитивизм.

Информационно-коммуникационная компетенция – способность и готовность учителя эффективно осуществлять обучение иностранному языку и культуре с использованием информационных и коммуникационных технологий.

Когнитивный компонент данной компетенции включает знания о функциональных возможностях компьютерной техники, о современных программных оболочках, об особенностях компьютерно-опосредованной коммуникации, об основных поисковых системах и общих правилах

осуществления поиска информации в интернете в учебных целях, о критериях оценки и отбора интернет-ресурсов в учебных целях, о методах организации сетевого взаимодействия участников образовательного процесса посредством информационно-коммуникационных технологий, о средствах синхронной и асинхронной коммуникации, используемых в обучении иностранному языку и культуре (электронная почта, вебфорум, чат и др.), об основных видах онлайн-тестов для контроля и самоконтроля обученности учащихся по иностранному языку. Операционно-деятельностный компонент информационно-коммуникационной компетенции учителя инкорпорирует умения осуществлять поиск и отбор электронных и цифровых средств обучения в интернете (образовательные интернет-порталы, сетевые учебные пособия, лингвотренажеры, лингвистические корпуса, информационно-справочные ресурсы, инфографика, схемы, таблицы, игротеки и др.), самостоятельно создавать и использовать учебные интернет-ресурсы, организовывать сетевое учебное взаимодействие в образовательном процессе по иностранным языкам, использовать онлайн-тесты для контроля и самоконтроля обученности учащихся по иностранному языку, организовывать и реализовывать обучение в дистанционном формате в режиме реального времени. Мотивационно-ценностный компонент информационно-коммуникационной компетенции включает значимые качества личности учителя, необходимые для осуществления качественного процесса обучения иностранному языку в условиях цифровизации образования: коммуникабельность, креативность в использовании информационно-коммуникационных технологий, устойчивая социальная и профессиональная позиция, внутренняя потребность сделать процесс обучения эффективным, интересным, современным, информативным, привлекательным, конструктивным.

Самообразовательная компетенция учителя иностранного языка – способность и готовность поддерживать и повышать уровень владения иностранным языком, а также методическими, лингводидактическими и педагогическими знаниями и умениями в целях непрерывного совершенствования профессиональной деятельности. Данная компетенция является регулятором личностных достижений, мобильности, побудителем профессионального роста, развития рефлексивных способностей. Становление и развитие самообразовательной компетенции происходит непосредственно в деятельности студентов в процессе возрастания их самостоятельности.

Когнитивный компонент в данном случае включает знания о планировании и реализации самообразования, о перспективах профессионального развития, о важности самооценки и критериях сформированности компонентов профессиональной компетентности. Операционно-деятельностный компонент

этой компетенции инкорпорирует совокупность умений критически оценивать имеющийся потенциал методических, лингводидактических, психолого-педагогических знаний; планировать и организовывать самостоятельную учебно-познавательную деятельность; осуществлять самоконтроль и самокоррекцию учебной деятельности; определять программу самообразования; выстраивать стратегию своего профессионального роста; отражать свои достижения. Мотивационно-ценностный компонент включает такие качества личности педагога, как инициативность, развитое чувство ответственности за качество профессионально-личностного роста, высокая степень рефлексии, эмоциональная саморегуляция, открытость новому опыту, стремление реализовать себя.

Таким образом, профессиональная компетентность как цель лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка представляет собой комплексное социально-психологическое образование, интегральную личностную характеристику, включающую целостную совокупность компетенций (психолого-педагогическую, профессионально-коммуникативную, лингводидактическую, методическую, социокультурную, информационно-коммуникационную, самообразовательную), каждая из которых складывается из взаимосвязанных компонентов (когнитивный, операционно-деятельностный и мотивационно-ценностный), находящихся в отношениях взаимообусловленности и отражающих диалектическую взаимосвязь, знаний, умений, способов деятельности, качеств личности. Выделенные компетенции, включающие личностные, предметные и метапредметные составляющие, не могут формироваться изолированно, обособленно, в своей интеграции они обеспечивают общий уровень готовности и способности к осуществлению профессионально-педагогической деятельности по обучению учащихся иностранному языку и культуре¹.

Список использованных источников

1. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС – ПРЕСС, 2005. – 383 с.
2. Chomsky, N. Language and Mind / N. Homsy. – N.Y. : Harcourt, Brace, Jovanovich, 1972. – 194 p.

¹ Выявленный состав и содержание профессиональной компетентности послужили теоретической базой для проектирования нового интегрированного содержания лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, которое нашло отражение в разработанной нами учебной программе дисциплины «Методика преподавания иностранных языков» для студентов, обучающихся в учреждениях высшего образования Республики Беларусь по направлению специальности 1-21 06 01-01 Современные иностранные языки (преподавание)».

3. Linard, M. Des machines et des Hommes: apprendre avec les nouvelles technologies, reedition augmentee d'une postface / V. Linard. – Paris : L'Harmattan, 1994. – 76 p.
4. Van Ek, J. A. Objectives for Foreign Language Learning / J. A. Van Ek. – Strasbourg : Council of Europe, 1986. – 303 p.
5. Guir, R. Nouvelles competentes des formateurs et nouvelles technologies / R. Guir // Education permanente. – 1996. – № 127. – P. 34–41.
6. Хуторской, А. В. Метапредметный подход в обучении / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос, 2012. – 73 с.
7. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Щукин. – М. : Астрель, 2008. – 746 с.
8. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
9. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
10. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : МПСИ, 2001. – 432 с.
11. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко. – М.: НИИ шк. технологий, 2005. – 204 с.
12. Бабосов, Е. М. Социология личности, стратификации и управления / Е. М. Бабосов. – Минск : Бел. Наука, 2006. – 591 с.
13. Педагогика : учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб. : Питер, 2018. – 304 с.
14. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
15. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
16. Слостенин, В. А. Педагогический процесс как система / В. А. Слостенин. – М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 237 с.
17. Браже, Т. Г. Из опыта развития общей культуры учителя / Т. Г. Браже // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 70–73.
18. Силкович, Л. А. Система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования / Л. А. Силкович. – Минск : МГЛУ, 2022. – 212 с.
19. Силкович, Л. А. Лингводидактическая компетентность как интегративная профессиональная характеристика будущего учителя иностранного языка / Л. А. Силкович // Зб. навук. прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі / рэдкал. :

А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : АПА, – 2020. – Вып. 18. – С. 376-389.

References

1. Khutorskoi, A. V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vsekh po-raznomu? : posobie dlya uchitelya / A. V. Khutorskoi. – M. : VLADOS – PRESS, 2005. – 383 s.
2. Chomsky, N. Language and Mind / N. Homsy. – N.Y. : Harcourt, Brace, Jovanovich, 1972. – 194 p.
3. Linard, M. Des machines et des Hommes: apprendre avec les nouvelles technologies, reedition augmentee d'une postface / V. Linard. – Paris : L'Harmattan, 1994. – 76 p.
4. Van Ek, J. A. Objectives for Foreign Language Learning / J. A. Van Ek. – Strasbourg : Council of Europe, 1986. – 303 p.
5. Guir, R. Nouvelles competentes des formateurs et nouvelles technologies / R. Guir // Education permanente. – 1996. – № 127. – P. 34–41.
6. Khutorskoi, A. V. Metapredmetnyi podkhod v obuchenii / A. V. Khutorskoi. – M. : Eidos, 2012. – 73 s.
7. Shchukin, A. N. Lingvodidakticheskii entsiklopedicheskii slovar' / A. N. Shchukin. – M. : Astrel', 2008. – 746 s.
8. Raven, Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyyavlenie, razvitie i realizatsiya : per. s angl. / Dzh. Raven. – M. : Kognito-Tsentr, 2002. – 396 s.
9. Bondarevskaya, E. V. Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya / E. V. Bondarevskaya // Pedagogika. – 1997. – № 4. – S. 11–17.
10. Zimnyaya, I. A. Lingvopsikhologiya rechevoi deyatel'nosti / I. A. Zimnyaya. – M. : MPSI, 2001. – 432 s.
11. Selevko, G. K. Pedagogicheskie tekhnologii na osnove informatsionno-kommunikatsionnykh sredstv / G.K. Selevko. – M.: NII shk. tekhnologii, 2005. – 204 s.
12. Babosov, E. M. Sotsiologiya lichnosti, stratifikatsii i upravleniya / E. M. Babosov. – Minsk : Bel. Nauka, 2006. – 591 s.
13. Pedagogika : ucheb. dlya vuzov. Standart tret'ego pokoleniya / pod red. A. P. Tryapitsynoi. – SPb. : Piter, 2018. – 304 s.
14. Mitina, L. M. Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya / L. M. Mitina. – M. : Akademiya, 2004. – 320 s.

15. Markova, A. K. *Psikhologiya professionalizma* / A. K. Markova. – M. : Mezhdunar. gumanit. fond «Znanie», 1996. – 308 s.

16. Slastenin, V. A. *Pedagogicheskii protsess kak sistema* / V. A. Slastenin. – M. : MAGISTR-PRESS, 2000. – 237 s.

17. Brazhe, T. G. *Iz opyta razvitiya obshchei kul'tury uchitelya* / T. G. Brazhe // *Pedagogika*. – 1993. – № 2. – S. 70–73.

18. Silkovich, L. A. *Sistema lingvodidakticheskoi podgotovki budushchego uchitelya inostrannogo yazyka v uchrezhdeniyakh vysshego obrazovaniya* / L. A. Silkovich. – Minsk : MGLU, 2022. – 212 s.

19. Silkovich, L. A. *Lingvodidakticheskaya kompetentnost' kak integrativnaya professional'naya kharakteristika budushchego uchitelya inostrannogo yazyka* / L. A. Silkovich // *Zb. navuk. prac Akadjemii pasljadyplomnaj adukacyi* / rjedkal. : A. P. Manastyrny (gal. rjed.) [i insh.]. – Minsk : APA, – 2020. – Vyp. 18. – S. 376–389.

UDC 811.161.1+371.321.2

Tatiana Ignatovitch,
PhD, Associate Professor;
Henan University of Science and Technology
(China)
[*tavlig@mail.ru*](mailto:tavlig@mail.ru)

INTERACTIVE MODULES OF THE LEARNINGAPPS WEBSITE.ORG IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article describes the possibilities of using interactive applications of the service LearningApps.org in the practice of teaching Chinese students Russian at a technical university. Objective and subjective factors affecting the success of river development and teaching techniques and methods are described. The ways of using interactive modules of the service are shown LearningApps.org as Web 2.0 applications to support the teaching process. Examples of the use of exercises for solving specific didactic tasks at different stages of the lesson, as well as for independent work of students outside the lesson, are given. A system of exercises for the implementation of communicative, linguoculturological, interactive approaches in teaching Russian as a foreign language is presented. The conclusion is made about the possibilities of motivation, visualization, intensification, individualization of work with the help of interactive modules of the service LearningApps.org.

Keywords: training Russian as a foreign language; LearningApps service; applications; simulators; exercises.

Татьяна Игнатович,
кандидат педагогических наук, доцент;
Институт международного образования
Хэнаньского университета науки и техники (КНР)
[*tavlig@mail.ru*](mailto:tavlig@mail.ru)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МОДУЛИ САЙТА LEARNINGAPPS.ORG В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье описаны возможности использования интерактивных приложений сервиса *LearningApps.org* в практике обучения китайских студентов русскому языку в техническом вузе. Описаны объективные и субъективные факторы, влияющие на успешность освоения русского языка как иностранного и на приемы и методы обучения. Показаны способы применения интерактивных модулей сервиса *LearningApps.org* как приложения Web 2.0 для сопровождения процесса преподавания. Даны примеры использования упражнений для решения конкретных дидактических задач на разных этапах урока, а также для самостоятельной работы студентов

вне урока. Представлена система упражнений для реализации коммуникативного, лингвокультурологического, интерактивного подходов в обучении русскому языку как иностранному. Сделан вывод о возможностях мотивации, визуализации, интенсификации, индивидуализации работы с помощью интерактивных модулей сервиса *LearningApps.org*.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному; сервис *LearningApps*; приложения; тренажеры; упражнения.

Освоение китайскими обучаемыми русского языка и русской речи происходит через преодоление объективных и субъективных трудностей. Объективные обусловлены, в первую очередь, генетическими различиями в языковых системах, расхождениями в языковых картинах мира. Среди субъективных большое значение имеет фактор наличия / отсутствия языковой среды, носителей языка рядом, естественных ситуаций, дающих возможность свободной речевой практики.

Изучение объективных препятствий на пути освоения иностранного языка дает ответ на вопрос о приоритетных методиках обучения. Так, на процесс освоения русской речи китайцами влияет их затрудненность в абстрагировании (описано в работе В. В. Малявина «Китай управляемый»), здесь важны способы изложения мысли, аргументов и выводов, способы выявления признаков в рассматриваемых объектах [1]. Зачастую это становится причиной невозможности вести дискуссию по тем сценариям, которые приняты в культуре других стран, так как китайцы часто используют для аргументации своей позиции ссылки на мнения авторитетных людей, цитаты общественных деятелей, факты, связь которых с тезисом не всегда очевидна собеседнику [2]. Это предполагает использование в обучении принципиально иных подходов. Например, довольно сложно и малопродуктивно применять в чистом виде коммуникативную методику, лучше использовать коммуникативные задания наряду с грамматическими методами обучения (грамматические правила давать в таблицах, сопровождаемых комментариями; грамматические и речевые задания сопровождать четкими формулировками целей; применять аспектное изучение языка; ориентироваться на то, что китайские студенты – коммуникативно более пассивные, такова традиция обучения в школе с большим количеством обучаемых в классе; помогать студентам инициировать дискуссию, рассуждать, отвечать на вопросы, требующие личных оценок).

В диссертационном исследовании Вэй Вэй «Национально ориентированный русскоязычный текст: лингвокультурологические средства создания образа Китая» [2] дан наиболее точный и объективный анализ специфики национального характера китайцев в русскоязычной литературе Беларуси. В ней можно найти ответы на вопросы об особенностях обучения китайских студентов русскому языку и на русском языке. Автор предприняла попытку опровергнуть

определенные весьма устойчивые стереотипы относительно «некоторой умственной и речевой медлительности китайцев, которая проявляется при русскоязычном общении носителей русского языка с китайцами» [2, с. 130]. Объяснение этому в том, что китайцы русскую разговорную речь воспринимают чрезмерно двусмысленно. Ряд конструкций, активно употребляемых в русском общении, с трудом ими воспринимается: эллиптические и усеченные конструкции, высказывания со свободным порядком слов, предложения с инверсией, предложения с многочисленными генитивными цепочками, используемыми в устной научной речи и т. д.

Рассмотрение субъективных факторов, влияющих на успешность освоения иностранного языка, позволяет устранить либо минимизировать их воздействие. В ситуации отсутствия естественной языковой среды расширить сферу применения речевых навыков можно с помощью возможностей электронных (интеративных) программ.

Хэнаньский университет науки и технологий принимает участие в международных программах совместного обучения (так называемые программы «2+2»), в частности, одно из его структурных подразделений – Институт международного образования – осуществляет подготовку студентов по специальности «Автоматизация» для Томского политехнического университета (Российская Федерация).

Для изучения языков на технических специальностях электронное обучение здесь не применяется, хотя возможности включать его компоненты в образовательный процесс, в том числе и для дистанционной работы, есть. Опыт работы с китайскими студентами в Белорусском государственном университете (25 лет) и Хэнаньском университете науки и техники (5 лет) доказал эффективность, доступность и простоту использования некоторых из них.

Функцию площадки для размещения материалов, поддерживающей специфические виды контента (тексты, веб-страницы, аудио- и видеоматериалы, произвольные файлы, рассылки, форумы, чаты, коммуникацию между пользователями), выполняет *WeChat* – мобильная коммуникационная система, разработанная китайской компанией Tencent (первый релиз был выпущен в 2011 г.) как «мобильное приложение на все случаи жизни». Преподаватели (и иностранные в том числе) организуют виртуальное общение в том темпе и объеме, которые удобны всем участникам. Из огромного разнообразия применяемых форм организации дистанционных занятий (чат-занятия, веб-занятия, телеконференции, телеприсутствие, рассылка учебно-методических материалов и др.) в рамках изучения русского языка как иностранного (РКИ) наиболее активно используется последнее – мобильная рассылка.

LearningApps.org – приложение *Web 2.0* для сопровождения процесса преподавания с помощью интерактивных модулей (упражнений, тренажеров) [3]. Существующие в коллекции тренажеры (именно такое название наиболее точно отражает педагогическое предназначение модулей) можно непосредственно включать в содержание обучения (например, в ЭОРы – электронные образовательные ресурсы; см., например: <http://e-vedy.adu.by> и другие аналогичные), а также можно по готовому образцу создавать в оперативном режиме свои (то есть использовать готовые шаблоны). Одна из целей приложения *LearningApps.org* – создание базы интерактивных упражнений и возможность сделать их общедоступными. Именно по этой причине такие тренажеры не включены ни в какие обучающие программы или конкретные образовательные сценарии (например, их можно включать в ЭОР через QR-коды, как это делается в современных учебниках для школы, создаваемых в Республике Беларусь (см., например: [4]).

Каждое упражнение сервиса *Learningapps.org* имеет свой QR-код, который может быть представлен учащимся на бумажном носителе (можно делать рабочие тетради и размещать в них QR-коды тренажеров), презентован в электронном виде на экране компьютера, в Wechat и др. Тренажер можно использовать неоднократно в любое время.

Обратиться к возможностям сервиса *Learningapps.org* побудила повальная увлеченность молодежи Китая гаджетами, главным из которых стал мобильный телефон. Кроме того, группы изучения русского языка как иностранного здесь традиционно большие – от 30 до 60-70 учащихся (скажем, в России и Беларуси в группе 12-15 студентов), что затрудняет контроль за использованием телефона на занятии, тем более что есть необходимость обращения к нему хотя бы одного из студентов для оперативного перевода сложного слова или выражения по ходу урока. Преподаватель на уроке постоянно говорит с обучающимися, обращается к текстовым, аудио- и видеоресурсам, пишет на доске, вовлекает в речевую деятельность студентов. В этих условиях необходимо использовать интерес обучаемых к гаджетам для выполнения тех или иных учебных задач в ходе занятия и после него. В домашней подготовке упражнения *Learningapps.org* оказывают неоценимую поддержку, так как позволяют в игровой форме повторить, отработать, запомнить лексический и грамматический материал, слушать правильное произношение, вычленять лексические единицы в речевом потоке и др.

В многочисленных исследованиях подробно рассказано о преимуществах сервиса для создания электронного и дистанционного обучения на основе образовательной платформы *MOODLE* [5]. Технология создания приложений по подобию раскрыта и в комментариях самого сервиса *Learningapps.org*.

С помощью тренажеров сервиса *Learningapps.org* возможно решение задачи эффективного интегрирования в систему традиционного обучения. Покажем это на примере собственного опыта применения технологии на уроках РКИ в Китае. Используем мы ее при обучении студентов на занятиях по аудированию и говорению (для 1-го курса) и на занятиях по устной речи (для 2-го курса). Компоненты тренажера представляются обучаемому в случайном порядке, что обеспечивает достаточно высокий показатель новизны при неоднократном выполнении.

В упражнении на основе шаблона, например, «Найти пару», можно объединить в пару слово и его перевод (см. рисунок 1, позиции 1, 2, 3); слово и его изображение (позиции 4, 5); слово и его произношение (позиция 6). Можно формировать навыки построения предложений, освоения речевых стереотипов в упражнении на основе шаблона «Заполните пропуски» (позиция 7 – формы *мне, меня, у меня*), на основе шаблона «Классификация» (позиция 8 – определение рода); навыки освоения системы чисел на основе шаблона «Викторина с выбором правильного ответа» (позиция 9 – различие *7, 17 и 70* и др.); навыки письма и слушания на основе шаблона «Ввод текста» (позиция 10).



Рис. 1. Упражнения на основе шаблонов

Тренажеры используются на занятии не только в качестве тренировочных упражнений, но и в качестве средства контроля за усвоением материала по текущей теме или теме прошлого урока. Так, при усвоении образования и употребления родовых форм и форм числа притяжательных (и других) местоимений (*мой, твой, свой, чей* и др.) может быть использован тренажер для оперативной проверки сформированности навыка – рисунок 2.



Рис. 2. Задание для проверки усвоения форм

На основе одного и того же шаблона могут быть созданы тренажеры, выполняющие разные задачи, применяемые на разных этапах изучения темы, наполненные разным с точки зрения восприятия материалом.

Следует отметить, что нет прямого соответствия между темой, материалом и формой подачи его в шаблоне. Так, определенную сложность китайские студенты испытывают при освоении системы числительных в русском языке. Например, для разграничения схожих по определенным параметрам чисел первой сотни мы выбрали шаблон «Найти пару», причем пару составляют записанное число и его звуковое оформление (аудиозапись произнесения). А для освоения чисел первой и второй сотни мы выбрали шаблон «Викторина с выбором правильного ответа».

Для некоторых шаблонов («Скачки», «Где это находится») возможен выбор разных режимов выполнения: «играть в одиночку» и «играть с друзьями», что позволяет организовать работу в коллективном варианте. Тренажеры решают задачи закрепления знания слов по теме, оперативной проверки усвоения лексики и речевых конструкций, развития навыков произнесения звуков, звукосочетаний, слов, построения предложений и др.

Приведем примеры решения различных дидактических задач с помощью шаблонов ресурса *Learningapps.org* для формирования базового и элементарного уровня владения языком (таблица 1).

Таблица 1 – Применение шаблонов сервиса *Learningapps.org*

Задача упражнения	QR-коды	Шаблон
Произношение слов и сочетаний слов	 Звук Мь	Найти пару
Проверка знания слов	 Моя квартира	Сортировка картинок
Работа с грамматической формой	 Два или две?	Классификация
Построение предложений	 Профессии	Кто может стать миллионером

Письмо	 Диктант	Ввод текста
Слушание	 Обозначение времени	Найти пару
Усвоение лексики по теме	 Что едят русские?	Кроссворд
Построение диалога	 Что ты любишь готовить?	Заполнить пропуски

Как принято в системе языковой подготовки в Китае, аспект «Говорение» и «Аудирование» в рамках курса РКИ преподают русскоязычные преподаватели (из России, Беларуси, Украины), тогда как аспекты «Лексика», «Грамматика», «Письмо» – китайские коллеги. В разных вузах разные программы предполагают различное количество часов на освоение программы курса, но дефицит часов при наполняемости групп в 30 человек сказывается на уровне подготовленности студентов к владению языком и сдаче сертификационного экзамена. В нашем университете из множества учебных пособий для начального уровня по «Лексике» и «Грамматике» был предложен учебник китайских авторов серии «Восток» [6], для работы в аспекте «Аудирование» – учебник В. С. Ермаченковой «Слушать и услышать...», изданный специально для китайских обучающихся [7]. И если в первом есть хотя бы минимальный иллюстративный материал в черно-белом исполнении, то во втором он отсутствует. Для обучающихся с визуальным типом восприятия нет визуального ряда совсем. Для аспекта «Говорение» преподаватель готовит материал самостоятельно. При этом его сразу необходимо ориентировать на отражение реальных речевых ситуаций: от вычленения в потоке речи, предъявления слов и выражений до создания собственных речевых произведений (предложений, диалогов, текстов). Также мы опираемся на опыт организации онлайн-обучения по названным аспектам, на базе платформы Tencent Meeting, которая позволяет организовать занятие в рамках конференции для 30 и более участников, использовать аудио- и видеотрансляцию, строить диалоги, полилоги, обсуждения, включать аудио- и видеоконтент, правда, небольшого объема.

При отборе лексического и грамматического минимума русскоязычный преподаватель ориентируется на учебник по лексике и грамматике, чтобы планомерно отрабатывать лексический материал и речевые клише, усвоенные на

соответствующих занятиях. Однако при работе над некоторыми темами необходимо расширять этот перечень, в том числе вводить некоторые реалии [8].

В коллективной монографии С. Влахова и С. Флорина «Непереводимое в переводе» описаны разные аспекты такого понятия, как реалия. Это «наименования отдельных предметов, понятий, явлений быта, культуры, истории данного народа» [9]. Чаще всего это безэквивалентная лексика, культуроспецифичная на денотативном уровне, в силу такой специфичности нуждающаяся в лингвокультурном комметировании, а для этого она должна быть в лингвокультурном отношении описана [10]. Лингвокультурный – изучающий культуру через язык. Это определение вытекает из понятия концепта. «Концепт – понятие, совокупность существенных признаков предмета, “погруженное” в культуру и язык» [11, с. 13].

Лингвокультурология возникла из переакцентирования задач лингвострановедения, когда цель изучения иностранного языка через изучение культуры его носителей, превратилась в другую – изучение культуры через язык. При таком подходе рассматриваются «закономерности отображения в семантике языковых единиц ценностно-смысловых категорий культуры» [12, с. 29].

Изучение языка в лингвокультурологическом аспекте предполагает освоение его как системы представлений о мире, который складывается на протяжении всей жизни человека, то есть через совокупность концептов. «Смысл познания как перехода от значения-намёка к понятийному содержанию единицы (и через нее – к предмету культуры) предполагает постоянную взаимодействующую связь “значение – культурологический смысл”. ...процесс “окультуривания” языковых единиц, ведущий изучающих язык в направлении от значения, “угадывания” – к знанию и включению знака-предмета в сеть культурных ассоциаций, свойственную той или иной нации» [12, с. 49].

Наиболее показательным в этом плане является культурное пространство такой важной сферы, как еда. Подбирая материал для уроков на эту тему мы никак не можем обойти вниманием в первую очередь традиции трапезы в русской культуре: трехразовое питание; приготовление трех блюд на обед (первое, второе, третье); употребление супа на обед (китайцы едят суп на завтрак или на ужин); употребление глагола «есть» в отношении супа (китайцы суп «пьют»); небольшое количество овощей в рационе; приготовление такого количества еды, которое нельзя съесть за раз (у китайцев не принято разогревать еду, тем более готовить на несколько дней); традиция не оставлять в тарелке еду как показатель качества угощения, чтобы поощрить хозяев и др. Уделяем внимание и традиции приготовления: длительность готовки в отличие от китайского требования готовить большинство блюд в течение 15 минут; мясо как самостоятельная еда в отличие от китайского принципа «прячь мясо в овощах»; ингредиенты,

необычные для китайской кухни – свекла, гречневая крупа, молочные продукты; сочетание ингредиентов, необычное для китайской кухни и др. Знакомим студентов с национально-культурным своеобразием первых блюд русской кухни, таких как борщ, щи, супы, рассольник, солянка, уха. Обязательно показываем особенности таких блюд, как жареный картофель (у китайцев большим почетом пользуются разные виды батата – сладкого картофеля, однако встречается и жареный картофель, только приготовленный по-особому – его подают недожаренным и порезанным мелкой соломкой, картофельное пюре, котлеты, отбивные, гречневая каша (в Китае самый большой в мире объем посадочных площадей гречихи, крупу экспортируют во многие страны, но гречневая каша для них – нонсенс, китайцы заваривают чай из гречневой крупы или скармливают животным), борщ, свекла как овощ, молочные продукты. Как видим, здесь не так много собственно реалий, большинство слов и сочетаний известны китайцам в другом контексте.

В обязательном порядке в лексический минимум по теме «Еда» входят группы слов: приятного аппетита 用餐愉快, есть 吃 – еда 食物, пить 喝 – питье 饮料, продукт(-ы) 东西, блюдо (-а) 菜; утро 早上 – утром 早晨 – завтрак 早饭 – завтракать 吃早饭; день 白天 – днем 白天 – обед 午饭 – обедать 吃午饭; вечер 晚上 – вечером 晚上 – ужин 晚饭 – ужинать 吃晚饭; суп 汤 – борщ 红菜汤 – щи 白菜汤 – солянка 杂烩汤; котлета 肉球; шашлык 烤肉; голубцы 卷心菜卷; картофельное пюре 土豆泥; салат 沙拉; творог 奶渣 – сметана 酸奶油 – масло (сливочное) 黄油 – кефир 纯酸奶 – ряженка 发酵奶 – йогурт 酸奶 – сырники 肉球; яйцо 鸡蛋 – омлет 煎蛋卷 – яичница 炒鸡蛋.

Они репрезентуются через речевые ситуации и яркие иллюстрации, однако требуют определенных комментариев. Например, необходимо пояснить, что в русской культурной традиции (связано это с условиями проживания, с климатическими особенностями) особое внимание уделяется первым блюдам, которые готовят из многих ингредиентов, часто на несколько дней, есть даже такая разновидность щей – супы. Считается, что борщ и щи, постояв, становятся вкуснее. А салат у русских – это не только зеленый овощ, но и многокомпонентное блюдо, как правило, из овощей с многочисленными добавками и разнообразными заправками. Так, к примеру, набор продуктов для приготовления овощного супа или борща может быть представлен с помощью видео по стихотворению Ю.Тувима в переводе С. Михалкова «Овощи» (<https://www.youtube.com/watch?v=HKrd9T0S6XI>). В ролике медленно называются

и показываются овощи (на протяжении 3-х куплетов песенки), в рабочих листах их названия уже впечатаны вместе с картинками, студенты успевают произнести и записать их перевод:

Хозя́йка одна́жды с база́ра пришла́, / Хозя́йка с база́ра домо́й принесла́: / Карто́шку, / Капу́сту, / Морко́вку, / Горо́х, / Петро́шку и све́клу. / Ох!

Знакомство с типичными блюдами при тртхразовом питании осуществляется через речевую ситуацию «В кафе». Дается коммуникативная установка: Вы пришли в кафе и читаете меню. выберите, что вы будете есть и пить а) на завтрак, б) на обед, в) на ужин. Необходимы пояснения, в том числе и лингвокультурные: а) Обычно на завтрак в русской традиции едят омлет, яичницу, сосиски, творог, сырники, блины, кашу, бутерброды. Пьют по утрам чай или кофе. б) Обычно на обед едят салат, первое (какой-нибудь суп), второе (мясо или рыбу с овощами, рисом, макаронами), пьют компот, сок, чай (третье). в) На ужин едят рыбу, котлеты, пельмени, пиццу. Пьют чай, молоко или кефир.

Проверку усвоения лексики (знание перевода слова и его правописания) по материалам такого урока можно организовать с помощью кроссворда «Что едят русские?», созданного в программе *LearningApps.org*. В упражнении содержатся лингвокультурные комментарии, адаптирующие обучаемых к речевой ситуации приема пищи (завтрак, обед, ужин). Если в условиях реального занятия успешность выполнения данного упражнения проверяется демонстрацией экрана телефона с надписью «Молодец!», то в условиях онлайн-обучения учитель может получить только статистику о количественном выполнении (первые 100, 200 и т. д. выполнений) (рисунок 3).



Рис 3. Задание «Что едят русские?»

Умения построения диалога можно проверить с помощью тренажера «Ты умеешь готовить?» (рисунок 4). При необходимости в пояснении к заданию есть возможность поместить информацию культурологического характера.



Рис 4. Задание «Ты умеешь готовить?»

Таким образом, тренажеры приложения *LearningApps.org* могут использоваться на разных этапах урока как способ включения обучаемого в речевую ситуацию, облегчающий восприятие информации и помогающий активному усвоению лексики и грамматических конструкций. При этом реализуется важнейший для овладения языком лингвокультурологический подход.

Применение в урочной и внеурочной работе упражнений сервиса *Learningapps.org* при изучении РКИ позволяет интенсифицировать формирование навыков обучаемых в аспектах лексики, грамматики, говорения, аудирования; вызывать интерес учащихся к использованию в учебных целях телефонов и планшетов; вводить интерактивные формы работы со студентами; индивидуализировать работу с отдельными учащимися в зависимости от уровня владения языком и т. д.

Список использованных источников

1. Малявин, В. В. Китай управляемый. Старый добрый менеджмент. – М. : Европа, 2007. – 303 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=196251&p=1>. – Дата доступа: 13.01.2023.
2. Вэй Вэй. Национально ориентированный русскоязычный текст: лингвокультурологические средства создания образа Китая : автореферат дис. ... канд. филологических наук: 10.02.02 / Вэй Вэй ; науч. рук. работы С. М. Прохорова ; Белорусский государственный университет. – Минск, 2014. – 26 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dep.nlb.by/jspui/-handle/nlb/44889>. – Дата доступа: 13.01.2023.
3. LearningApps.org. URL: <https://learningapps.org/about.php> (accessed 13.01.2023).
4. Мурина, Л. А. Русский язык : учеб. пособие для 8 кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Ж. Ф. Жадейко. – Минск : НИО, 2018. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://uchebniki.by/bel/katalog/5-9-klassy/id01499>. – Дата доступа: 13.01.2023.

5. Авилова, И. А. Использование образовательной платформы eXe-Learning для разработки электронных образовательных ресурсов / И. А. Авилова, В. Г. Струкова // Молодежный научный форум: Общественные и экономические науки. Электронный сборник статей по материалам VХ студенческой международной заочной научно-практической конференции. – Москва: Изд. «МЦНО». – 2016. – № 11 (40) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.nauchforum.ru/archive/MNF_social/11\(40\).pdf](http://www.nauchforum.ru/archive/MNF_social/11(40).pdf). – Дата доступа: 13.01.2023.

6. 大学俄语东方 (新版) 学生用书. 1 / 史铁强主编; 史铁强, 张金兰分册主编; 北京外国语大学俄语学院编著. – 北京: 外语教学与研究出版社, 2008. – 250 с.

7. Ермаченкова, В. С. Слушать и услышать: Пособие по аудированию для изучающих русский язык как неродной. Базовый уровень (А2) / В. С. Ермаченкова. – СПб. : Златоуст, 2007. – 112 с.

8. Бабушкин, А. П. Перевод реалий в свете проблем когнитивной семантики / А. П. Бабушкин, И. Г. Жукова // Проблемы культурной адаптации текста. – Воронеж: Русская словесность, 1999. – С. 11–13.

9. Влахов, С. Непереводимое в переводе / под ред. Вл. Россельса / С. Влахов, С. Флорин. – М. : Международные отношения, 1980. – 344 с.

10. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.

11. Алефиренко, Н. Ф. Ценностно-смысловое пространство языка. – М. : Флинта: Наука, 2010. – 288 с.

12. Воробьев, В. В. Лингвокультурология. – М. : Изд-во РУДН, 2006. – С. 49-50.

References

1. Malyavin, V. V. Kitai upravlyaemyi. Saryi dobryi menedzhment. – М. : Evropa, 2007. – 303 с. [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.litmir.me/br/?b=196251&p=1>. – Data dostupa: 13.01.2023.

2. Vei Vei. Natsional'no orientirovannyi russkoyazychnyi tekst: lingvokul'turologicheskie sredstva sozdaniya obraza Kitaya : avtoreferat dis. ... kand. filologicheskikh nauk: 10.02.02 / Vei Vei ; nauch. ruk. raboty S. M. Prokhorova ; Belorusskii gosudarstvennyi universitet. – Minsk, 2014. – 26 s. [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://dep.nlb.by/jspui/handle/nlb/44889>. – Data dostupa: 13.01.2023.

3. LearningApps.org. URL: <https://learningapps.org/about.php> (accessed 13.01.2023).

4. Murina, L. A. Russkii yazyk : ucheb. posobie dlya 8 kl. uchrezhdenii obshch. sred. obrazovaniya s belorus. i rus. yaz. obucheniya / L. A. Murina, T. V. Ignatovich, Zh. F. Zhadeiko. – Minsk : NIO, 2018. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://uchebniki.by/bel/katalog/5-9-klassy/id01499>. – Data dostupa: 13.01.2023.

5. Avilova, I. A. Ispol'zovanie obrazovatel'noi platformy eXe-Learning dlya razrabotki elektronnykh obrazovatel'nykh resursov / I. A. Avilova, V. G. Strukova // Molodezhnyi nauchnyi forum: Obshchestvennye i ekonomicheskie nauki. Elektronnyi sbornik statei po materialam VKh studencheskoi mezhdunarodnoi zaочноi nauchno-prakticheskoi konferentsii. – Moskva: Izd. «MTsNO». – 2016. – 11 (40) [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.nauchforum.ru/archive/MNF_social/11\(40\).pdf](http://www.nauchforum.ru/archive/MNF_social/11(40).pdf). – Data dostupa: 13.01.2023.

6. 大学俄语东方（新版）学生用书. 1 / 史铁强主编；史铁强，张金兰分册主编；北京外国语大学俄语学院编著. – 北京：外语教学与研究出版社，2008. – 250 s.

7. Ermachenkova, V. S. Slushat' i uslyshat': Posobie po audirovaniyu dlya izuchayushchikh russkii yazyk kak nerodnoi. Bazovyi uroven' (A2) / V. S. Ermachenkova. – SPb. : Zlatoust, 2007. – 112 s.

8. Babushkin, A. P. Perevod realii v svete problem kognitivnoi semantiki / A. P. Babushkin, I. G. Zhukova // Problemy kul'turnoi adaptatsii teksta. – Voronezh: Russkaya slovesnost', 1999. – S. 11–13.

9. Vlakhov, S. Neperevodimoe v perevode / pod red. Vl. Rossel'sa / S. Vlakhov, S. Florin. – M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980. – 344 s.

10. Vorkachev, S. G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', kontsept: stanovlenie antropotsentricheskoi paradigmy v yazykoznanii / S. G. Vorkachev // Filologicheskie nauki. – 2001. – № 1. – S. 64–72.

11. Alefirenko, N. F. Tsennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka. – M. : Flinta: Nauka, 2010. – 288 s.

12. Vorob'ev, V. V. Lingvokul'turologiya. – M. : Izd-vo RUDN, 2006. – S. 49–50.

UDC 378.016 : 811.111

Tamara Likhach,
PhD, Associate Professor;
Mozyr State Pedagogical University
named after I. P. Shamyakin
(Belarus)
antarub@mail.ru

THE REALIZATION OF ANTICIPATION AND SEMANTIC INTERPRETATION TECHNIQUES IN TEACHING ENGLISH: MULTICULTURAL ASPECT

The article reveals the essence and educational potential of such language learning and comprehension building techniques as anticipation and semantic interpretation to be used by English major undergraduate students in constructing the personalized semantic image of a thing, phenomenon or event, with taking into account the interrelation between language, thought and culture. In particular, it demonstrates the implementation of the outlined techniques when teaching linguistic undergraduates – the EFL teacher candidates – to make and verify predictions, discuss and interpret phenomena of multicultural interest from different cultural perspectives in the framework of the unit «Holidays».

Keywords: the anticipation technique; semantic analysis; interpretation technique; interpretive culture; multicultural personality; multilingual personality; EFLT methodology.

Тамара Лихач,
кандидат педагогических наук, доцент;
Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина
(Беларусь)
antarub@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИЕМОВ АНТИЦИПАЦИИ И МОДЕЛИРОВАНИЯ СМЫСЛООБРАЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

В статье раскрываются сущность и общеобразовательный потенциал приемов антиципации и моделирования смыслообраза при работе с языковым и речевым материалом на практических занятиях по английскому языку с учетом взаимосвязей «язык – мышление – культура» в условиях образовательной среды университета. В частности, демонстрируется использование данных приемов в процессе развития языковой догадки, культуры мышления, дискуссионной и интерпретаторской культуры будущего учителя-филолога на основе реализации ключевых идей мультикультурализма в рамках раздела «Праздники».

Ключевые слова: антиципация; семантический анализ; интерпретация; интерпретационная культура; поликультурная личность; многоязычная личность; методика обучения английскому языку.

Идея создания многомерной (мультимодальной и мультикультурной) образовательной среды с акцентом на современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) привлекает внимание учителей и преподавателей иностранного языка во всем мире, поскольку ассоциируется с надежным средством интенсификации процесса овладения изучаемым языком. В то же время очевидно, что интенсивное развитие когнитивных и аффективных процессов би/поликультурной многоязычной личности не обуславливается напрямую усилением цифровой трансформации образовательного процесса. В любом случае применение ИКТ при обучении иностранному языку не должно вести к перегибу в сторону формирования информационной грамотности обучающихся в ущерб развитию языковой и речевой догадки, логического и словесно-образного мышления, интеллектуальной гибкости и интерпретационной культуры. Следовательно, на повестке дня – поиск и разработка таких методологических ориентиров, средств и методов обучения, которые способны обеспечить достижение личностных образовательных результатов (наряду с результатами предметными и метапредметными) при воспитании человека духовного, человека культуры. Рассмотрим, каким образом реагирует на данный запрос система общего среднего образования в Республике Беларусь; это позволит найти эффективные методические решения при подготовке будущего учителя иностранного (английского) языка в условиях глобализации.

Важнейшими особенностями организации образовательного процесса по иностранному языку в Республике Беларусь являются:

1) направленность на достижение «личностных, предметных и метапредметных результатов в усвоении учебного материала», подготовка учащихся к «приобретению личного опыта межкультурного общения, развитию качеств поликультурной личности» (*целевой компонент*);

2) отбор содержания обучения, на основе которого формируется «готовность к межкультурному общению и взаимопониманию», воспитывается «уважительное отношение к иным культурам», развивается «способность передавать собственные мысли и чувства» (*содержательный компонент*);

3) организация урочной и внеурочной работы с электронными приложениями, включающими кроме аудиозаписей и скриптов текстов, грамматических справочников, презентаций и раздаточных компонентов интерактивные задания, а также лингвострановедческий и культуроведческий материал (<https://lingvo.adu.by>); внедрение коммуникативных и информационно-

коммуникационных технологий, интегрирование в образовательный процесс интернет-ресурсов (*технологический компонент*) [1, с. 72, 74].

При этом акцент делается на развитии самостоятельности учащегося в овладении языком, в том числе в дополнительное учебное время. Обращает на себя внимание тот факт, что в процессе самообразовательной деятельности учащихся как субъектов этой деятельности должна повышаться степень подготовленности «к адекватной интерпретации феноменов и явлений социокультурной специфики стран изучаемого языка» [1, с. 74].

В свете изложенного к учителю (преподавателю) иностранного языка предъявляются новые требования, а именно: будучи «репрезентантом, ретранслятором и путеводителем по иноязычной и собственной культуре», он должен «создавать условия для диалога культур на занятиях, обучать пониманию чужой культуры при сохранении национально-культурной идентичности обучающихся» [2, с. 4]. Из этого следует, что любое значимое в иноязычной, родной или в обеих культурах явление, событие, имя важно рассматривать в системе разных национально-культурных измерений.

Таким образом, в современных требованиях к организации образовательного процесса по учебному предмету «Иностранный язык» в Беларуси прослеживаются четкие концептуальные ориентиры, характерные для межкультурной парадигмы иноязычного образования, которых следует придерживаться и при организации практики обучения английскому языку студентов-филологов – будущих учителей. Непосредственная задача настоящей статьи, заключающаяся в обосновании и описании приемов антиципации и моделирования смыслообраза, включая технологические этапы их реализации (на примере изучения культурологической темы «It's Christmas Eve»), предполагает учет очерченной методологической базы, но с явными дополнениями и уточнениями. Основание для этого – понимание необходимости развития учебной автономии студентов-филологов, в частности, максимальной свободы их познавательно-интерпретаторской деятельности.

Интерпретация связана с разгадыванием тайн, хранящихся в «кладовой» отдельного слова-культуры и текстовых культурам, а также с порождением личностных смыслов. В данном случае, вслед за Э. Сепиром, мы склонны трактовать слово как экзистенциальную единицу живой речи, отражающую опыт познания: «...the word, the existent unit of living speech, responds to the unit of actually apprehended experience, of history, of art» [3, с. 33], что позволяет по-разному конструировать языковую картину мира. Мы также считаем методически целесообразным предпосылать процессу декодирования лексики антиципацию (предугадывание) ее понятийного содержания, которую можно организовать как стимулирование первичной реакции обучающихся на языковую форму слова. Так активизируется языковое чутье речевой личности, что в последующем приводит к

«выравниванию» личностных представлений о предмете мыслеречи «до» и «после». Об антиципации, но не напрямую, говорится в повести К. Г. Паустовского «Золотая роза», где автор знакомит читателя с приемом постижения сути вещей, определяющим глобальный характер процесса познания: вначале возникает представление о предмете, которое уточняется в результате столкновения с реальным денотатом. «Разрыв» воображаемого и объективно-реального в индивидуальной картине мира позволяет сосредоточиться на свойствах вещей, уловить их реальный образ, если только не смотреть на мир скучными глазами [4, с. 68]. Итак, для того чтобы достаточно полно и многомерно истолковать слово-понятие как функциональную единицу текста, включая его культурный фон, этимолого-историческую ретроспективу, коннотации, и удержать в памяти слепок словообраза, важна работа механизма вероятностного прогнозирования на основе знаний, жизненного опыта и фантазии отдельной личности.

Как методический прием антиципацию используют учителя разных учебных предметов, обычно предлагая предвосхитить цели и тематическое содержание урока. По отношению к изучению лексики иностранного языка в культуроведческом аспекте формула организации цикла работы с понятиями на основе данного приема такова: нужно исходить из актуализации представлений личности о предмете речи (*activating background knowledge*), переходить к стимулированию потребности высказать предположения о культурном фоне слова, называющего данный предмет речи (*predicting*), и с опорой на специально отобранные речевые ситуации (*visualizing*) достраивать и корректировать понятийный смысл слова-культуремы с помощью вопросов (*generating and asking questions*), обобщений (*summarizing*) и умозаключений (*making inferences*), верифицируя, в конечном счете, смоделированный смыслообраз по словарям и текстам определенного содержания.

Рассмотрим более подробно, как можно использовать приемы антиципации и моделирования смыслообраза при освоении содержания отдельных учебных концептов в рамках сквозной культурологической темы «Holidays», включающей подтему «It's Christmas Eve».

В начале занятия преподаватель адресует студентам вопросы исторического толка, чтобы раскрыть смысл и традиции праздников, репрезентированных в лексеме *'the holidays' / 'the holiday season'* (US). Согласно определению, представленному в Кембриджском словаре, это период времени с конца декабря по начало января, включающий три праздника: Рождество Христово (*Christmas*), Хануку (*Hanukkah*) и, собственно, Новый год (*New Year*) (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/holiday?q=holidays>).

Приведем примеры таких вопросов:

1. *When and why did the tradition of the Christmas tree originate? (Supposedly, it originated in pagan rites to celebrate the survival of nature in winter.)*

2. *Who brought the tradition of the Christmas tree to England and Russia? (Prince Albert, the German husband of Queen Victoria, Tsar Nicolas I's Prussian wife.)*

3. *Who brought gifts to the Russians since 1817 till 1937? (St. Nicholas.) And who replaced him since then? Why? (Grandfather Frost.)*

4. *What historical event does Hanukkah commemorate? Is it a minor or major holiday in Great Britain, the USA, Belarus? Who celebrates it? Is gift-giving a feature of Hanukkah historically?*

5. *What is the primary festival in today's Russia and Belarus: Christmas or New Year? Why? (New Year. Since 1991, Christmas is celebrated only by religious people.)*

Далее культурологическое поле когнитивной деятельности студентов сужается путем актуализации реалий, связанных с Рождеством и поликультурными практиками празднования этого события. Рассматриваются прежде всего ономастические реалии: *the baby Jesus, The three Magi or Kings (the three Wise Men), Father Christmas (Santa Claus), Saint Nick; the Christian Church, a Christmas tree, Christmas carols / songs / poems / greetings / cards / presents / gifts / pudding; Christmas magic, special 'Meet Father Christmas' events; Boxing Day, Epiphany, Twelfth Night, etc.* Аудиторная работа с речевым материалом предваряется его первичной трансформацией в графическую форму: используется диаграмма Венна (англ. *Venn diagram teaching method*), имеющая вид двух перекрещивающихся окружностей. С ее помощью преподаватель актуализирует знания студентов о сходствах и различиях, во-первых, в символике подготовки к Рождеству и самого праздника, во-вторых, в организации досуга в рождественский сочельник (логично заполнить две диаграммы Венна). Целесообразно заранее составить перечень символов, событий, ритуалов, маркирующих британскую, американскую, восточнославянскую культуры (*Father Christmas, Christmas pudding, 'Happy Christmas' instead of 'Merry Christmas'; hanging Christmas stockings, writing a letter to Santa, wearing an ugly sweater, pantomimes, or 'pantos,' school nativity plays, building a gingerbread, exchanging gifts, house kissing under the mistletoe, etc.*), а студенты должны идентифицировать страну (страны), где используется данная культурная практика, дать исторический / лингвострановедческий комментарий. Преподаватель дополнительно сообщает, что в русском языке последний день перед праздником Рождества Христова называется «навечерие», что значит «день накануне, вчерашний по отношению к празднику день»; в бытовом обиходе – сочельник, что связано с обычаем есть сочиво [5].

С целью актуализации языкового и субъектно-личностного опыта студентов по теме предлагается клоуз-тест как переходный этап между использованием кластерного метода и метода организации речевой практики:

A star led the three Magi or 1) _____ to visit 2) _____ after he had been born. They gave 3) _____ three 4) _____ of gold, frankincense and myrrh. These valuable items were standard 5) _____ to honour a king in the ancient world: gold as a precious metal, frankincense as 6) _____ or incense, and myrrh as an oil to rub into the skin.

On the night of 24 December, 7) _____ travels through the sky on a 8) _____ pulled by flying 9) _____ and delivers 10) _____ to all the children. How does he deliver all those 11) _____ so quickly? Christmas 12) _____ of course!

Ответы: 1) *the Wise Men*; 2) *the baby Jesus*; 4, 5) *gifts*; 6) *perfume*; 7) *Father Christmas (Santa Claus)*; 8) *sleigh*; 9) *reindeer*; 10, 11) *presents*; 12) *magic*.

По окончании выполнения клоуз-теста целесообразна работа с таблицей антиципирующе-планирующего характера, известной как *K-W-L Chart: What I Know about Christmas; What I Want to know; What I have Learned*. Заполнение таблицы начинается с первых двух колонок и предполагает «развертываемость» знаний в социально-бытовой и религиозно-культурной бытийной плоскостях на основе сравнения указанных наименований реалий в соизучаемых культурах.

Основной вид деятельности на занятии – интерпретация наименований символов Рождества Христова (однословных и неоднословных) – предваряется организацией просмотра видеоролика «*Twas The Night Before Christmas as told by Perry Como*» (https://www.youtube.com/watch?v=p46XbyC_5ao). В процессе прослушивания стихотворения студентам разрешается делать записи, которые послужат опорой при моделировании наглядно-чувственного образа святого Николая (*St. Nicholas / St. Nick*) в интерпретации автора: *'dressed all in fur, from his head to his foot'; 'His eyes – how they twinkled! his dimples how merry! // His cheeks were like roses, his nose like a cherry! // His droll little mouth was drawn up like a bow, // And the beard of his chin was as white as the snow'; 'He had a broad face and a little round belly, // That shook, when he laughed like a bowlful of jelly'; 'He was chubby and plump, a right jolly old elf'* [6]. Не менее важно обратиться к фоносемантическому анализу слов в сочетаниях типа *'so lively and quick'*; *'a little round belly'*; *'laughed like a bowlful of jelly'*.

Последемонстрационный этап должен начинаться с анализа особенностей эмоционально-чувственного восприятия стихотворения, что предполагает стилистический комментарий. Ориентировочную основу действий для этого задает следующий вопрос:

It's the tone of the poem formal or informal, optimistic or nostalgic, encouraging or discouraging, curious or incurious, friendly or assertive?

Затем в парах студенты анализируют художественный образ Санты:

1. Does the poem provide much information about Santa's appearance?

2. How is Santa Claus usually portrayed in greeting cards?

3. Are St. Nicholas and Santa Claus historically the same man? (Yes.)

4. What are the early good deeds attributed to St. Nicholas? (He secretly delivered 'three bags of gold coins to three girls who would otherwise have been forced into prostitution to pay for their dowries. These gifts were later symbolized by three golden balls or apples, which became the saint's standard attribute in Western art.' [7])

5. What are the differences between our and America's perception of Santa?

Сообщаются фоновые знания: в первоначальной версии стихотворение под названием «A Visit or A Visit From St. Nicholas» было опубликовано анонимно в 1823 г., и только спустя 14 лет общественность узнала, кто его автор; главным прототипом Санты является Святитель Николай, архиепископ Мир Ликийских, или Николай Чудотворец, Николай Угодник.

Проводится эвристическая беседа, посвященная анализу образа святителя Николая в русской православной культуре. Предлагается посмотреть на иконы и ответить на вопрос: *How is St. Nicholas portrayed in the Russian Orthodox Church?* Далее в малых группах организуется поиск, сравнение и комментирование изображений святителя Николая в русской иконописи, основывающейся на традициях византийской религиозной живописи. Актуализируется информация и об особом почитании святителя на Руси, что подчеркивается в процессе комментирования реалий *St. Nicholas Feast Day*, *St. Nicholas relic*, толкования паремий, например: *'If God were to die, at least we would still have St. Nicholas'* [7].

Следующий этап работы – чтение текста «Night Before Christmas» *Series Reveals Evolution of St. Nick by Bethany Elder* с целью проследить за развитием образа святого Николая в американской культуре (https://www.cmu.edu/cmnews/031217/031217_nitebefore.html#:~:text=The%20poem%20first%20appeared%20in,biblical%20scholar%20Clement%20Clarke%20Moore). Вводную беседу на предтекстовом этапе преподаватель начинает с цитирования текстовой информации, чтобы настроить обучающихся на интерпретаторскую деятельность:

It's just one poem, but there really are so many different angles to it. <...> There are still so many questions left to be answered.

Затем выполняется задание на множественный выбор, но выбор не определяется правильностью ответа с точки зрения языковой нормативности: каждый студент выбирает привлекательные для него характеристики образов.

1. Which image of Santa attracts you most of all:

a) Santa sporting knee britches,

b) Santa wearing a long, Father Christmas-style coat,

c) Santa clad in a hot pink Santa suit,

d) Santa dressed all in fur, from his head to his foot?

Which of the images of Santa can be easily created in your imagination?

2. Which image of St. Nicholas seems to you more realistic:

- a) St. Nicholas as a lanky, stern bishop with a bag of sticks for bad children,*
- b) St. Nicholas as a cheerful, rosy-cheeked elf giving gifts to children,*
- c) St. Nicholas as a Christian bishop, making life better for the poor,*
- d) St. Nicholas, a passionate advocate of the Christian religion?*

Which of the images of St. Nicholas can be easily created in your imagination?

Послетекстовый этап посвящается интерпретации художественного образа Санты в сравнении с его образами на известных иллюстрациях. Отправной точкой рассуждений должны стать ситуации текста. Например:

1) 'In the first illustrated version of the poem (1849), Santa Claus wears a fur hat, fur jacket and knee britches, though most men wore full-length pants by the late 1840s.' What might be the reason of this? Is Santa a trendsetter?

2) 'While the poem was meant to be read to young children, the illustrations accompanying it were primarily for the children's parents'? Why do you think 'the illustrations are representative of how things were when the parents were children'?

Ответы даются в режиме брейнсторминга, затем информация резюмируется:

Make a conclusion how Santa Claus has changed and adapted to the times (focus not only on the evolution of Santa's fashion sense, but also his mentality; explain why Santa's clothing always represents popular culture).

Наконец, организуется работа в группах над моделированием следующих образов: группа 1 создает образы Санты Клауса, русского Деда Мороза и белорусского Зюзи, а группа 2 – образы святителя Николая в восточнославянской и британо-американской культурах. Дается следующая установка:

Recall different interpretations of how Santa / St. Nicholas looks and behaves in different cultures to create your own image of him.

Моделируя свой образ Санты, студенты используют слова / фразы-характеристики из текстов, над которыми уже велась работа, преподавателю желательно дополнить этот список словами и словосочетаниями из других текстов: *merry old, twinkly-eyed, holly-sprigged Santa Claus.*

Закругляя занятие, важно консолидировать компоненты социокультурных знаний о сравниваемых реалиях, вернувшись к исходному речевому материалу:

Recheck what you know and may not know about the most well-recognized poem «Twas the Night Before Christmas». Answer/discuss the questions in pairs.

- 1. How old is the poem? (It was written in 1822.)*
- 2. Who wrote the poem? (A biblical scholar and professor, Clement Clarke Moore.)*
- 3. To whom was it addressed first and who happened to be its real addressee? (It was first addressed to the author's children, not to parents at all.)*

4. *Reflect on what is the main focus of the poem: the author's memories, fantasies or expectations.*

5. *How did the poem transformed America's perception of St. Nicholas? Did only the author contribute to recasting St. Nicholas' image?*

6. *Why is it still regarded as the iconic holiday poem in American pop culture?*

7. *Has the poem influenced the Russian / Belarusian society's conception of St. Nicholas? Why / Why not?*

8. *Why do you think people have different interpretations of how Santa / Grandfather Frost (Jack Frost) looks? Who of the mentioned characters has his roots in mythology?*

9. *What Merry Christmas traditions would you like to adopt? Why / Why not?*

На резюмирующем рефлексивно-оценочном этапе занятия желательна графическая репрезентация тождества и различий сопоставленных реалий. По центру доски помещаются наименования реалий вненациональной христианской культуры (*the baby Jesus, the three Magi, the Christian Church* и т. д.). Слева от центра студенты фиксируют английские наименования реалий, имеющие понятные русскоязычные эквиваленты (например: *Santa Claus – Grandfather Frost*), а справа – не имеющие ни языковых, ни понятийных эквивалентов в русском языке (например: *Boxing Day – «in the UK and some other countries, the day after Christmas Day, which is a public holiday»* [8]). Кроме того, заполняется последняя колонка таблицы *K-W-L* с перечислением интериоризированных компонентов знаний (что я узнал / узнала по теме на занятии).

В качестве домашнего задания мы предлагаем создание проекта «*The role model for the modern-day Santa Claus*». Альтернативой к данному заданию может стать следующее:

Give your own illustrated or verbal version of the night before Christmas. Be ready to comment on it.

Здесь важно использовать рассмотренные на занятии смыслообразы в качестве ключевых единиц построения текста. Для студентов с кинестетическим стилем обучения подойдет задание изобразить атрибуты / символы всех трех праздников в группе '*the Holidays*'.

Таким образом, приемы антиципации и моделирования смыслообраза, которые могут использоваться при обучении интерпретации не только культурных реалий, но и значимости данных реалий для решения задач межкультурного общения, вовлекают студенческую аудиторию в речемыслительную деятельность, в процессе которой происходит обогащение картины мира каждой речевой личности как архетипизированными, так и индивидуальными смыслами. Язык при этом усваивается в основной референтивной функции (термин Р. Якобсона), связанной с организацией

коммуникации и когнитивной деятельности обучающихся, и в функции толковательной, или метаязыковой.

Преподавателю, который применяет технологии обучения, основывающиеся на моделировании ино/поликультурной реальности, важно соблюсти ряд условий. Во-первых, процесс толкования ситуаций обучающимися должен строиться на «пробуждении» у них не столько коллективного языкового сознания, которое разделяет каждый представитель данного языкового сообщества, сколько индивидуально-личностного начала интерпретатора (достигается благодаря созданию, по терминологии В. И. Карасика, «персонализированного дискурса» [9]). Во-вторых, приоритет следует отдавать использованию таких методов организации речевой практики, с помощью которых генерируется открытый эвристический диалог преподавателя и студентов, студентов друг с другом, пронизанный поисками смыслов в процессе индивидуальной и совместной интерпретаторской деятельности. Причем последняя должна определяться бытийным аспектом личностного дискурса, с пристальным вниманием к богатству внутреннего мира автора и интерпретатора, их «Я-концепций», и предполагать выявление не только семантических, но и тонально-жанровых особенностей анализируемой речевой единицы. Реализацию этой установки во многом обеспечивают следующие параметры при выборе речевого материала: он должен быть увлекательным, актуальным (включая соответствует принципу актуального историзма), наглядно-образным, разножанровым и, желательно, сталкивающим пресуппозиции (спектры знаний, навыков) носителей разных лингвокультур.

Список использованных источников

1. Приложение 4. Особенности организации образовательного процесса при изучении учебного предмета «Иностранный язык» // Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2022/2023 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий при реализации образовательных программ общего среднего образования». – 229 с.

2. Силкович, Л. А. Методика обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования: курс лекций для студентов, обучающихся по специальностям 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки (преподавание)», 1-02 03 08 «Иностранный язык (английский)» / Л. А. Силкович. – Минск : МГЛУ, 2021. – 136 с.

3. Sapir, E. Language: An Introduction to the Study of Speech / E. Sapir. – New York: Harcourt, Brace and Company Copyright, 1921 By Harcourt Brace and Company. Printed in the USA. – 266 p.

4. Паустовский, К. Золотая роза: Психология творчества / К. Паустовский. – М. : Педагогика, 1991. – 224 с.
5. Навечерие Рождества Христова (Рождественский сочельник) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/days/prazdnik-navecherie-rozhdestva-hristova-rozhdestvenskij-sochelnik>. – Дата доступа: 22.01.2023.
6. 'Twas the Night Before Christmas: Full Text of the Classic Poem [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.teachervision.com/christmas/twas-the-night-before-christmas-full-text-of-the-classic-poem>. – Access date: 23.01.2023.
7. Roderick Conway Morris. The life and lore of St. Nicholas in art of East and West – Culture – International Herald Tribune // The New York Times. Dec. 15, 2006. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.nytimes.com/2006/12/15/arts/15iht-conway.3911093.html>. – Access date: 27.01.2023.
8. Meaning of Boxing Day in English [Electronic resource]. – Access mode: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/boxing-day?q=Boxing+Day>. – Access date: 27.01.2023.
9. Карасик, В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград, 2000. – С. 5–19.

References

1. Prilozhenie 4. Osobennosti organizatsii obrazovatel'nogo protsessa pri izuchenii uchebnogo predmeta «Inostranniy yazyk» // Instruktivno-metodicheskoe pis'mo Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus' «Ob organizatsii v 2022/2023 uchebnom godu obrazovatel'nogo protsessa pri izuchenii uchebnykh predmetov i provedenii fakul'tativnykh zanyatii pri realizatsii obrazovatel'nykh programm obshchego srednego obrazovaniya». – 229 s.
2. Silkovich, L. A. Metodika obucheniya mezhkul'turnomu obshcheniyu na inostrannom yazyke v uchrezhdeniyakh obshchego srednego obrazovaniya: kurs lektsii dlya studentov, obuchayushchikhsya po spetsial'nostyam 1-21 06 01-01 «Sovremennye inostrannye yazyki (prepodavanie)», 1-02 03 08 «Inostranniy yazyk (angliiskii)» / L.A. Silkovich. – Minsk : MGLU, 2021. – 136 s.
3. Sapir, E. Language: An Introduction to the Study of Speech / E. Sapir. – New York: Harcourt, Brace and Company Copyright, 1921 By Harcourt Brace and Company. Printed in the USA. – 266 p.
4. Paustovskii, K. Zolotaya roza: Psikhologiya tvorchestva / K. Paustovskii. – М. : Pedagogika, 1991. – 224 s.

5. Navecherie Rozhdestva Khristova (Rozhdestvenskii sochel'nik) [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://azbyka.ru/days/prazdnik-navecherie-rozhdestva-hristova-rozhdestvenskij-sochel'nik>. – Data dostupa: 22.01.2023.

6. 'Twas the Night Before Christmas: Full Text of the Classic Poem [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.teachervision.com/christmas/twas-the-night-before-christmas-full-text-of-the-classic-poem>. – Access date: 23.01.2023.

7. Roderick Conway Morris. The life and lore of St. Nicholas in art of East and West – Culture – International Herald Tribune // The New York Times. Dec. 15, 2006. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.nytimes.com/2006/12/15/arts/15iht-conway.3911093.html>. – Access date: 27.01.2023.

8. Meaning of Boxing Day in English [Electronic resource]. – Access mode: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/boxing-day?q=Boxing+Day>. – Access date: 27.01.2023.

9. Karasik, V. I. O tipakh diskursa / V. I. Karasik // Yazykovaya lichnost': institutsional'nyi i personal'nyi diskurs: sb. nauch. tr. – Volgograd, 2000. – S. 5–19.

UDC 376.3

*Anastasia Sas,
Master of Pedagogy, Senior Lecturer,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank
(Belarus)
sass.nastia@gmail.com*

SPECIFICS OF SOCIAL INTERACTION OF STUDENTS WITH PECULIARITIES OF PSYCHO-PHYSICAL DEVELOPMENT IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

This article discusses the essence of the concept of «social interaction», provides a variety of conceptual interpretations of this term, available in scientific research; the mechanisms of formation of a system of value orientations are revealed; describes the reasons that negatively affect the development of social skills and abilities of persons with features of psychophysical development; analyzes the research of interpersonal relations in the children's team and the styles of education in the family of children with features of psychophysical development, reveals the components of social competence, which are the basis for the successful self-realization of students with features of psychophysical development in society.

Keywords: socialization; social adaptation; social competence; social interaction; interpersonal relations; students with features of psychophysical development; educational institution.

*Анастасия Сасс,
магистр педагогики, старший преподаватель;
Белорусский государственный
педагогический университет имени М. Танка
(Беларусь)
sass.nastia@gmail.com*

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается сущность понятия «социальное взаимодействие», приводится множество интерпретаций данного термина, имеющих в научных исследованиях; выявляются механизмы формирования системы ценностных ориентаций; описываются причины, негативно влияющие на развитие социальных навыков и умений лиц с особенностями психофизического развития; анализируются исследования межличностных отношений в детском коллективе и стили воспитания в семье детей с особенностями психофизического

развития, раскрываются компоненты социальной компетентности, являющиеся основой для успешной самореализации учащихся с особенностями психофизического развития в социуме.

Ключевые слова: социализация; социальная адаптация; социальная компетенция; социальное взаимодействие; межличностные отношения; учащиеся с особенностями психофизического развития; учреждение образования.

На современном этапе эволюции образования личностно ориентированная комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) предполагает прежде всего решение задач, направленных на развитие личности ребенка, его индивидуализацию, формирование социального взаимодействия.

У детей с ОПФР имеются трудности в выстраивании своих взаимоотношений с окружающими, такие учащиеся часто беззащитны и безынициативны. В связи с этим крайне важно специально организовывать не только процесс обучения таких детей, но и их досуговую деятельность. При этом воспитательная работа становится приоритетной сферой социализации ребенка с ОПФР и интеграции его в общество. Понятие «социализация личности» было введено французским социологом Э. Дюркгеймом [1]. Термин «социализация» берет свои истоки от латинского *socialis* – общественный; рассматривается как процесс усвоения индивидуумом конкретной системы знаний, норм и ценностей, что позволяет ему функционировать в роли полноправного члена общества. Социализация содержит как целенаправленное воздействие на конкретную личность, так и стихийные (спонтанные) процессы.

Социализация – двусторонний процесс, включающий усвоение социального опыта и активное воспроизведение индивидуумом системы социальных связей, благодаря которым происходит становление личности, развитие самосознания (Г. М. Андреева [2], В. Г. Крысько [3] и др.). Социализация детей включает в себя не только овладение ими определенными навыками самообслуживания (прием пищи, одевание, опрятность и др.), но и развитие эмоциональных проявлений, общения в малых и больших детских группах, поскольку социализация является интерактивным процессом, который обязательно вовлекает в общение не только самого ребенка, но и окружающих его людей.

Обобщая научные идеи отечественных и зарубежных исследователей (Т. Л. Лещинская [4], А. Н. Коноплева [5], С. Е. Гайдукевич [6], Э. Дюркгейм [1], Т. Парсонс [7], Г. Тард [8] и др.), следует отметить, что социализация рассматривается как усвоение индивидом социального опыта по мере включения его во многоплановые и разносторонние общественные отношения. Однако вследствие ряда неблагоприятных обстоятельств могут возникать различные проблемы, выражающиеся в социальной дезадаптации индивида. Отклонения

социализации могут принимать разные формы и обуславливаться различными причинами.

Особенности в интеллектуальном и физическом развитии вызывают не только необходимость сглаживания и частичного преодоления нарушений, но и защиты прав, а также интересов детей, особо нуждающихся в поддержке. Учащийся с ОПФР испытывает трудности в понимании смысла человеческих отношений, потому что он не может их познать теми способами, которыми пользуется нормально развивающийся сверстник. Одним из направлений решения проблемы социализации лиц с ОПФР является определение социальных, психологических и педагогических факторов, а также неблагоприятных индивидуально-личностных особенностей, затрудняющих развитие и самореализацию учащихся данной категории.

Как правило, социальное развитие детей изначально происходит в семье, которая является основным проводником знаний, ценностей, отношений, ролей и обычаев от поколения к поколению. Наиболее важными факторами, влияющими на социальное развитие ребенка, являются атмосфера в семье, наличие у него эмоционального контакта с родителями, личностная позиция в структуре семьи, стиль воспитания.

Существование социальной системы, достижение равноправия в обществе обеспечивается, по Парсонсу, посредством приспособления к окружающей среде (адаптации), формулирования целей и мобилизации ресурсов для их достижения (целеполагания); координации деятельности всех элементов, упорядоченности и пресечения возможных отклонений (интеграции); поддержания норм, правил, образцов [см.: 7]. Основоположник социально-когнитивного направления в психологии А. Бандура предложил новый взгляд на процесс научения и основные детерминанты поведения индивида. Он доказал, что поведение человека обуславливается постоянным взаимным влиянием поведенческих, когнитивных и средовых факторов [см.: 9]. А. Бандура считает понятие социализации равным феномену воспитания. Целью воспитательной деятельности является, с его точки зрения, формирование у ребенка новой модели поведения с использованием не только традиционных форм воспитательного воздействия (таких как убеждение, награды или порицание), но, прежде всего, создание специальных условий, обеспечивающих позитивное включение каждого ребенка в систему межличностных отношений. Экспериментальным путем ученый выявил прямую зависимость между примерами различного поведения и подражанием ему детьми. С точки зрения А. Бандуры центральным понятием в теории является именно научение – сознательное или бессознательное, овладение социально приемлемыми правилами поведения, которые перенимает каждый ребенок от своего ближайшего окружения.

Механизм формирования системы ценностных ориентаций может быть реализован на самых разных уровнях (на уровне государства, общественных и религиозных институтов, семьи и личности) и основывается на последовательности стадий социальной регуляции (общественных норм):

- институционализация – установление норм и эталонов поведения, определение системы ценностей и идеалов, к которым следует стремиться;
- профилактика – использование системы методов и приемов, направленных на предупреждение и устранение причин социальных отклонений;
- контроль – установление фактического состояния процесса (отношений, действий), оценка этого состояния, формирование выводов, следующих из оценки;
- коррекция – применение комплекса процедур, направленных на исправление социальных нарушений [10, с. 18].

В младшем школьном возрасте закладываются основы личностных качеств (ответственность, аккуратность, воспитанность), которые могут проявляться и существенно влиять на определение пути и хода жизнедеятельности, профессиональной деятельности человека в будущем.

С целью эффективной социализации учащихся с ОПФР необходимо уделять внимание детско-родительским отношениям. Родители таких детей сталкиваются с проблемой адекватности восприятия физических и психических границ возможностей своего ребенка и разумности предъявляемых к нему требований. Зачастую недостаточная информированность родителей о социализации, интеграции, комплексной помощи является проблемой своевременного проведения психолого-педагогических, лечебных, реабилитационных мероприятий с целью физической и психолого-социальной адаптации ребенка, сужает перспективы получения детьми с ОПФР доступного образования.

В семьях, где растет ребенок с ОПФР, могут встречаться разные стили воспитания: от намерения дистанцироваться от проблем ребенка до наиболее распространенных гиперопеки и стремления к симбиозу, проявляющихся в желании охватить ребенка заботой и лишить его самостоятельности. Создание родителями, воспитывающими ребенка с ОПФР, благоприятных условий для становления личности, позволит сформировать у ребенка активную жизненную позицию, стимулирует стремление к адекватной оценке своих сил и поиск возможностей, применения своих способностей и самореализации. Преодоление трудностей социализации у ребенка с ОПФР – процесс, охватывающий многие годы. Его успешность и эффективность зависят от множества вышеперечисленных факторов, но в первую очередь – от готовности близких людей, педагогов, психологов и других специалистов к оказанию адекватной помощи и поддержки. В образовании концепция социализации направлена прежде

всего на интеграцию детей с ОПФР в обществе и подготовку их к трудовой деятельности, максимально независимой и самостоятельной жизни. Согласно мнению ученых (Л. С. Выготский [11], Э. Эриксон [12], Ж. Пиаже [13]), социализация предполагает развитие индивидуальности, овладение навыками взаимодействия, проигрывание и переживание социальных ролей в различных жизненных ситуациях, всестороннее становление личности. Исходя из этого, к социализации следует подходить комплексно, учитывая многоаспектность данного феномена.

В процессе социализации личности невозможно исключить использование информационно-коммуникационных технологий. Их применение в обучении приобретает особую актуальность и позволяет учитывать специфику адаптации детей с ОПФР в обществе. Для многих учащихся с ОПФР виртуальный мир становится местом, дающим возможность взаимодействия с другими, проявления своего Я. На языке социальной педагогики данное явление обозначается как социальная адаптация (приспособление) и индивидуализация (персонализация) в привычных условиях. Виды деятельности, значимые для детей с ОПФР, могут быть самыми различными, начиная с обмена информацией и заканчивая сетевыми конкурсами, олимпиадами, позволяющими реализовывать себя в соревновательной деятельности. Реализация себя в сети Интернет возможна также через создание форумов, блогов, страничек.

Общение и самореализация безусловно являются важнейшими факторами социализации, но воспитание и образование остаются ключевыми сферами социализации ребенка. Современные информационные технологии, дистанционные ресурсы открывают доступ к деятельности, в контексте которой дети с ОПФР могут быть вовлечены во взаимодействие в форме диалога с другими детьми, в сетевую проектную деятельность, создающую условия для самопознания и самосовершенствования. В случае, если реализуется комплекс развивающих, обучающих, воспитательных мероприятий, ведется системная психолого-педагогическая работа с родителями несовершеннолетних, обеспечивается постоянный мониторинг процесса социализации, то повышается эффективность процесса социализации детей с ОПФР в сетевом образовательном пространстве.

Регулярное общение ребенка с ОПФР в детском коллективе «на равных» способствует устранению коммуникативных барьеров, обеспечивает ему более успешное развитие эмоционально-волевой сферы, социальных умений. У нормально развивающихся учащихся младшего школьного возраста еще не сформированы «предубеждения» к людям с ОПФР. Они чаще идут на контакт, стремятся активно взаимодействовать без проявления привычных стереотипов в поведении относительно детей с особенностями развития. Данное общение

поможет ребенку с ОПФР научиться контролировать свое поведение, а нормально развивающемуся сверстнику – осмысливать многообразие чувств и эмоций окружающих, нестандартность взаимодействия. Непонимание действий сверстников, их реакций на те или иные события, а также неспособность эмоционально общаться являются проблемами в процессе социализации детей с ОПФР.

Система образования предоставляет ребенку с ОПФР не только комплекс образовательных, воспитательных и коррекционных услуг, но прежде всего обеспечивает подготовку функционально грамотной личности, адаптированной к самостоятельной жизни в обществе. В случае, если ребенок с ОПФР не посещал учреждение дошкольного образования и первый его контакт со сверстниками произошел в школе, он зачастую сталкивается с более серьезными трудностями в достижении благоприятных взаимоотношений. Нормотипичные сверстники могут воспринять ребенка с ОПФР с большей агрессией и «предубеждениями», которые они сами до конца еще не понимают, но слышат от своих родителей. В свою очередь ребенок с ОПФР из-за непринятия его сверстниками становится еще более замкнутым. Возможно, что чрезмерная опека законных представителей детей с ОПФР, недостаток общения со сверстниками привели к тому, что их самооценка стала неадекватной. А в учреждении образования, несмотря на дружески настроенных сверстников, не получая достаточного внимания от окружающих как дома, ребенок с ОПФР может вести себя более агрессивно. Подобное поведение также не будет способствовать установлению благоприятных взаимоотношений между детьми. Скорее, наоборот, у обычных детей будет складываться негативное отношение к лицам с ОПФР. По словам Л. С. Выготского, «ребенок начинает применять по отношению к себе те формы поведения, которые другие применяли по отношению к нему. Ребенок усваивает социальные формы поведения и переносит их на себя» [11, с. 49].

Анализ клинико-физиологических и психолого-педагогических данных позволил выявить типичные, наиболее нарушенные сферы, которые определяют своеобразие поведения детей с ОПФР и могут оказать негативное влияние на формирование социальных навыков и умений учащихся, а именно: сниженный интеллект – как основное или сопутствующее нарушение (А. А. Катаева, Е. А. Стребелева, В. А. Урываев, Е. А. Черенёва); недостаточная развитость эмоционально-волевой сферы (Е. С. Слепович, С. М. Григорьев, Т. И. Кувшинова, Т. А. Процко, О.Е. Шаповалова); трудности в интерпретации и восприятии своего эмоционального состояния и другого человека (Н. И. Акоюн, Ж. И. Намазбаева, В. А. Урываева); неоднородность развития коммуникативной сферы (И. С. Зайцев, Л. А. Зайцева, О. П. Гаврилушкина, А. А. Заречная, Л. М. Зальцман); нарушение коммуникативно-речевой деятельности

(О. П. Гаврилушкина); специфичность и неустойчивость мотивационно-потребностной сферы, осознания собственных желаний (А. М. Поляков, Д. В. Черенёв и др.); слабость сферы саморегуляции (Н. Ю. Борякова, З. М. Дунаева, Г. И. Жаренкова, В. И. Лубовский, У. В. Ульенкова и др.); затруднение выделения собственного «Я» (Л. Ф. Хайртдинова); неадекватность самооценки (Е. Ю. Савинова, И. А. Борисова и др.), ригидность поведения (А. А. Заречная, Г. А. Нижарадзе), игнорирование, манипуляция (О. П. Гаврилушкина), наличие компенсаторно-эмоциональных реакций: интра- / экстрапунитивный или смешанный типы реагирования (Т. З. Стерина); бедность социальной практики (В. А. Урываев, Т. Л. Лещинская, Т. В. Варенова), имеющегося опыта у ребенка (А. Г. Асмолов, О. С. Хруль).

Вышеперечисленные психофизические нарушения могут быть предпосылками проявления социально беспомощных, иногда асоциальных, агрессивных личностей и, следовательно, требуют комплексной работы педагогов и педагогов-психологов. Это подтверждает крайнюю необходимость рассматривать современную школьную систему не просто в ракурсе обучения, но прежде всего, как «школу жизни». Такой подход позволяет учреждениям образования взглянуть на компетентность своих учащихся в образовательном пространстве под углом успешности их социализации. Оптимальная организация психолого-педагогической деятельности в этом направлении, на наш взгляд, во многом определяется пониманием педагогом того, что конкретно (какие социокультурные навыки, умения; социально-психологические качества личности и т.п.) необходимо формировать у учащегося. Иными словами, обуславливается пониманием сущности и структуры социальной компетентности.

Указывая на важность определенных качеств личности, влияющих на становление и развитие социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности, О. В. Галакова выделяет следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный [см.: 18]. Близкие позиции в отношении компонентов социальной и социально-психологической компетентности у детей и подростков высказывают Ю. В. Коротина (когнитивный, мотивационный, поведенческий) [см.: 19], Ю. А. Королева (когнитивный, эмоциональный, поведенческий, где системообразующим ядром является аффективный) [см.: 20], Н. В. Калинина (мотивационно-личностный, когнитивно-поведенческий) [см.: 21].

Наряду с вышеуказанными компонентами социальной компетентности в ряде работ исследователи фиксируют наличие составляющей, имеющей отношение к коммуникативной и личностной сферам. К примеру, у А. В. Аверкина выделены когнитивный, коммуникативно-деятельностный, социально-поведенческий и ценностный компоненты [см.: 22]; С. В. Левшина и А. И. Сеницына

дифференцируют когнитивно-рефлексивный, коммуникативный, практический и ценностно-смысловой компоненты [см.: 23]. А. Г. Асмолов обозначает четыре основных блока, определяющих базовые виды универсальных учебных действий в начальной школе – коммуникативный, личностный, регулятивный, включая саморегуляцию, и познавательный [см.: 24]. Диалогическая компетентность младших школьников в конструктивном речевом взаимодействии как составляющая структуры коммуникативной компетенции проанализирована Н. А. Гузель [см.: 25].

И. Е. Шишова рассматривает формирование социальной компетенции в процессе обучения иностранным языкам, где ключевая цель урока состоит в том, чтобы научить ребенка максимально эффективно взаимодействовать с другими людьми в разнообразных ситуациях общения с учетом своих личностных особенностей и особенностей партнера по общению, сформировать и укрепить желание и умение, обеспечив для этого необходимый набор знаний. Структурные компоненты содержания данной компетенции включают знания (языковые и социальные), умения (речевые и социальные), качества личности (личностные характеристики), способности [см.: 26]. Уровень социальной компетентности связан с умением детей с ОПФР вступать в межличностные отношения, осуществлять различные формы взаимодействия.

В исследовании А. С. Брыковой в структуре межличностного общения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью выделяется три подструктуры: актометрическая, социометрическая и перцептивная. Актометрическая подструктура определяется взаимосвязями между учащимися, возникающие в свободном общении и учебной деятельности. Социометрическая подструктура отличается избирательностью в личных отношениях, эмоциональным фоном отношений, наличием симпатии или антипатии. Перцептивная подструктура характеризуется взаимным оцениванием одноклассников, представлением учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью о себе (в системе взаимодействия со сверстниками), об одноклассниках и их отношении [см.: 14]. Е. А. Лемех, исследуя детей с интеллектуальной недостаточностью, определяет специфику межличностных отношений. Отношения в большей степени зависят от социального окружения и могут сильно варьироваться. Вместе с тем, может наблюдаться низкая потребность в общении в сочетании с дезадаптивными формами взаимодействия (отчуждение, избегание конфликтов); мимолетные, неустойчивые контакты; повышенная возбудимость, приводящая к импульсивному поведению (крик, драки, ссоры, бурные обиды и т.п.) и неадекватным способам выхода из конфликтов. Аффективные реакции быстро закрепляются и могут повторяться уже без видимых причин [см.: 15]. Е. С. Слепович отмечает особенности

межличностных отношений детей с интеллектуальной недостаточностью в процессе игры со сверстниками: дети мало общаются между собой в игре, игровые объединения неустойчивы, часто возникают конфликты, дети мало общаются между собой, коллективная игра не складывается [см.: 16]. А. М. Поляков в исследовании субъект-субъектных отношений учащихся с нарушениями психического развития младшего школьного возраста отмечает сниженный уровень продуктивности сотрудничества со сверстниками. Учащихся данной категории в меньшей степени интересует ориентация на смысловую позицию и отношение партнера [см.: 17].

В некоторых работах особо подчеркивается значение формирования определенных качеств личности. Так, В. Ромек говорит о том, что основу социальной компетентности составляет уверенность в себе, и обозначает существенные характеристики такого способа поведения: оптимизм и самоэффективность, открытость, спонтанность, принятие [см.: 27]. И. А. Маслова рассматривает сформированную социальную компетентность как результат социализации учащихся, который выражается через личностные образования, поддающиеся измерению, выделяет ее критерии (мотивация, осведомленность в способах продуктивного взаимодействия в социуме, сформированность умения ориентации в социокультурном пространстве), составляющие и показатели [см.: 28]. Т. В. Ермолова считает, что недостаточная сформированность одной из составляющих социальной компетентности (представление о себе как об объекте и субъекте социальных отношений; оценка адекватности или неадекватности своего поведения при решении социальных задач; наличие в поведении детей нового способа саморегуляции) может привести к проблемам в адаптации детей [см.: 29].

Социальные навыки, соответствующие возрасту, очень важны для развития межличностных отношений со сверстниками, избегания социально неприемлемых ситуаций. Проявление активности в мероприятиях школы и класса приводит к чувству принадлежности к коллективу сверстников, что, в свою очередь, служит защитным фактором от изолированности и одиночества. Дети учатся социальным навыкам путем подражания, в процессе общения с окружающими. В случае если у учащихся не сформированы социальные навыки, их могут игнорировать, и отвергать, что приведет к негативному социальному опыту, снизит уровень самооценки и уверенности в себе. Участие в общественной жизни имеет важное значение для развития любого ребенка. Чувство принадлежности к близким людям, наличие друзей и приятелей является существенной потребностью для людей. Самоуважение и самореализация не могут быть сформированы, если потребность в принадлежности не удовлетворена.

Чувство принадлежности развивается во взаимодействиях и запускает формирование отношений.

Учащиеся с ОПФР нуждаются в особой поддержке, так как у них могут быть в меньшей степени сформированы когнитивные, коммуникативные, аффективные навыки, необходимые для формирования дружеских отношений. Также возможен риск ограничения контактов со сверстниками при постоянной опеке ребенка с ОПФР взрослыми. Педагогам и родителям необходимо найти «золотую середину», предполагающую организацию необходимой помощи, и возможность ребенку с ОПФР проявлять самостоятельность в преодолении трудностей.

Исследования в области межличностных взаимоотношений младших школьников со сверстниками показали, что люди, имеющие дружеские отношения в школьные годы, имеют более высокий уровень психологического здоровья и развитие адаптационных механизмов в будущем [см.: 30]. В более ранних исследованиях признание ровесников и дружба рассматривались как сходные аспекты взаимоотношений, однако со временем эти два феномена стали рассматриваться по-разному. Признание коллектива трактуется как степень, в которой ребенок любим (принят) или не принят (отклонен) сверстниками. В то время как дружбу обычно считают особыми отношениями между двумя людьми, в которых есть элемент взаимной симпатии (чувство не может быть взаимным в принятии сверстников) и приверженности. Дружба включает в себя позитивные равноправные и тесные взаимодействия между людьми и направлена на достижение социально-эмоциональных целей.

Одной из самых известных теорий дружбы является теория межличностного развития [см.: 31]. Предполагается, что люди формируют ментальные представления о себе и других на основе их взаимодействия и опыта их отношений. Х. С. Саливан считал, что у людей разные социальные потребности на разных этапах жизни, от младенчества до юности. Выделяются четыре основные социальные потребности – нежность, дружеское общение, принятие, близость. Отмечается, что дружба служит для удовлетворения этих потребностей, дает возможность испытать близость и сотрудничество, без которых нельзя овладеть социальными навыками, необходимыми для успешных отношений с другими людьми в течение взрослой жизни.

Анализ различных позиций позволил выделить ряд наиболее важных компонентов социальной компетентности и их содержательное наполнение у младших школьников (при этом мы учитывали особенности психофизического развития детей младшего школьного возраста, а также социальные требования, предъявляемые социумом):

– аффективно-ценностный компонент (эмоциональное отношение к окружающим (взрослому, сверстнику, младшим детям); мотивы общения с

окружающими; отношение к себе, принятие себя и окружающих с их особенностями; осознание своей уникальности, неповторимости; отношение к этическим нормам, правилам поведения и взаимоотношений между людьми разного возраста, пола, религиозной принадлежности, экономико-социального статуса, людьми с индивидуальными психофизическими особенностями, интересами, ценностями и др.);

– личностный компонент, включающий следующие качества: толерантность, эмпатию, уверенность (ассертивность), социальную (персональную) ответственность за выбор своего поведения, положительную установку на саморазвитие, положительное отношение к себе (положительную «Я-концепцию»), адекватную самооценку, нацеленность на успех, стремление к адаптивности;

– когнитивный компонент (представление о социальных ролях окружающих людей (учитель, ученик, друг / товарищ, родственник (родители, сестры, братья и т. д.); представление о себе (о своей сущности, своем существовании, о своем здоровье, о способностях и возможностях своего тела, организма); осознание своей принадлежности обществу, коллективу как полноценной, самостоятельной, неповторимой личности; понимание эмоций, настроения, собственных и других людей (взрослых, сверстников, младших детей) по вербальным и невербальным признакам; понимание своих и чужих желаний (намерений); знание доступных возрасту этических норм поведения; понимание последствий поступков, своих и других людей; знание возможных способов выхода из конфликтной ситуации, способов выражения конструктивного поведения с другими людьми, вариантов поведения для достижения желаемой цели с учетом интересов окружающих).

Отдельно рассмотрим действенно-практический компонент социальной компетентности, включающий две составляющие:

– коммуникативно-речевую (умение налаживать контакт, договориться, поддерживать общение в разных ситуациях; способность положительно представить себя; умение употреблять адекватные выражения в различных ситуациях, уместность высказывания; владение вербальными способами проявления просьбы, благодарности, совета, приказа, требования, демонстрация чуткости, отзывчивости и т. д. в форме «Я-высказывания»; умение внимательно слушать собеседника и слышать его, принимать/принять позицию собеседника, высказывать и аргументировать собственную; умение адекватно выражать эмоции сообразно контексту ситуации);

– поведенческо-рефлексивную (умение конструктивно взаимодействовать с окружающими в разных ситуациях общения, определяя собственную тактику поведения на основе оценки ситуаций; умение разрешить недоразумения в открытом, честном разговоре; умение адекватно оценивать поступки свои и

других людей в соответствии с нормами и правилами социального поведения; готовность учитывать интересы и ценности окружающих людей; умение ставить разноуровневые цели, задачи и достигать их; способность вербализовать свой план действий и аргументировано объяснить его; способность осознавать причину своей неуспеха; умение оценить эффективность совместной деятельности);

Выше обозначенные компоненты и их содержание могут служить, с одной стороны, показателями для установления уровня сформированности социальной компетентности у младших школьников, с другой стороны – основанием, отправными моментами для разработки программы по формированию умений социального взаимодействия у учащихся с особенностями психофизического развития младшего школьного возраста.

Проанализировав научные исследования отечественных и зарубежных авторов нами было выявлено, что социализация является двухсторонним интерактивным процессом, включающим учащегося и окружающих его людей. Социализация — это не только овладение навыками самообслуживания, но и развитие эмоциональных проявлений, общение в детских группах и взаимодействие с ближайшим окружением. Процессы социализации и адаптации являются сложными и многогранными явлениями. Они оказывают значительное влияние на формирование личности человека. Для эффективной социализации необходимо учитывать множество факторов, таких как окружающая среда, образцы поведения, детско-родительские отношения и др. Однако, наибольшее значение имеют процессы институционализации, профилактики, контроля и коррекции. Они позволяют обеспечить правильное формирование системы ценностных ориентаций и установление норм и эталонов поведения. Кроме того, организация образовательного пространства с помощью сети Интернет, содействует удачной социализации ребенка с ОПФР в окружающем мире, дает возможность виртуально общаться, но не может в полной мере заменить реального общения со сверстниками. Дети с ОПФР, которые не включаются в общение с раннего и дошкольного возраста чаще сталкиваются с трудностями взаимодействия с одноклассниками в младшем школьном возрасте. Из-за недостатка общения, дефицита внимания, гиперопеки со стороны законных представителей, учащиеся с ОПФР могут проявлять себя замкнуто, агрессивно. Подобное поведение не способствует установлению благоприятных взаимоотношений. Психофизические нарушения (сниженный интеллект, недостаточная развитость эмоционально-волевой сферы, трудности в интерпретации восприятия своего эмоционального состояния и др.) могут оказать негативное влияние на формирование социальных навыков и умений учащихся.

Нами были выделены компоненты социальной компетенции, которые включают: аффективно-ценностный, личностный, когнитивный, действенно-

практический (включающий коммуникативно-речевую и поведенческо-рефлексивную структуры). Данные компоненты могут выступать как показателями для установления уровня сформированности социальной компетентности у младших школьников с ОПФР, так и основанием для разработки программы по формированию умений социального взаимодействия у учащихся с особенностями психофизического развития младшего школьного возраста. Важно отметить, что успешная социализация в младшем школьном возрасте является основой для дальнейшей жизнедеятельности и профессиональной деятельности человека в будущем. Правильное формирование ценностей и норм поведения в этом возрасте позволяет ребенку развиваться в социуме и успешно адаптироваться к различным ситуациям в будущем.

Список использованных источников

1. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм; пер. с французского А. Б. Гофмана. – М. : Юрайт, 2019. – 308 с.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
3. Крысько, В. Г. Социальная психология: словарь-справочник / В. Г. Крысько. – Минск : Харвест, 2004. – 688 с.
4. Лещинская, Т. Л. Значимость и проблемность технологии коллективного способа деятельности // Дефектология. – 2001. – № 6. – С. 66–72.
5. Коноплева, А. Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Специальная адукацыя. – 2009. – № 3. – С. 3–9.
6. Гайдукевич, С. Е. Современные акценты в восприятии ребенка с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания / С. Е. Гайдукевич // Народная асвета. – 2013. – № 1. – С. 24–27.
7. Американская социология. Перспективы. Проблемы. Методы / под ред. Т. Парсонса. – М. : Прогресс, 1972. – 390 с.
8. Тард, Г. Социальная логика / Г. Тард. – СПб. : Соц.-психол. центр, 1996. – 550 с.
9. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
10. Мухина, В. С. Феноменология развития и бытия личности / В. С. Мухина. – М.- Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. – 48 с.
11. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь / Л. С. Выготский; под ред. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 488 с.

12. Эриксон, Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон. – СПб. : Речь, 2000. – 416 с.
13. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Междунар. пед. академия, 1994. – 680 с.
14. Брыкова, А. С. Структура межличностных отношений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.10 / А. С. Брыкова. – Минск, 2017. – 28 с.
15. Лемех, Е. А. Воспитание и обучение детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс] / Е. А. Лемех – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/43027> – Дата доступа : 16.01.2023.
16. Слепович, Е. С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. – СПб. : Речь, 2008. – 247 с.
17. Поляков, А. М. Развитие символической функции сознания в субъект-субъектном взаимодействии у школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... докт. пед. наук : 19.00.10 / А. М. Поляков. – Минск, 2018. – 51 с.
18. Галакова, О. В. Развитие социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Галакова. – М., 2013. – 203 с.
19. Коротина, Ю. В. Формирование социальной компетентности младших школьников средствами учебных предметов: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. В. Коротина. – Тамбов, 2011. – 24 с.
20. Королева, Ю. А. Особенности социально-психологической компетентности младших школьников с задержкой психического развития (в условиях школы интерната): дис. ... канд. психол. наук. : 19.00.10 / Ю. А. Королева. – СПб., 2008. – 186 с.
21. Калинина, Н. В. Формирование конструктивного поведения младших школьников / Н. В. Калинина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития / под ред. Г. В. Аكوпова и др. – Саратов: Изд-во ФГБОУ ВПО СГУ им. Н. Г. Чернышевского. – 2008. – Т. 2. – № 3-4. – С.15–18.
22. Аверкин, А. В. Развитие компонентов социальной компетентности у подростков с детским церебральным параличом в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. : 19.00.10 / А. В. Аверкин. – Н. Новгород, 2012. – 23 с.
23. Левшина, С. В. Развитие социальных компетенций младших школьников как проблема исследования / С. В. Левшина, А. И. Сеницына // Педагогические исследования и современная культура: сб. науч. ст. Всероссийской интернет-конференции с междунар. участием, 22-25 апреля 2014 года / под ред.

Т. Б. Алексеева, И. В. Гладкой, Е. Н. Глубокова, И. Э. Кондракова, Н. М. Федорова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. – 322 с.

24. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

25. Гузель, Н. А. Диалогическая компетентность младших школьников в конструктивном речевом взаимодействии / Н. А. Гуель [Электронный ресурс]: Н. А. Гуель. Персональный сайт. – Режим доступа : <http://reihorn.narod.ru/diakom.html>. – Дата доступа: 12.12.2023.

26. Шишова, И. Е. Мониторинг развития социальной компетенции учащихся (начальная школа, иностранный язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / И. Е. Шишкова. – М., 2009. – 21 с.

27. Ромек, В. Г. Уверенность в себе: этический аспект / В. Г. Ромек // Журнал практического психолога. 1999. – № 9. – С. 3–14.

28. Маслова, И. А. Социализация подростка в воспитательном пространстве учреждения дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / И. А. Маслова. – Магнитогорск, 2007. – 19 с.

29. Ермолова, Т. В. Социальная компетентность как показатель готовности старших дошкольников к систематическому обучению: тезисы Междунар. конф. «Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы»; МГППУ, г. Москва, 3-4 октября 2006 года / Т. В. Ермолова // Электронная библиотека. – Режим доступа : <http://childpsy.ru/lib/articles/id/10456.php>. – Дата доступа : 24.02.2023.

30. Bukowski, W. Social competence. In N. J. Smelser & P.B. Baltes (Editors), N. Eisenberg (Section Ed.), International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences / W. Bukowski, K. H. Rubin, J. Parker. – Oxford, UK: Elsevier Science Ltd, 2001. – pp. 14258-14264. Rubin, K.H., & Parker, J.

31. Sullivan, H. S. The interpersonal theory of psychiatry / H. S. Sullivan. – New York : Norton, 1953. – 414 p.

References

1. Dyurkgeim, E. Sotsiologiya. Ee predmet, metod, prednaznachenie / E. Dyurkgeim; per. s frantsuzskogo A. B. Gofmana. – М. : Yurait, 2019. – 308 s.

2. Andreeva, G. M. Sotsial'naya psikhologiya: uchebник / G. M. Andreeva. – М. : Aspekt Press, 2001. – 384 s.

3. Kry's'ko, V. G. Sotsial'naya psikhologiya: slovar'-spravochnik / V. G. Kry's'ko. – Minsk : Kharvest, 2004. – 688 s.

4. Leshchinskaya, T. L. Znachimost' i problemnost' tekhnologii kollektivnogo sposoba deyatelnosti // Defektologiya. – 2001. – № 6. – S. 66–72.
5. Konopleva, A. N. Voprosy transformatsii soderzhaniya spetsial'nogo obrazovaniya v kontekste kompetentnostnogo podkhoda / A. N. Konopleva, T. L. Leshchinskaya, T. V. Lisovskaya // Spetsyial'naya adukatsyya. – 2009. – № 3. – S. 3–9.
6. 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.
7. Amerikanskaya sotsiologiya. Perspektivy. Problemy. Metody / pod red. T. Parsonsa. – M. : Progress, 1972. – 390 s.
8. Tard, G. Sotsial'naya logika / G. Tard. – SPb. : Sots.-psikhol. tsentr, 1996. – 550 s.
9. Bandura, A. Teoriya sotsial'nogo naucheniya / A. Bandura. – SPb. : Evraziya, 2000. – 320 s.
10. Mukhina, V. S. Fenomenologiya razvitiya i bytiya lichnosti / V. S. Mukhina. – M.- Voronezh : NPO «MODEK», 1999. – 48 s.
11. Vygotskii, L. S. Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya. Myshlenie i rech' / L. S. Vygotskii; pod red. A. N. Leont'eva, A. R. Luriya. – M. : Akad. ped. nauk RSFSR, 1956. – 488 s.
12. Erikson, E. G. Detstvo i obshchestvo / E. G. Erikson. – SPb. : Rech', 2000. – 416 s.
13. Piazhe, Zh. Izbrannye psikhologicheskie trudy / Zh. Piazhe. – M. : Mezhdunar. ped. akademiya, 1994. – 680 s.
14. Brykova, A. S. Struktura mezhlichnostnykh otnoshenii mladshikh shkol'nikov s intellektual'noi nedostatochnost'yu v obrazovatel'nom protsesse: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 19.00.10 / A. S. Brykova. – Minsk, 2017. – 28 s.
15. Lemekh, E. A. Vospitanie i obuchenie detei s umerennoi i tyazheloi intellektual'noi nedostatochnost'yu [Elektronnyi resurs] / E. A. Lemekh – Rezhim dostupa: <http://elib.bspu.by/handle/doc/43027>. – Data dostupa : 16.01.2023.
16. Slepovich, E. S. Rabota s det'mi s intellektual'noi nedostatochnost'yu. Praktika spetsial'noi psikhologii / E. S. Slepovich, A. M. Polyakov. – SPb. : Rech', 2008. – 247 s.
17. Polyakov, A. M. Razvitie simvolicheskoi funktsii soznaniya v sub'ekt-sub'ektnom vzaimodeistvii u shkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk : 19.00.10 / A. M. Polyakov. – Minsk, 2018. – 51 s.
18. Galakova, O. V. Razvitie sotsial'noi kompetentnosti mladshikh shkol'nikov vo vneurochnoi deyatelnosti: dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / O. V. Galakova. – M., 2013. – 203 s.

19. Korotina, Yu. V. Formirovanie sotsial'noi kompetentnosti mladshikh shkol'nikov sredstvami uchebnykh predmetov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Yu. V. Korotina. – Tambov, 2011. – 24 s.

20. Koroleva, Yu. A. Osobennosti sotsial'no-psikhologicheskoi kompetentnosti mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya (v usloviyakh shkoly internata): dis. ... kand. psikhol. nauk. : 19.00.10 / Yu. A. Koroleva. – SPb., 2008. – 186 s.

21. Kalinina, N. V. Formirovanie konstruktivnogo povedeniya mladshikh shkol'nikov / N. V. Kalinina // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya / pod red. G. V. Akopova i dr. – Saratov: Izd-vo FGBOU VPO SGU im. N. G. Chernyshevskogo. – 2008. – T. 2. – № 3-4. – S.15–18.

22. Averkin, A. V. Razvitie komponentov sotsial'noi kompetentnosti u podrostkov s detskim tserebral'nym paralichom v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. : 19.00.10 / A. V. Averkin. – N. Novgorod, 2012. – 23 s.

23. Levshina, S. V. Razvitie sotsial'nykh kompetentsii mladshikh shkol'nikov kak problema issledovaniya / S. V. Levshina, A.I. Sinitsyna // Pedagogicheskie issledovaniya i sovremennaya kul'tura: sb. nauch. st. Vserossiiskoi internet-konferentsii s mezhdunar. uchastiem, 22-25 aprelya 2014 goda / pod red. T. B. Alekseeva, I. V. Gladkoi, E. N. Glubokova, I. E. Kondrakova, N. M. Fedorova. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2014. – 322 s.

24. Asmolov, A. G. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya / pod red. A. G. Asmolova / A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaya, I. A. Volodarskaya. – M. : Prosveshchenie, 2008. – 151 s.

25. Guzel', N. A. Dialogicheskaya kompetentnost' mladshikh shkol'nikov v konstruktivnom rechevom vzaimodeistvii / N. A. Guel' [Elektronnyi resurs]: N.A. Guel'. Personal'nyi sait. – Rezhim dostupa : <http://reihorn.narod.ru/diakom.html>. – Data dostupa: 12.12.2023.

26. Shishova, I. E. Monitoring razvitiya sotsial'noi kompetentsii uchaschikhsya (nachal'naya shkola, inostrannyi yazyk): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. : 13.00.02 / I. E. Shishkova. – M., 2009. – 21 s.

27. Romek, V. G. Uverenost' v sebe: eticheskii aspekt / V. G. Romek // Zhurnal prakticheskogo psikhologa. 1999. – № 9. – S. 3–14.

28. Maslova, I. A. Sotsializatsiya podrostka v vospitatel'nom prostranstve uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya detei: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. : 13.00.01 / I. A. Maslova. – Magnitogorsk, 2007. – 19 s.

29. Ermolova, T. V. Sotsial'naya kompetentnost' kak pokazatel' gotovnosti starshikh doshkol'nikov k sistematicheskomu obucheniyu: tezisy Mezhdunar. konf.

«Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy»; MGPPU, g. Moskva, 3-4 oktyabrya 2006 goda / T. V. Ermolova // Elektronnyaya biblioteka. – Rezhim dostupa : <http://childpsy.ru/lib/articles/id/10456.php>. – Data dostupa : 24.02.2023.

30. Bukowski, W. Social competence. In N. J. Smelser & P.B. Baltes (Editors), N. Eisenberg (Section Ed.), International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences / W. Bukowski, K. H. Rubin, J. Parker. – Oxford, UK: Elsevier Science Ltd, 2001. – pp. 14258-14264. Rubin, K.H., & Parker, J.

31. Sullivan, H. S. The interpersonal theory of psychiatry / H. S. Sullivan. – New York : Norton, 1953. – 414 p.

UDC 376.3

Ala Kachan,
primary school teacher
(the highest qualification category);
State educational institution
«Special school No. 13 of Minsk»
(Belarus)
[*kachan.all@yandex.ru*](mailto:kachan.all@yandex.ru)

THE THEORETICAL BASIS FOR THE FORMATION OF LOGICAL SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

The article analyzes the approaches available in the psychological and pedagogical literature to the definition of the essence of logical skills, their composition. The pedagogical aspect of the formation of logical skills in primary school age students is considered. The features of the formation of logical skills in younger schoolchildren with hearing impairment are highlighted.

Keywords: verbal-logical thinking; logical skills; mental activity; junior schoolchildren; students with hearing impairment.

Алла Качан,
учитель начальных классов
высшей квалификационной категории
Государственного учреждения образования
«Специальная школа № 13 г. Минска»
[*kachan.all@yandex.ru*](mailto:kachan.all@yandex.ru)
(Беларусь)

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

В статье проводится анализ имеющихся в психолого-педагогической литературе подходов к определению сущности логических умений, их составу. Рассматривается педагогический аспект формирования логических умений у учащихся младшего школьного возраста. Освещаются особенности формирования логических умений у младших школьников с нарушением слуха.

Ключевые слова: словесно-логическое мышление; логические умения; мыслительная деятельность; младшие школьники; учащиеся с нарушением слуха.

На современном этапе развития общества особые требования предъявляются к качеству образования учащихся с нарушением слуха. От качества образования, которое может обеспечить достижение максимально возможной самостоятельности, полноценное участие в разных сферах жизнедеятельности, удовлетворение личных материальных и духовных потребностей, зависит успешность людей с нарушением слуха.

Одним из важнейших условий реализации этих возможностей является формирование личности, готовой применять приобретаемые в течении жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой жизнедеятельности, вступать в отношения с окружающей средой, максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. В связи с этим большое значение имеет построение обучения таким образом, чтобы учащиеся в процессе обучения решали не только учебно-познавательные, но и задачи учебно-практического характера, а также задачи, направленные на перенос и применение сформированных ранее знаний и умений в новых ситуациях. Необходимо создавать условия, которые способствовали бы формированию у учащихся умений сравнивать, сопоставлять, выделять главное, самостоятельно строить процесс рассуждения, логически обосновывать и доказывать свои суждения, делать выводы, предлагать несколько способов решения поставленной задачи, применять знания в новой нестандартной ситуации. По мнению Е. Н. Кабановой-Меллер, «в психологии было правомерно выдвинуто положение (Л. С. Выготский и другие), согласно которому показатели умственного развития выражают не то, что учащиеся могут воспроизвести из изученного с помощью учителя, а то, что они смогут самостоятельно выполнить нового, не усвоенного ранее» [8, с. 30].

Важнейшей составляющей мыслительной деятельности учащихся являются логические умения. Вопрос их формирования остается актуальным на протяжении длительного периода. Еще И. Г. Песталоцци в своей теории элементарного образования предложил идею формирования умений и навыков учебного труда [см.: 11]. На важность формирования логических умений у младших школьников указывали Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин. Данную проблему изучали Е. Н. Кабанова-Меллер, А. В. Усова, А. А. Бобров, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн.

Согласно мнению А. Р. Лурия, «было бы неправильным думать, что человек рождается с готовым “логическим чувством” и “логические переживания”, которые испытывает взрослый человек, являются “свойствами духа”, врожденно существующими у каждого человека. Наблюдения показывают, что операции умозаключения (т. е. вывода, который исходит не из личного практического опыта, а на основании логических отношений, сформированных в речи, например, в виде силлогизма) имеют место далеко не на всех ступенях развития, и человек должен пройти длинный путь, чтобы оказаться в состоянии оперировать

логическими отношениями, которые сами по себе способны передать информацию независимо от непосредственной практики» [10, с. 308].

Прежде чем рассматривать логические умения, определим сущность понятия «умение». О. М. Звягина определяют умение как готовность и способность выполнять действия в соответствии с поставленными целями [см.: 6]. А. В. Усова и А. А. Бобров позиционируют умения как возможность выполнять действия в соответствии с целями и условиями, в которых человеку приходится ориентироваться [см.: 17]. И. Ф. Харламов считает, что умение – это владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике [см.: 19].

Умение мыслить логически, выполнять умозаключения без наглядной опоры – необходимое условие успешного усвоения учебного материала, так как, по мнению Е. Н. Кабановой-Меллер, «в овладении многими учебными предметами требуются приемы сравнения, обобщения, раскрытия причинных связей, наблюдения, составления характеристик изучаемых явлений» [8, с. 8].

С точки зрения Н. Ф. Фитисовой и И. Н. Чичкановой, под логическими умениями подразумеваются умения, необходимые «в любой интеллектуальной деятельности (в частности, для изучения школьных дисциплин)» [18, с. 12]. По мнению данных ученых, к основным логическим умениям относятся сравнение, классификация, определение понятий, умозаключение (индуктивные, дедуктивные, по аналогии).

Как отмечает Н. А. Василевич, «под логическими умениями понимаются способы и приемы выполнения логических операций мышления, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний. Соответственно, и состав логических умений определяется основными мыслительными операциями и включает в себя анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификацию, умение выделять главное и др.» [1, с. 12].

Важная роль в формировании логических умений отводится начальной школе, поскольку в этот период происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, а, следовательно, и овладение основными операциями мышления. Рассмотрим более подробно содержание логических умений, формируемых у младших школьников в начальной школе.

Анализ – это логическое умение разделять объект на составные части [см.: 7]. Анализ предполагает выделение элементов данного объекта, его признаков и свойств. На начальном этапе младшие школьники выделяют лишь отдельные части и свойства предмета, то есть могут производить лишь частичный анализ. Далее формируется способность анализировать все свойства предмета, но без установления взаимосвязей между ними. И только после этого

младший школьник способен анализировать все свойства и признаки предмета и устанавливать взаимосвязь между ними.

Противоположность анализа – синтез – соединение различных элементов объекта в единое целое [см.: 7]. В мыслительном процессе анализ и синтез дополняют друг друга, так как анализ осуществляется через синтез, а синтез – через анализ. Формированию этих умений способствуют рассмотрение объекта с разных точек зрения и постановка различных заданий к одному объекту.

Важным логическим умением обработки информации является умение выделять главное, так как оно состоит из связанных друг с другом действий: выделения предмета мысли, сортировки учебного материала, определения существенных и несущественных признаков, объединения материала. Сформированное умение выделять главное позволяет учащимся прочно усваивать учебный материал; оно состоит из последовательных действий: выделение предмета мысли, сортировка материала; нахождение ключевых слов, опорных смысловых пунктов; группировка материала; знаковое оформление выделенного главного [см.: 1].

С анализом, синтезом и выделением главного тесно связано умение сравнивать: учащиеся сравнивают между собой признаки или свойства объектов, части и целое, выделяют закономерности, являющиеся общими для данных объектов. По определению В. П. Ступинского, сравнение – это «установление сходства и различия предметов и явлений» [16, с. 167]. При формировании логического умения сравнения Н. Б. Истомина рекомендует: «1) начинать с выделения признаков или свойств одного объекта; 2) далее устанавливать сходства и различия между признаками двух объектов; 3) выявлять сходства между признаками трех, четырех и более объектов» [7, с. 169]. Сравнение может быть полным, когда устанавливаются и сходства, и различия, может быть частичным, когда необходимо установить или сходство, или различие.

По мнению Н. А. Василевич, «сравнение является основой для осуществления более сложного логического умения – обобщения, суть которого заключается в мысленном выделении общих существенных черт и объединении на их основе предметов и явлений окружающей действительности» [1, с. 16]. Обобщение дает возможность учащимся рассматривать отношения между объектами в целом, видеть их общие закономерности, не изучая данные объекты отдельно. Обобщением является любое правило, сформулированное посредством наблюдений одних и тех же фактов или явлений в разных условиях и на разном содержании.

Важную роль в мыслительной деятельности учащихся играет умение систематизировать признаки, явления, предметы, оно является основой

логического умения классификация. Классификация – умение распределять предметы или явления по группам с учетом их сходных или различных признаков. Классификация включает в себя несколько этапов: выделение общих и различных свойств (признаков) объектов; выбор основания для деления на группы; деление по этому основанию. Результатом любой классификации являются две и более группы предметов, объединенных по общему признаку или общим признакам [см.: 18]. Следовательно, чтобы классифицировать предметы, необходимо определить признаки, объединяющие данные предметы.

В учебной деятельности при изучении нового материала значительную роль играет умение устанавливать аналогии. Аналогия – это «сходство в каком-либо отношении между предметами, явлениями, понятиями, способами действий» [7, с. 176]. Аналогия позволяет облегчить процесс усвоения учебного материала, способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, стимулирует их к поиску, подталкивает к высказыванию предположений и догадок, требующих специальных исследований, что позволит учащимся применить полученные ранее знания в новой ситуации.

Еще одним видом логических умений является доказательство – построение последовательных рассуждений, которые обеспечивают доказательство какого-то явления.

Следует отметить, что логические умения формируются постепенно, в процессе длительной и целенаправленной работы. В связи с этим в учебной деятельности необходимо создавать условия, которые будут способствовать наиболее эффективному их формированию. Формирование логических умений может происходить в контексте изучения всех учебных предметов. По мнению А. А. Столяра, формирование логических умений происходит в начальной школе, так как «приходится много тренироваться в выполнении различного рода логических выводов» [15, с. 197]. То есть начальной школе отводится важная роль в формировании у детей логических умений, так как ребенок должен за небольшой промежуток времени овладеть большой системой основных понятий необходимых ему для дальнейшего обучения и в жизни [см.: 4].

Младший школьный возраст определяется возрастными границами с 6-7 до 10-11 лет, (по Д. Б. Эльконину [см.: 21]). Именно этот возраст является наиболее важным этапом обучения в школе, так как он определяет перспективные линии в разностороннем развитии, то есть этот период отличается высокой сензитивностью для формирования познавательных процессов ребенка. Это чувствительный этап для развития логического мышления, так как мышление, как отмечал Л. С. Выготский [см.: 2], выходит в центр развития. Кроме того, формирование мышления определяет развитие всех остальных познавательных

процессов, поскольку происходит их интеллектуализация, формируется осознанность и произвольность реализации данных функций [см.: 3].

В своих работах Л. Ц. Кагермазова [см.: 9] выделяет две основные стадии формирования логических умений. На первой стадии в 1-2 классах учащиеся анализируют учебный материал в основном в наглядно-действенном и наглядно-образном планах. Они рассуждают о предметах и явлениях поверхностно, односторонне, учитывая их внешние, ярко выраженные признаки. Свои умозаключения дети строят с опорой на наглядные предпосылки, делают выводы путем прямого соотнесения суждений с воспринимаемыми сведениями, не опираясь на логические аргументы. На второй стадии, к третьему и четвертому классам, как отмечает Л. Ц. Кагермазова, формирование логических умений переходит в качественно новую стадию, требующую от педагога подробной демонстрации связей, существующих между отдельными элементами изучаемого материала. В этот период дети усваивают родовидовые соотношения между отдельными признаками понятий, у них формируется аналитико-синтетический тип деятельности, осваивается действие моделирования.

В исследованиях Н. С. Подходовой [см.: 12] определены основные этапы, согласно которым должно происходить знакомство младших школьников с логическими умениями. На первом этапе необходимо раскрывать суть логического действия, то есть учащиеся должны понимать, какую операцию они будут изучать. На втором этапе учащиеся изучают структуру конкретного логического процесса – последовательность шагов, которая направлена на реализацию действия. Далее учащиеся знакомятся с требованиями к выполнению той или иной операции. На четвертом этапе рассматриваются основные виды логического действия, а на заключительном этапе уже непосредственно реализуется его структура как деятельности или конкретного умения учащихся. При этом необходимо понимать, что в зависимости от конкретного логического действия данная последовательность может изменяться, а некоторые этапы могут быть и вовсе удалены, но их необходимо учитывать при организации процесса обучения.

При формировании логических умений у младших школьников важно не только принимать во внимание стадии и этапы формирования соответствующих умений, но и соблюдать психолого-педагогические условия формирования логических умений. По мнению Н. В. Фетисовой и И. Н. Чичкановой [см.: 18], оптимальными психолого-педагогическими условиями формирования логических умений учащихся младшего школьного возраста являются:

- учет возрастных, индивидуальных особенностей учащихся;
- учебный и внеучебный характер образовательной работы;
- оказание индивидуальной помощи в процессе выполнения упражнений;

– ориентация на зону ближайшего развития.

Рассмотрим реализацию данных условий подробнее.

У каждого учащегося свой уровень сформированности внимания, памяти, восприятия, воображения, также свои способности, интересы, определенный тип темперамента и характера. Всё это оказывает влияние на скорость протекания психических процессов, на особенности восприятия и обработки информации. Поэтому важно при формировании логических умений учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

Соблюдение учебного и внеучебного характера образовательной работы предполагает реализацию принципа интеграции усилий ближайшего окружения учащегося. Данный принцип определяет, что задания для формирования логических умений предлагаются не только на уроках, но и во внеурочной деятельности, а также дома. Следует отметить, что задания, предлагаемые для выполнения дома, должны носить занимательный характер.

Оказание индивидуальной помощи в процессе выполнения упражнений означает, что ее оказание будет носить дозированный характер и предлагаться по принципу от стимулирующей помощи – к направляющей и, далее, к обучающей, если учащийся не может выполнить задание.

Ориентация на зону ближайшего развития предполагает учет особенностей становления высших психических функций ребенка в процессе работы по формированию логических умений. Зона ближайшего развития – это «расстояние между уровнем актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослого и в сотрудничестве с более умелыми со товарищами» [3, с. 399-400].

Проблему развития мышления у детей с нарушением слуха изучали Т. В. Розанова, Ж. И. Шиф, А. В. Запорожец. Формирование словесно-логического мышления у таких учащихся имеет ряд специфических особенностей, что обусловлено трудностями в овладении словесной речью, а также более поздним по времени формированием наглядно-образного мышления. Е. В. Рахманова отмечает, что «словесно-логическое мышление развивается с опорой на наглядно-образное. Развитое наглядно-образное мышление подводит детей к порогу логики, позволяет создавать обобщенные модельные представления, на которых будет строиться формирование понятий. В связи с более поздними сроками формирования наглядно-образного мышления, с замедленным развитием словесной речи у детей с нарушением слуха переход на стадию словесно-логического мышления происходит в течение более длительного времени, чем у слышащих. В развитии понятийного мышления у детей с нарушением слуха наблюдается значительно большее отставание и своеобразие

по сравнению с его развитием у нормально слышащих детей» [14, с. 75-76].

Исследователь Т. В. Розанова выделила ряд условий развития словесно-логического мышления у учащихся с нарушением слуха. Первое – формирование речи, так как речь является средством мыслительной деятельности. Работу в этом направлении следует начинать как можно раньше и на материале наглядно-практических задач, в которых предполагается преобразование предмета с помощью действия или путем оперирования образами. Первоначально ребенок с нарушением слуха должен приобрести опыт решения задач, в которых условия выражены наглядными средствами. При этом речь выступает как средство произвольного управления образами. Для включения речи в процесс решения задачи нужно стремиться к тому, чтобы дети с нарушением слуха не только называли предметы и действия с ними, но и словесно выражали пространственные отношения между ними, умели характеризовать временную последовательность действий, находить и выделять собственные ошибки.

Второе условие – обучение учащихся с нарушением слуха умению мыслить обратимо, понимать относительность тех или иных явлений. Для этого дети должны овладевать соответствующими речевыми средствами, уметь устанавливать переходы от слов и словесных высказываний к их предметному содержанию и обратно, от предметов, признаков действий, отношений – к словесным обозначениям, причем эти переходы-связи должны быть многосторонними, разнообразными. Важно научить обучающихся оперировать речевыми средствами для выражения относительных понятий, для описания пространственных и временных отношений. При этом пространственные отношения между предметами следует анализировать со стороны каждого из включенных в ситуацию предметов.

Третье условие формирования словесно-логического мышления – развитие всех мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение). Дети с нарушениями слуха овладевают этими операциями в более поздние сроки, чем нормально слышащие. Они долго испытывают трудности в выделении малозаметных частей и свойств предметов, в нахождении сходства между предметами и явлениями; особые трудности испытывают при осуществлении мыслительных операций по отношению к явлениям, описанным словесно, а также по отношению к понятиям. Поэтому сначала нужно учить выделять внешние свойства предметов, потом – внутренние, их функциональное назначение, родовую и видовую принадлежность. Для этого необходимо, чтобы дети научились классифицировать сначала предметы, потом их изображения и затем уже словесные обозначения. Важно, чтобы они умели проводить классификацию одних и тех же объектов по-разному, на основе различных критериев. Как показывают результаты исследований, основные трудности у детей с

нарушениями слуха возникают тогда, когда они должны вычленить главное свойство объекта и отвлечься от остальных его свойств, то есть произвести ряд операций по вычленению определенных признаков и соотнесению различных сведений. Для них характерен выборочный учет обстоятельств и взаимосвязей, что препятствует полноценному усвоению знаний.

Четвертое условие – овладение началами логической грамоты, что включает усвоение принципов классификации логических понятий, построение дедуктивных и индуктивных умозаключений, установление логических связей (причинно-следственных, целевых, условных). Учащихся с нарушением слуха следует учить оперировать понятиями разной степени обобщенности – родовыми, видовыми. По мере оперирования понятиями в их соотнесении друг с другом происходит овладение основами иерархической структуры классификации, формируется умение устанавливать внутренние зависимости между событиями, явлениями типа «причина – следствие», «цель – действие» и т. д. [см.: 13].

Перечисленные особенности развития словесно-логического мышления, становления мыслительных операций у учащихся с нарушением слуха не только оказывают значительное влияние на процесс формирования логических умений, но и способствуют более позднему появлению данных умений у неслышащих детей в сравнении со слышащими сверстниками. Н. В. Яшкова отмечает, что логические умения анализа и синтеза формируются у учащихся с нарушением слуха значительно позже, так как их жизненный опыт менее разнообразен, позже формируется умение выделять как общие, так и специфические признаки объектов. Для них характерно длительное использование общих терминов, а не специальных обозначений, анализ остается менее детализированным. Недостатки развития анализа отрицательно сказываются на синтезе – он дольше остается менее последовательным и систематическим [см.: 22].

Формирование у неслышащих детей умения сравнивать имеет свои специфические особенности. И. М. Соловьев выделил отличия в развитии сравнения у детей с нарушением слуха. Для них характерно отклонение от сравнения двух объектов и переход к анализу одного из них, то есть происходит упрощение задания; также учащиеся испытывают трудности при установлении сходства объектов, поскольку для определения сходства необходимо провести анализ объектов, а их отличие может восприниматься непосредственно. Однако в подростковом возрасте у учащихся с нарушением слуха сравнение становится более подробным и точным, так как увеличивается количество сравнивающих суждений, улучшается их качество [см.: 13].

Исследования Ж. И. Шиф показали, что при формировании наглядных обобщений у детей с нарушением слуха и у слышащих детей вначале наблюдаются сходства, но к пяти годам они уменьшаются, становятся более

дифференцированными. Далее у слышащих детей происходит формирование категориальных обобщений. А у детей с нарушением слуха в этом вопросе наблюдаются значительные трудности. Еще больше сложностей они испытывают при обобщении действий, поскольку обязательными компонентами действий являются движения и изменения в предметах. В связи с этим результат изменений часто воспринимается не точно, в следствии чего возникают трудности анализа и сравнения действий, выделения в них существенных признаков и на этой основе – обобщения [см.: 20].

Значительно позже в сравнении со слышащими детьми у учащихся с нарушением слуха формируется умение устанавливать аналогии. Одной из причин более позднего формирования данного умения является то, что для проведения аналогий между объектами учащимся необходимо провести анализ данных объектов, выявить общие черты, а уже затем установить аналогии. Однако, как отмечалось ранее, логические умения анализа и обобщения у детей с нарушением слуха формируются значительно позже. При этом учащимся легче установить аналогии между хорошо знакомыми им предметами. Значительные трудности дети с нарушением слуха испытывают при установлении отношений между понятиями абстрактного характера, что обусловлено особенностями формирования речи как средства мыслительной деятельности.

Работа по формированию логических умений у учащихся с нарушением слуха должна строиться с использованием таких приемов, как:

- 1) моделирование логических форм и отношений, осуществляемое с помощью реальных предметов (изображений) и их свойства;
- 2) целенаправленное, достаточно длительное, распределенное во времени формирование логических умений посредством использования логических упражнений и игр;
- 3) использование в упражнениях ситуаций, знакомых детям из жизненного опыта;
- 4) практическое овладение логическими умениями без использования специальной терминологии, без заучивания каких-либо правил и определений;
- 5) понимание учащимися значимости логических умений и действий, их независимости от конкретного содержания материала, на котором строятся упражнения.

Таким образом, логические умения играют важную роль в интеллектуальном развитии младших школьников. Их состав определяется тем обстоятельством, что данные умения основываются на словесно-логическом мышлении, исходными операциями которого являются анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация, абстрагирование.

Следует отметить, что в процессе работы по формированию у младших школьников логических умений необходимо не только учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся, но и предлагать такие задания, которые будут способствовать развитию у обучающихся познавательного интереса, самостоятельности.

Формирование логических умений является важнейшей составляющей современного образования, что обусловлено не только инклюзивными процессами, происходящими в обществе, но и перспективами, появляющимися перед выпускниками в получении профессионального образования, конкурентоспособности на рынке труда. Сформированные логические умения позволят учащимся строить свои суждения, это будет способствовать самостоятельному приобретению знаний, применению их в новых условиях, что является важнейшим фактором успешной социализации и интеграции в общество лиц с нарушением слуха.

Список использованных источников

1. Василевич, Н. А. Формирование у младших школьников логических умений и навыков в процессе обучения: теоретический аспект / Н. А. Василевич // Вестник БарГУ. – 2016. – № 3. – С. 13–19.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Избранные психологические труды. – М. : Академия, 2014. – С. 45–89.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1992. – 480 с.
4. Егорова, В. С. Формирование универсальных логических действий младших школьников и повышение эффективности образования / В. С. Егорова // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 10. – С. 38–43.
5. Запорожец, А. В. Роль элементов практики и речи в развитии мышления у детей (на материале глухонемых детей) / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды: в 2 т. – Т. 1: Психическое развитие ребенка / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1986. – С. 155–176.
6. Звягина, О. М. Формирование общеучебных умений распознавания у младших школьников : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / О. М. Звягина. – Л., 1991. – 17 с.
7. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах : учебн. пособие для студ. средн. и высш. пед. учебн. заведений / Н. Б. Истомина. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2001. – 288 с.
8. Кабанова-Меллер, Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

9. Кагермазова, Л. Ц. Возрастная психология (Психология развития): электронный учебник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://chukotkabezsirot.chao.socinfo.ru...psixologiya...> – Дата доступа: 22.02.2023.
10. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с.
11. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1981. – 336 с.
12. Подходова, Н. С. Особенности формирования познавательных универсальных учебных действий / Н. С. Подходова, Е. Ф. Фефилова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. – 2013. – № 4. – С. 139–146.
13. Психология глухих детей / под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой; Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. – 2-е изд., стер. – М. : Советский спорт, 2006. – 448 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Психология глухих детей.PDF](http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Психология%20глухих%20детей.PDF). – Дата доступа: 22.02.2023.
14. Рахманова, Е. В. Обучение и воспитание учащихся с нарушением слуха в учреждениях общего среднего образования: пособие для педагогических работников учреждений общего среднего и специального образования / Е. В. Рахманова. – Минск : Национальный институт образования, 2021. – 200 с.
15. Столяр, А. А. Педагогика математики : учеб. пособие для физ.-мат. фак. пед. ин-тов / А. А. Столяр. – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск : Вышэйш. шк., 1986. – 413 с.
16. Ступинский, В. П. Психология: учебник для бакалавров / В. П. Ступинский, О. И. Щербакова, В. С. Степанов. – М. : Дашков и К, 2013. – 520 с.
17. Усова, А. В. Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
18. Фитисова, Н. В. Формирование логических умений у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения математике. / Н. В. Фитисова, Н. И. Чичканова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1. – С. 22–28.
19. Харламов, И. Ф. Педагогика: учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Гардарики, 2003. – 519 с.
20. Шиф, Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей / Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1968. – 318 с.
21. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр Академия, 2007. – 384 с.

22. Яшкова, Н. В. Наглядное мышление глухих детей: Монография / Н. В. Яшкова. – М. : Педагогика, 1988. – 141 с.

References

1. Vasilevich, N. A. Formirovanie u mladshikh shkol'nikov logicheskikh umenii i navykov v protsesse obucheniya: teoreticheskii aspekt / N. A. Vasilevich // Vestnik BarGu. – 2016. – № 3. – S. 13–19.

2. Vygotskii, L. S. Myshlenie i rech' / L. S. Vygotskii // Izbrannye psikhologicheskie trudy. – M. : Akademiya, 2014. – S. 45–89.

3. Vygotskii, L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya / L.S. Vygotskii; pod red. V. V. Davydova. – M. : Pedagogika, 1992. – 480 s.

4. Egorina, V. S. Formirovanie universal'nykh logicheskikh deistvii mladshikh shkol'nikov i povyshenie effektivnosti obrazovaniya / V. S. Egorina // Nachal'naya shkola plus Do i Posle. – 2013. – № 10. – S. 38–43.

5. Zaporozhets, A. V. Rol' elementov praktiki i rechi v razvitii myshleniya u detei (na materiale glukhonemykh detei) / A. V. Zaporozhets // Izbrannye psikhologicheskie trudy: v 2 t. – T. 1: Psikhicheskoe razvitie rebenka / pod red. V.V. Davydova, V.P. Zinchenko. – M. : Pedagogika, 1986. – S. 155–176.

6. Zvyagina, O. M. Formirovanie obshcheuchebnykh umenii raspoznavaniya u mladshikh shkol'nikov : avtoref. dis. kand. ped. nauk : 13.00.01 / O. M. Zvyagina. – L., 1991. – 17 s.

7. Istomina, N. B. Metodika obucheniya matematike v nachal'nykh klassakh : uchebn. posobie dlya stud. sredn. i vyssh. ped. uchebn. zavedenii / N. B. Istomina. – 4-e izd., stereotip. – M. : Akademiya, 2001. – 288 s.

8. Kabanova-Meller, E. N. Uchebnaya deyatel'nost' i razvivayushchee obuchenie / E. N. Kabanova-Meller. – M. : Znanie, 1981. – 96 s.

9. Kagermazova, L. Ts. Vozrastnaya psikhologiya (Psikhologiya razvitiya): elektronnyi uchebnik [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://chukotkabezsirot.chao.socinfo.ru...psixologiya...> – Data dostupa: 22.02.2023.

10. Luriya, A. R. Lektsii po obshchei psikhologii / A. R. Luriya. – SPb. : Piter, 2006. – 320 s.

11. Pestalotstsi, I. G. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2 t. – T. 1. – M. : Pedagogika, 1981. – 336 s.

12. Podkhodova, N. S. Osobennosti formirovaniya poznavatel'nykh universal'nykh uchebnykh deistvii / N. S. Podkhodova, E. F. Fefilova // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. – 2013. – № 4. – S. 139–146.

13. Psikhologiya glukhikh detei / pod red. I. M. Solov'eva, Zh. I. Shif, T. V. Rozanovoi, N. V. Yashkovoi; Institut korrektsionnoi pedagogiki Rossiiskoi akademii obrazovaniya. – 2-e izd., ster. – M. : Sovetskii sport, 2006. – 448 s.

[Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Psikhologiya_glukhikh_detei.PDF. – Data dostupa: 22.02.2023.

14. Rakhmanova, E. V. Obuchenie i vospitanie uchashchikhsya s narusheniem slukha v uchrezhdeniyakh obshchego srednego obrazovaniya: posobie dlya pedagogicheskikh rabotnikov uchrezhdenii obshchego srednego i spetsial'nogo obrazovaniya / E. V. Rakhmanova. – Minsk : Natsional'nyi institut obrazovaniya, 2021. – 200 s.

15. Stolyar, A. A. Pedagogika matematiki : ucheb. posobie dlya fiz.-mat. fak. ped. in-tov / A. A. Stolyar. – 3-e izd., pererab. i dop. – Minsk : Vysheish. shk., 1986. – 413 s.

16. Stupinskii, V. P. Psikhologiya: uchebnik dlya bakalavrov / V. P. Stupinskii, O. I. Shcherbakova, V. S. Stepanov. – M. : Dashkov i K, 2013. – 520 s.

17. Usova, A. V. Formirovanie u uchashchikhsya uchebnykh umenii / A. V. Usova, A. A. Bobrov. – M. : Znanie, 1987. – 80 s.

18. Fitisova, N. V. Formirovanie logicheskikh umenii u mladshikh shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v protsesse obucheniya matematike / N. V. Fitisova, N. I. Chichkanova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2018. – № 1. – S. 22–28.

19. Kharlamov, I. F. Pedagogika: ucheb. posobie. – 4-e izd., pererab. i dop. – M. : Gardariki, 2003. – 519 s.

20. Shif, Zh. I. Usvoenie yazyka i razvitie myshleniya u glukhikh detei / Zh. I. Shif. – M. : Prosveshchenie, 1968. – 318 s.

21. El'konin, D. B. Detskaya psikhologiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii / D. B. El'konin. – 4-e izd., ster. – M. : Izdatel'skii tsentr Akademiya, 2007. – 384 s.

22. Yashkova, N. V. Naglyadnoe myshlenie glukhikh detei: Monografiya / N. V. Yashkova. – M. : Pedagogika, 1988. – 141 s.

PHILOLOGY
ФИЛОЛОГИЯ

UDC 821.161.3-1*

Tatsiana Lozka,
Francisk Skorina Gomel State University
(Belarus)
sandalka@mail.ru

THE THING IN THE POETIC WORLD OF ALES RYAZANOV

The article considers the implementation of the European philosophical and literary tradition of thing and thingness in the work of the Belarusian poet A. Ryazanov. The main attention in this study is paid to parallels in the understanding of the categories 'thing' and 'materiality' with the German philosopher M. Heidegger and the Austrian poet R. M. Rilke. The article reveals the common features of the image of the relationship between man and thing in the works of A. Ryazanov and R. M. Rilke: the inclusion of ordinary and higher things in the artistic world, the supra-material connection of man and thing, the personification of things, their elevation to the level of symbols and ontological categories.

Keywords: poetry; philosophical and literary tradition of thing and thingness; creativity; element of artistic space; creation; personification in poetry.

Татьяна Лозко,
Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины
(Беларусь)
sandalka@mail.ru

ВЕЩЬ В ПОЭТИЧЕСКОМ МИРЕ АЛЕСЯ РЯЗАНОВА

В статье рассматривается воплощение европейской философско-литературной традиции вещи и вещности в творчестве белорусского поэта А. Рязанова. Проводятся параллели с осмыслением категорий «вещи» и «вещности» немецким философом М. Хайдеггером и австрийским поэтом Р. М. Рильке. Выявляются общие черты изображения отношений человека и вещи в творчестве А. Рязанова и Р. М. Рильке: включение в художественный мир обычных и высших вещей, надматериальная связь человека и вещи, одушевление вещей, возведение их на уровень символов и онтологических категорий.

Ключевые слова: поэзия; философская и литературная традиция вещи и вещности; элемент художественного пространства; творчество; творение; олицетворение.

Понятие «вещь» рано появилось в человеческой культуре, это было связано с выделением человека из окружающей действительности и противопоставлением себя тому, что находится за пределами его «я». То, что содержится вовне, связывалось с понятием «вещь», которое стало важной категорией мировой

философской традиции. В истории философии понятие «вещь» было сформулировано еще в античности. Как полагал Аристотель, вещь есть сформированная материя. Форма («морфе») при этом понималась философом близко к понятию «идея» («эйдос») Платона. Но в отличие от последнего Аристотель считал, что идея не существует отдельно от вещей, она внутренне им свойственна, «в вещи есть материя и форма, причем обе стороны вещи – субстрат-носитель и свойства – друг от друга неотделимы и зависимы от вещи как целого» [1, с. 76].

Мыслители разных времен рассматривали соотношение вещи с идеей (идея как первичность и вещь как реализация идеи), вещи со словом (вещь и ее название через слово, которое содержит в себе образ вещи, ее сущность), вещи с текстом (последний также представляет собой вещественный объект), а также соотношение вещи с творчеством в целом. Так, немецкий философ М. Хайдеггер в работе «Исток художественного творения» (нем. *Der Ursprung des Kunstwerkes*) пишет, что для понимания художественного произведения необходимо обратить внимание на его «вещность» (нем. *Dinghafte*), а для этого нужно определиться с понятием «вещь» (нем. *Ding*). «Мы хотели бы схватить действительность художественного творения в ее непосредственности и в ее полноте; ибо только так мы найдем в нем настоящее искусство. Следовательно, сначала нам нужно направить взгляд на вещьность художественного творения. А для этого нужно, чтобы мы достаточно ясно знали, что такое вещь» [2, с. 87]. Философ отмечает, что вещью называют все, «что только не есть вообще ничто» [2, с. 89], и разделяет вещи на «просто вещи», к которым относит все лишнее жизни, что есть в природе и человеческом обиходе, и на «самые высокие и последние вещи» [2, с. 91]. Мыслитель утверждает, что вещь может быть представлена как вещество с принадлежащими ему определенными свойствами, а консистенция вещи заключена в том, что вещество сосуществует вместе с формой. Как пишет М. Хайдеггер, «вещь есть сформованное вещество» [2, с. 103], и это созвучно аристотелевской концепции.

Внимание философов к «вещи» и «вещности» на протяжении веков объясняется тем, что осмысление сущности этих понятий приближает к постижению бытия вообще. «Вещи» и «вещность» становятся важными онтологическими категориями: от понимания сущности «вещи» человеческая мысль движется к объяснению процесса творения, а затем – к постижению всего сущего в целом. М. Хайдеггер отмечает, что «с тех пор как вообще был поставлен вопрос о том, что вообще есть сущее, вперед выходили, как дающее меру сущее, вещи в их вещьности» [2, с. 91].

Естественно, что категория вещи получила свое осмысление и в литературе. Если рассматривать воплощение традиции вещи и вещьности в творчестве

белорусского поэта Алеся Рязанова, нельзя не отметить определенных точек соприкосновения с концепцией вещи австрийского поэта Р. М. Рильке, на что обратила внимание исследовательница Е. Леонова в книге «Течения и личности» [3, с. 315]. Выясним, как в творчестве поэтов проявляется разработанная философией категория вещи.

В белорусском языке метко оформлено такое понятие, как действительность: действительность – существование вещей (бел. *рэчаіснасць – існаванне рэчаў*). А. Рязанов осознает, что действительность составляют вещи и они в какой-то мере действительность определяют, влияют на нее и на тех, с кем они взаимодействуют:

Рэчы насяляюць чалавечы свет, яго рэчаіснасць, і жыццё чалавека цячэ ў рэчышчы, абумоўленым рэчамі, не могучы выхіліцца з-пад іхняга ўплыву і не могучы заставацца там, дзе застаюцца яны [4, с. 74].

*Вещи населяют человеческий мир, его действительность, и жизнь человека протекает в русле, обусловленном вещами, не будучи способной уклониться от их влияния и не будучи способным оставаться там, где остаются они*¹.

Вещь выступает неотъемлемым элементом художественного пространства А. Рязанова. В версете «Вещи» поэт идет дальше знаменитого высказывания греческого философа Протагора, который провозгласил человека мерою всех вещей, и утверждает сами вещи в качестве меры:

Рэчамі мераецца мой час, акрэсліваецца мая прастора, без іх я губляюся, без іх я знікаю, без іх я нічога не значу сам [5, с. 254].

Вещами меряется мое время, очерчивается мое пространство, без них я теряюсь, без них я исчезаю, без них я ничего не значу сам.

Р. М. Рильке также придает большое значение вещам в жизни человека, что отчетливо ощущается в следующем из его высказываний из письма польскому поэту В. Гулевичу: «Одухотворенные, вошедшие в нашу жизнь, соучаствующие нам вещи сходят на нет и уже ничем не могут быть заменены» [6, с. 305].

Стоит вспомнить, что в поэтическом творчестве существует традиция *Dinggedicht* – стихотворения о вещи, о предмете, «на предмет», которая восходит к древнему жанру надписи. Жанр *Dinggedicht* был глубоко разработан Р. М. Рильке. Объектом поэтического отражения в таких стихах становятся отдельные вещи. Сам Р. М. Рильке отмечал: «Только вещи разговаривают со мной. Вещи Родена, вещи готических кафедральных соборов, античные вещи, – любые вещи, что совершенны в своей вещности. Они указывают мне на прообразы; на этот подвижный живой мир, увиденный просто и без какого-либо его толкованья, как повод к вещам. И я начинаю видеть Новое: так бытие цветов часто столь бесконечно для меня много, а от зверей ко мне идут странные сигналы и токи» [7, с. 149].

¹ Здесь и далее подстрочный перевод – наш. – Т. Л.

Стиль сборников Р. М. Рильке «Новые стихи», «Новых стихов вторая часть» исследователи характеризуют как «новую вещьность». Действительность в сборниках выражается через стихи-вещи «Собор», «Карусель», «Окно-роза», «Ангел», «Поэт», «Лебедь» и так далее. К примеру, в стихотворении «Пантера» предстает образ животного, которое, воплощая в себе мощную силу и волю, принудительно помещено за прутья решетки. Автор использует поэтические приемы, которые всесторонне раскрывают образ и позволяют не только наблюдать снаружи, но и словно проникнуть внутрь постигаемого объекта:

Беззвучным шагом, поступью упругой
описывая тесный круг, она,
как в танце силы, мечется по кругу,
где воля мощная погребена [8, с. 42].

Проникая в вещь, поэт становится этой вещью и пытается ухватить ее внутренний ритм, внутреннее движение, внутреннюю пластику. Для этого нужно отдаться созерцанию, прислушаться, и тогда можно уловить звучание вещи. Об этом Р. М. Рильке пишет в стихотворении «Мне страшно прислушиваться к словам»:

Когда мне вещи поют – я так рад.
Но стоит их тронуть – они замолчат.
И я говорю вам: их голос тих.
Не трогайте их: вы убьете их [9, с. 68].

Кстати, интересным в этом отношении является значение слова «вещь», которое в разных языках приобретает свое философское содержание. В отличие от белорусского *рэч*, которое берет начало и совпадает по значению с латинским *res* (основное значение – «вещь», «предмет»), немецкое *Ding* образовано от древнегерманского *Thing* и означает «публичный процесс», «народное собрание», либо «вече» (позже будет приведена цитата из М. Хайдеггера, где станет понятным толкование немецким философом сущности вещи через понятийный ряд собрание – собиранье – место / форма для такого собиранья). А вот русское «вещь» восходит к древнеславянскому *вѣштъ*, праславянскому **vektь*, древнеиндийскому *vákti* либо лат. *vox*, что означает «говорить», «слово», «голос» [10].

В созданном А. Рязановым авторском жанре стихосказов (бел. *вершаказаў*), с его слов, тоже «хотят озвучиться», «хотят рассказать о себе» определенные явления и вещи. «Я им даю возможность – они рассказывают о себе. А мне остается только быть очень внимательным и не испортить этого рассказа, этого повествования» [11, с. 68]. А. Рязанов раскрывает в стихосказах суть самых разных вещей – это, к примеру, «Город», «Веретено», «Окно», «Гость», «Птица», «Век», «Паутина», «Вереск», «Волк», «Лапти», «Пчела» – и создает тем самым мозаику окружающей действительности:

Пчала – чалядніца працы, і на чале летняга дня, ведучы яго за сабою, яна вылятае ў поле, у луг, у сад, цешачы іх сваім прылётам, тым, што пачаўся дзень і што яна, пчала, пачала паломнічаць. <...> Пчала мае справу з самымі прыгожымі, з самымі чулымі, з самымі духмянымі стварэннямі – кветкамі, але ў глыбіні яе існавання тоіцца плач [4, с. 8].

Пчела – подмастерье труда, и во главе летнего дня, ведя его за собою, она вылетает в поле, в луг, в сад, радуя их своим прилетом, тем, что начался день и что она, пчела, начала паломничать. <...> Пчела имеет дело с самыми красивыми, с самыми чуткими, с самыми ароматными созданиями – цветами, но в глубине ее существования таится плач.

Белорусский поэт находит объяснение идеям, которые содержат в себе вещи, и делает это через ассоциативные связи между словами на основе звуковых комбинаций. С помощью магии слова и магии звука поэт переосмысливает вещи:

Лапці плятуцца самі, іх не трэба купляць, за іх не трэба плаціць; плоць ад плоці тутэйшай прыроды і тутэйшага побыту, яны «прыліпаюць» да сваіх носьбітаў і, робячыся іхняй прыкмецінай, уплываюць на іхнюю постаць [4, с. 132].

Лапти плетутся сами, их не надо покупать, за них не надо платить; плоть от плоти здесьней природы и здесьнего быта, они «прилипают» к своим носителям и, становясь их приметой, влияют на их стать.

Литературовед И. Шевлякова-Борзенко объясняет появление стихосказов А. Рязанова «актуализацией в новейшем искусстве знака как необъятного квазисимвола, что вынуждает некоторых белорусских литераторов восстанавливать свой символический универсум, строить заново мир вокруг себя, составляя из самых обычных “вещей” своеобразную антологию сущностей» [12, с. 102-103]. Как следствие, рядовые фрагменты действительности приобретают «объемность, глубину и весомость», превращаются в часть бытийного базиса, то есть – приобретают «очертания и статус символа, плоти культуры».

Освоение действительности через попытки понять, открыть, выявить сущность вещей происходит и в других жанрах А. Рязанова. При этом поэт идет за пределы видимого и привычного, которое обуславливает шаблонное, лишённое оригинальности восприятие и отображает то невидимое, которое находится в неразрывной связи с явным и способно возвращать ему утраченные смыслы:

Тэлефон-аўтамат

на рагу дзвюх аціхлых вуліц:

перадумвае,

што чуў за дзень [5, с. 115].

Телефон-автомат

на углу двух притихших улиц:

передумывает,

что слышал за день.

И у А. Рязанова, и у Р. М. Рильке вещи наполнены смыслом, они имеют свое внутреннее содержание, внутреннюю емкость. Такое понимание вещей соотносится с основными понятиями философской системы М. Хайдеггера. Вот как немецкий философ объясняет суть такой интересной вещи, как чаша: «Как

вмещает пустота чаши? Она вмещает, приемля то, что в нее наливают. Она вмещает, содержа принятое. Ее пустота вмещает двояким образом: приемля и содержа. <...> Единство их определяется тем выливанием, для которого предназначена чаша как чаша. <...> Выливание из чаши есть поднесение. В поднесении чаши – существо ее вмещающей емкости. <...> Поднести чашу – значит одарить кого-то ее содержимым. <...> Подношение чаши есть дар потому, что дает пребыть земле и небу, божествам и смертным. <...> Это многосложно простое собрание – существо чаши. Наш язык именуется собрание в его сути одним старым словом. Оно звучит: Thing, вече. Существо чаши есть чистое дарящее собрание одно-сложной четверицы в едином пребывании. Чаша существует как Ding, вещь. Чаша есть чаша в качестве вещи. А каким способом существует вещь? Вещь веществует. Веществование собирает. Давая сбыться четверице, оно собирает ее пребывание в то или иное пребывающее: в эту, в ту вещь. <...> Мы даем воспринятому на опыте и помысленному таким образом существу чаши имя – вещь» [13, с. 320-321].

А вот лаконично выраженная поэтическим словом суть вещи у А. Рязанова:

*Збан зберагае,
Што маецца ў ім,
І, што маецца ў ім,
Спаражняе [5, с. 211].
Кувшин сберегает,
Что имеется в нем,
И, что имеется в нем,
Опорожняет.*

К хайдеггеровскому центральному образу вещи – чаше – обращается и Р. М. Рильке, в понимании которого чаша как вещь вобрала в себя бытие во всей его полноте и многогранности:

... теперь перед тобою чаша роз.
Ее нельзя забыть, она полна
предельным бытием, почти исходом,
боязнью, невозможностью отдачи...
Все, как у нас... О, да! Предельно нашим! [8, с. 104]

Важным символом в творчестве поэта является роза, которая в античной и христианской традиции соотносится с красотой и чистотой, любовью и таинственностью, смертью и воскресением, высшей материей и духовным совершенством и вообще является универсальным символом мира и человеческой жизни. Роза у Р. М. Рильке олицетворяется, она воплощение живого, в отношении которого можно говорить о некоей внутренней сути, о наличии души:

Что там на дне у розы,
Что же таится в ней,
Если открыть ее душу,

Станет ли ей больной?
Сколько небесной сини
Прячется там внутри,
Сколько зеркальных линий
В этой душе, посмотри... [14, с. 54]

Одушевление вещественного мира у Р. М. Рильке – это не просто художественный прием, к которому прибегают ради создания неповторимого образа. Оно, скорее, связано с его взглядом на мир вещей в целом. Через признание души у вещей поэт утверждает их право на самостоятельное существование, на существование наравне с человеком и во взаимодействии с ним.

Максимального напряжения этот мотив достигает в стихотворении «Архаический торс Аполлона», где мраморная недостатая, лишённая не только рук и ног, но и головы, какой-то внутренней силой преодолевает это внешнее «недо» и становится зрячей. Холодный каменный обрубок полнится внутренним огнем и излучает из себя взгляд (он весь становится взглядом), встречающийся с глазами поэта:

Нам головы не довелось узнать,
в которой яблоки глазные зрели,
но торс, как канделябр, горит доселе
накалом взгляда, убранного вспять,
вовнутрь. Иначе выпуклость груди
не ослепляла нас своею мощью б,
от бедер к центру не влеклась наощупь
улыбка, чтоб к зачатию прийти.
Иначе им бы можно пренебречь –
обрубком под крутым обвалом плеч: –
он не мерцал бы шкурою звериной,
и не сиял сквозь все свои изломы
звездой, высветив твои глубины
до дна. Ты жить обязан по-иному [8, с. 107].

Взгляд встретился со взглядом... Это напоминает «Сотворение Адама» Микеланджело – фреску, композиция которой сосредоточена вокруг протянутых друг к другу рук первого человека и бога. Соприкосновение рук – и происходит одухотворение Адама. Не такая ли же связь возникает в стихотворении Р. М. Рильке? Поэт выступает в роли демиурга, всматриваясь в мраморный обрубок, он пробуждает к жизни заключенную в нем потенцию, возможность в нем человека или даже бога – неслучайно Р. М. Рильке пишет об изображении скульптуры именно Аполлона. При этом отношения поэта с вещами взаимообусловлены: постигая суть вещи, он преображается сам. Подобный процесс преображения человека через отношения с вещью описывает филолог В. Топоров. В своих размышлениях он развивает мысль Блаженного Августина и

допускает, что вещь может быть увидена в сверхчеловеческой перспективе и в свете такого, божественного, взгляда она превосходит свою вещность и начинает принадлежать духовному пространству. Исследователь выделяет отдельный класс вещей (среди них называет иконы), через взаимодействие с которыми человек духовно возрастает, если только он способен к подлинному диалогу [15, с. 21-22].

Неуловимая, сокровенная связь человека и вещей имеет свое объяснение. И простые, и высокие вещи, а к последним Р. М. Рильке и А. Рязанов относят в том числе человека, одинаково принадлежат к вещественному миру потому, что соединены одной надматериальной субстанцией – творческой энергией бога, создавшего человека, способного создавать вещи:

І адчуваем, хвалюючыся, што з імі нас звязвае тайнае падабенства, бы некалі, напачатку, калі Бог стварыў свет, мы былі гэтаксама рэчамі і будзем некалі зноў [5, с. 326].

И чувствуем, волнуясь, что с ними нас связывает тайное сходство, будто когда-то, вначале, когда Бог создал мир, мы были так же вещами и будем когда-нибудь снова.

Может быть, как следует из строк А. Рязанова, путь от вещи простой к вещи более высокого порядка – это эволюция мертвой и живой материи. Так, поэт не раз упоминает глину как первичное вещество, из которого, согласно антропогоническим мифам разных народов, был сделан человек. В одноименной поэме автор пишет о глине, скрывающей свою душу в глубоком сне:

*Ніцма ляжыш
І ў глыбокім сненні
Хаваеш сваю душу.
Загавару з табою –
Адкажаш,
Але не пачуеш.
Рукою цябе крану –
Запомніш,
Але не ўбачыш [5, с. 189].
Ниц лежишь
И в глубоком сне
Прячешь свою душу.
Заговорю с тобой –
Ответишь,
Но не услышишь.
Рукой тебя трону –
Запомнишь,
Но не увидишь.*

В глине как веществе – пока что только потенция. Она, как и мраморный обрубок, не имеет глаз и не может видеть в общепринятом смысле. Но все-таки она жива, а потому способна к взаимодействию и преобразованию.

Вещи у белорусского поэта одухотворенные и живые еще и потому, что неразрывно связаны с жизнью. С одной стороны они вписаны в человеческую

жизнь, проявляют себя в ней, с другой – впитывают эту жизнь в себя, начинают нести на себе ее отпечаток:

У рэчах назапашваецца рэха чалавечых думак, заракаў і адрачэнняў [4, с. 74].

В вещах накапливается эхо человеческих мыслей, обетов и отречений.

Не будем забывать, что вещь – это и то, что создано человеком. Соприкасаясь с творчеством, с процессом творения в самом широком смысле, смертный человек обретает надежду стать сопричастным не только будущему, но и найти свое продолжение пусть в условной, но все-таки вечности. С этой точки зрения интересными представляются данные археологии: среди находок, насчитывающих не менее сорока тысяч лет, называют Венеру из Холефельса – статуэтку, найденную на территории Германии; вырезанные из кости мамонта прототипы флейты, сохранившиеся в верховье Дуная; найденные в пещерах индонезийского острова Сулавеси отпечатки ладоней древних людей... Эти и многие другие артефакты передают через тысячелетия сведения о культуре, быте и представлениях своих создателей. А ладонь на стене пещеры содержит и определенный символический смысл: эта вещь в прямом и переносном смысле является отпечатком своего творца и действительно выступает, словами А.Рязанова, в роли «последнего тела людей»:

Рэчы – апошняя цела людзей, якое жыве найдаўжэй.

<...> пытаюся ў рэчаў, як іх завуць.

Яны называюць мае імёны [5, с. 254].

Вещи – последнее тело людей, которое живет дольше всего.

<...> спрашиваю у вещей, как их зовут.

Они называют мои имена.

Литературовед А. Чудаков называет вещи среди главных компонентов художественного мира: «Если в слова *мир писателя* вкладывать не ныне распространившееся вольное, а терминологическое содержание, то их следует понимать как оригинальное и неповторимое видение вещей и духовных феноменов, запечатленное словесно» [16, с. 3]. А. Чудаков высказывает мысль, что художественный мир можно понимать, «как некое разъясняющее вселенную законченное описание со своими внутренними законами» [17, с. 8]. Это высказывание правомерно относится к поэтическому творчеству Р. М. Рильке и к поэзии А. Рязанова, которые в своих произведениях именно через вещи воссоздают мир человеческого бытия в целом.

Основа неповторимой лирики Р. М. Рильке – включение в сферу поэтического обыденных вещей, раскрытие через это тайн бытия, воссоздание связи между всем существующим:

О как держать мне надо душу, чтоб
она твоей не задевала? Как
ее мне вырвать из твоей орбиты?

Как повести ее по той из троп,
в углах глухих петляющих, где скрыты
другие вещи, где не дрогнет мрак,
твоих глубин волною не омытый?
Но все, что к нам притронется слегка,
нас единит, – вот так удар смычка
сплетает голоса двух струн в один [8, с. 9].

Раскрывая суть вещей, А. Рязанов, подобно Р. М. Рильке, показывает, как они объединяют собой различные слои реальности. Вещи проявляют себя в пространстве и времени, выступая точкой соприкосновения бытового и бытийного, прошлого, настоящего и будущего:

Рэчы – спадчына, што перадаецца ад чалавека да чалавека, і адначасова спадкаемцы, што наследуюць людзей [18, с. 272].

Вещи – наследие, передаваемое от человека к человеку, и одновременно наследники, наследующие людей.

Как видим, у А. Рязанова, как и у Р. М. Рильке реализуется идея взаимосвязи между малым и великим, земным и духовным, человеческим и божественным. Мир понимается ими как совокупность вещей, но и каждая отдельная вещь несет в себе образ мира. Каждая вещь, в том числе и человек, выступает как микрокосм, но наделенный умом и сознанием человек включает в себя образы всех вещей, как проявленных, так и возможных, поскольку в нем заложен творческий потенциал.

Таким образом, в творчестве А. Рязанова получила продолжение европейская философско-литературная традиция вещи и вещности. Воплощение этой традиции белорусским поэтом созвучно реализации идеи вещи в поэзии Р. М. Рильке. В лирике обоих поэтов вещам отведено особое место. Создавая художественный мир вещей, и Р. М. Рильке, и А. Рязанов максимально внимательны к объектам отражения – обычным и самым высоким вещам, всматриваются и вслушиваются в них, позволяют им озвучиться и зазвучать. Вещи в лирике поэтов выступают не только как объекты окружающей действительности или атрибуты быта, но и как предметы, которые неразрывно связаны с человеком, свидетельствуют о его внутренней жизни, мировоззрении, культуре. Человек и вещи соединены одной надматериальной субстанцией – творческой энергией бога, через это реализуется идея взаимосвязи между малым и великим, земным и духовным, человеческим и божественным. «Вещи» и «вещность» выступают у А. Рязанова и Р. М. Рильке важными онтологическими категориями: вещи объединяют собой различные пласты реальности, являются точкой соприкосновения бытового и бытийного, через постижение сущности вещей человек духовно возрастает и приближается к пониманию логики бытия.

Список использованных источников

1. Пивоваров, Д. В. Основные категории онтологии : учеб. пособие / Д. В. Пивоваров. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2003. – 268 с.
2. Хайдеггер, М. Исток художественного творения / М. Хайдеггер. Пер. с нем. Михайлова А. В. – М. : Академический проект, 2008. – 528 с.
3. Лявонава, Е. А. Плыні і постаці / Е. А. Лявонава. – Мінск : Рэд. часоп. «Крыніца», 1998. – 336 с.
4. Разанаў, А. Маланка жне, гром малоціць : вершаказы / А. Разанаў. – Мінск : Мастацкая літаратура, 2020. – 158 с.
5. Разанаў, А. Танец з вужакамі : Выбранае / А. Разанаў. – Мінск : Маст. літ., 1999. – 462 с.
6. Рильке, Р. М. Ворпсведе. Огюст Роден. Письма. Стихи / Р. М. Рильке. – М. : Искусство, 1971. – 456 с.
7. Рильке, Р. М. Избранные сочинения и судьба : [авторско-переводческий проект Николая Болдырева] : в 5 т. / Р. М. Рильке. – М. : Водолей, 2016–2017. – Т. 1. – 301, [7] с.
8. Рильке, Р. М. Новые стихотворения / Р. М. Рильке. – М. : Наука, 1977. – 544 с.
9. Рильке, Р. М. Лирика / Р. М. Рильке. – М.-Л. : Художественная литература, 1965. – 256 с.
10. Этимологический онлайн-словарь русского языка Шанского Н. М. // lexicography.online [Электронный ресурс]. – 2022. – Режим доступа : <https://lexicography.online/etymology/shansky/%D0%B2/%D0%B2%D0%B5%D1%89%D1%8C>. – Дата доступа : 01.02.2023.
11. Разанаў, А. З апокрыфа ў канон: гутаркі, выступленні, нататкі / А. Разанаў. – Мінск : І. П. Логвінаў, 2010. – 138 с.
12. Шаўлякова-Барзенка, І. Л. Тэорыя літаратурных тропаў: метафара і сімвал (генезіс, эвалюцыя, тэндэнцыі развіцця): дыс. ... канд. філал. навук : 10.01.08 / І. Л. Шаўлякова-Барзенка. – Мінск, 2001. – 118 л.
13. Хайдеггер, М. Время и бытие : Статьи и выступления / М. Хайдеггер. Пер. с нем. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
14. Рильке, Р. М. [перевод с немецкого Иды Замирской] / Р. М. Рильке // Переводчик : научно-художественный журнал. – 2018. – № 18. – С. 51–54.
15. Топоров, В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ : Исследования в области мифопоэтического : Избранное / В. Н. Топоров. – М. : Издательская группа «Прогресс» – «Культура», 1995. – 624 с.
16. Чудаков, А. П. Мир Чехова : возникновение и утверждение / А. П. Чудаков. – М. : Советский писатель, 1986. – 379 с.

17. Чудаков, А. П. Слово – вещь – мир. От Пушкина до Толстого. Очерки поэтики русских классиков / А. П. Чудаков. – М. : Современный писатель, 1992. – 320 с.

18. Разанаў, А. Паляванне ў райскай даліне / А. Разанаў. – Мінск : Маст. літ., 1995. – 287 с.

References

1. Pivovarov, D. V. Osnovnye kategorii ontologii : ucheb. posobie / D. V. Pivovarov. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2003. – 268 s.

2. Khaidegger, M. Istok khudozhestvennogo tvoreniya / M. Khaidegger. Per. s nem. Mikhailova A. V. – M. : Akademicheskii proekt, 2008. – 528 s.

3. Ljavonava, E. A. Plyni i postaci / E. A. Ljavonava. – Minsk : Rjed. chasop. «Krynica», 1998. – 336 s.

4. Razanaw, A. Malanka zhne, grom malocic" : vershakazy / A. Razanaw. – Minsk : Mastackaja litaratura, 2020. – 158 s.

5. Razanaw, A. Tanec z vuzhakami : Vybranae / A. Razanaw. – Minsk : Mast. lit., 1999. – 462 s.

6. Ril'ke, R. M. Vorpsvede. Ogyust Roden. Pis'ma. Stikhi / R. M. Ril'ke. – M. : Iskusstvo, 1971. – 456 s.

7. Ril'ke, R. M. Izbrannye sochineniya i sud'ba : [avtorsko-perevodcheskii proekt Nikolaya Boldyreva] : v 5 t. / R. M. Ril'ke. – M. : Vodolei, 2016–2017. – T. 1. – 301, [7] s.

8. Ril'ke, R. M. Novye stikhotvoreniya / R. M. Ril'ke. – M. : Nauka, 1977. – 544 s.

9. Ril'ke, R. M. Lirika / R. M. Ril'ke. – M.-L. : Khudozhestvennaya literatura, 1965. – 256 s.

10. Etimologicheskii onlain-slovar' russkogo yazyka Shanskogo N. M. // lekhitsograpkhy.online [Elektronnyi resurs]. – 2022. – Rezhim dostupa : [khttps://lekhitsograpkhy.online/etymology/shansky/%D0%B2/%D0%B2%D0%B5%D1%89%D1%8Ts](https://lekhitsograpkhy.online/etymology/shansky/%D0%B2/%D0%B2%D0%B5%D1%89%D1%8Ts). – Data dostupa : 01.02.2023.

11. Razanaw, A. Z apokryfa w kanon : gutarki, vystuplenni, natatki / A. Razanaw. – Minsk : I. P. Logvinaw, 2010. – 138 s.

12. Shawljakova-Barzenka, I. L. Tjeoryja litaraturnyh tropaw: metafara i simval (genezjeis, jevaljucyja, tjendjencyi razvicja): dys. ... kand. filal. navuk : 10.01.08 / I. L. Shawljakova-Barzenka. – Minsk, 2001. – 118 l.

13. Khaidegger, M. Vremya i bytie : Stat'i i vystupleniya / M. Khaidegger. Per. s nem. – M. : Respublika, 1993. – 447 s.

14. Ril'ke, R. M. [perevod s nemetskogo Idy Zamirskoi] / R. M. Ril'ke // Perevodchik : nauchno-khudozhestvennyi zhurnal. – 2018. – № 18. – S. 51–54.

15. Toporov, V. N. Mif. Ritual. Simvol. Obraz : Issledovaniya v oblasti mifopoeticheskogo : Izbrannoe / V. N. Toporov. – M. : Izdatel'skaya gruppa «Progress» – «Kul'tura», 1995. – 624 s.

16. Chudakov, A. P. Mir Chehova : vzniknovenie i utverzhdenie / A. P. Chudakov. – M. : Sovetskij pisatel', 1986. – 379 s.

17. Chudakov, A. P. Slovo – veshch' – mir. Ot Pushkina do Tolstogo. Ocherki poetiki russkikh klassikov / A. P. Chudakov. – M. : Sovremennyi pisatel', 1992. – 320 s.

18. Razanaw, A. Paljavanne w rajskaj daline / A. Razanaw. – Minsk : Mast. lit., 1995. – 287 s.

UDC 82-3

Afet Gorkhmaz Musayeva,

PhD; Azerbaijan University of Languages

(Azerbaijan)

[*afetmusayeva2013@gmail.com*](mailto:afetmusayeva2013@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0394-0586>

THE INFLUENCE OF FEMINIST LITERATURE IN THE EAST AND WEST ON THE EMANCIPATION OF WOMEN

Modern women's literature is especially rich in content and diversity in the East. In this article we have tried to identify the specific features of «female» texts in Eastern literature. Unlike the «male» text, which is hierarchical and asserts one possible truth, the «female» text demonstrates the multiplicity of possible truths. The article attempts to distinguish between these discourses by highlighting the «female» text, which characterizes the postmodern type of thinking. Assia Jebar, as a representative of feminist literature, in her works focused on the concepts of language, power and physicality. The article pays special attention to the phenomenon of the «talking woman» in the East.

Keywords: Muslim literature; feminist literature; identification; women's rights; the phenomenon of the «talking woman».

Афет Мусаева,

кандидат филологических наук;

Азербайджанский университет языков

(Азербайджан)

[*afetmusayeva2013@gmail.com*](mailto:afetmusayeva2013@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0394-0586>

ВЛИЯНИЕ ФЕМИНИСТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ВОСТОКЕ И ЗАПАДЕ НА ЭМАНСИПАЦИЮ ЖЕНЩИН

Современная женская литература особенно богата содержанием и разнообразием на Востоке. В этой статье мы попытались выявить специфические особенности «женских» текстов в восточной литературе. В отличие от «мужского» текста, который иерархичен и утверждает одну возможную истину, «женский» текст демонстрирует множественность возможных истин. В статье предпринята попытка провести различие между этими дискурсами, выделив «женский» текст, который характеризует постмодернистский тип мышления. Ассия Джебар как представительница феминистской литературы в своих произведениях сосредоточилась на концепции языка, власти и телесности. В статье уделено особое внимание феномену «говорящей женщины» на Востоке.

Ключевые слова: мусульманская литература; феминистская литература; идентификация; права женщин; феномен «говорящей женщины».

Прошлый век был веком созревания феминистских идей, чувств и движений. XX век был также веком деколонизации третьего мира, подъема и раскола коммунистических идей, триумфального расцвета и повторной колонизации почти всего земного шара капитализмом, консолидации этнических, националистических и религиозных движений и создания новых национальных государств. В то время, когда вырастали и крепились феминистские идеи и движения, вызовы феминизму росли в геометрической прогрессии. Во многих странах в наше время сексизм, расизм, женоненавистничество и гетеросексизм лежат в основе социальных и политических институтов правления и, таким образом, часто приводят к ненависти к женщинам и насилию над ними. Эти идеологии в сочетании с регрессивной политикой этнического национализма и капиталистического потребительства в значительной степени конституируют жизнь общества.

Но можно с уверенностью отметить, что работы феминистских теоретиков Эллы Шохат, Анджелы Дэвис, Жаки Александр, Линды Алкофф, Лизы Лоу, Автар Брах, Зиллы Эйзенштейн, Химани Баннерджи, Патрисии Белл Скотт, Рут Франкенберг, Индерпал Гревал, Карен Каплан, Кимберли Креншоу, Элизабет Миннич, Лесли Роман, Умы Нараян, Минни Брюс Пратт и Лейлы Ахмед, а также многих других наметили новые основы в теоретизировании проблематики феминизма.

Многие критики отмечают существование тенденции среди европейских и американских феминисток прививать модели женской субъективности женщинам, являющимся представителями разных культур и борющимся с патриархальными системами по всему миру. Чандра Моханти осудил абстракции европейского и американского феминизма, объясняя, что «межкультурная феминистская работа должна быть внимательной к микрополитике контекста, субъективности. Известный исследователь Марния Лазрег в своих работах пишет, что даже самые независимые феминистские теории могут быть сами по себе искажены ошибочными стереотипами...» [1, с. 90]. Конечно же, понимание ограниченности категорий «женщины третьего мира» или «арабские женщины» требует более глубокого понимания разнообразия культурных форм феминизма.

Творчество франкоязычной алжирской писательницы Ассии Джебар содержит отражение двойного угнетения женщин как колониализмом, так и исламом в Алжире. В произведениях писательница уделяет особое место движению сопротивления, женские персонажи в ее произведениях поднимают также и феминистское восстание внутри исламского мира. Сама Джебар очень тонко и с большой осторожностью исследует свое двойное наследие как алжирской девушки, которая имела небывалую для ее страны привилегию

посещать начальную школу, где преподавал ее отец; затем она училась во французских учебных заведениях. Творчество А. Джебар усеяно отсылками к западной литературе и философии, истории арабской и исламской культуры. Именно поэтому критики определяют ее позицию и творчество как диалогический феминизм. Книга Присциллы Рингроуз «Ассия Джебар: “диалог с феминизмом”» – это подробное исследование параллелей между концепцией женской субъективности, отношений и письма, а также сравнение идей Элин Сиксу, Люс Иригарай, Юлии Кристева, Фатимы Мернисси. Исследователь раскрывает черты психоанализа в работах Джебар, обращается к творчеству Иригарай и египетской феминистки Наваль Эль Саадави, чтобы создать полноценную картину транснационального феминизма, соединяющего арабскую и французскую модели феминистской литературы [см.: 5, p. 45].

В произведениях Джебар есть две впечатляющие женские фигуры, которые выделяются среди всех остальных. Первая – Фатима, дочь пророка Мухаммеда, которая занимает важное место в романе «Вдали от Медины»; этот образ помогает автору исследовать деятельность женщин, их место в период зарождения ислама. В произведении Фатима предстает перед читателем как преданная дочь, но она также и женщина, которая способна говорить «нет», способна оказывать сопротивление мужу Али, когда он задумал взять еще одну жену. Во второй раз Фатима настойчиво заявляет о своих правах, когда халиф Абу Бекр и его чиновники пытаются лишить ее наследства. Сцена отказа Фатимы в Лойн-де-Медин отражает не только значимый момент исламского феминистского движения, она также важна для понимания мировоззрения Джебар в целом. Анализ отношений внутри своей семьи (например, отношения с отцом, родственницами) автор отражает во многих своих произведениях, делая их в какой-то мере автобиографическими. Так, размышляя о соперничестве между женщинами за отцовскую любовь, Джебар сравнивает себя с Фатимой в своем последнем и самом откровенном автобиографическом произведении «Nulle part dans la maison de mon pere» («Нигде в отчем доме»). Название произведения дает отсылку к сути произведения о разграблении, которое принес колониализм в Алжир, к потере алжирской девушкой своего наследия, и автор приводит параллель с Фатимой, которую также лишают отцовского наследства: «Я почти мог слышать, как она тихо вздыхает: “Нигде, увы, нигде в отцовском доме”» [3, p. 90]. Наряду с Фатимой в романе появляется сказочница Шахерезада, которая рассказывает сказки «Тысячи и одной ночи», чтобы помешать кровожадному королю Шахрияру продолжать убийства девушек и женщин. Шахерезада пытается не только отвлечь или развлечь его, но и изменить свое мышление, рассказывая о несправедливости по отношению к женщинам.

И Фатима, и Шехерезада, как и сама Джебар, ведут свою борьбу посредством искусного манипулирования языком. Литература для этих женщин – пространство, где главенствующие дискурсы могут быть оспорены, где ортодоксия может быть подорвана. Поэтизированное повествование создает альтернативные формы языка. Следует отметить, что Фатима и Шахерезада провокационны в том смысле, что они вызывают размышления о трудностях в отношениях в семье и между женщинами в их борьбе за феминистскую солидарность. Идеи Джебар, озвученные через Фатиму и Шахерезаду, раскрывают ее приверженность феминизму, выкованному внутри исламской и арабской культуры, но она также поднимает более широкие вопросы, касающиеся межличностной напряженности, осложняющей процесс феминистского самоутверждения.

Многие критики проводят параллель между Джебар и Фатимой. Как отмечает Кларисса Зимра, Фатима – настоящее имя А. Джебар: «...не придавая слишком большого значения совпадению, невозможно не заметить роднящее упрямство между самой писательницей и избранным ее персонажем»; исследователь ссылается на текст романа «Nulle part dans la maison de mon pere», указывая, что рассказчик не занимается этой исповедальной работой в одиночку, но «сопровождается одной из ее теней», Фатимой, которая была самой любимой дочерью пророка, образцом благочестия, и, согласно марокканскому социологу Фатиме Мернисси, «самой поучительной моделью женственности» [4, p. 85].

По словам Кристофера Клохесси, Фатима появляется в более поздних источниках как идеальная женщина. В произведении А. Джебар описание Фатимы предстает перед читателем как сильная и находчивая женщина, представляющая феминистское самоутверждение в исламе. Фатима выступает против неравенства и использует свое красноречие для защиты прав женщин, создавая образец для последующих поколений обездоленных женщин. Это «любимая дочь», и всё же она также является женщиной, которая провоцирует феминистское сопротивление отцовскому закону. Фатима дважды говорит «нет» в повествовании Джебар. В первый раз она не соглашается с требованием Али завести другую жену; и в этом случае Мохаммед поддерживает ее, выражая нежную отеческую защиту, несмотря на собственную полигамию и на то, что исламский закон разрешает мужчинам иметь до четырех жен. Джебар фокусируется здесь на силе привязанности Мохаммеда к ребенку, эта сцена примечательна тем, что демонстрирует оспаривание отцом патриархальных устоев от имени дочери, которую он любит. Второе и самое значительное «нет» Фатимы произносится в одиночестве и принимает форму ее отказа принять убеждение Абу-Бекра в том, что женщине нельзя получить права наследования вместе с утверждением, что ислам позволяет девочкам наследовать. В очередной раз отказ демонстрирует огромную важность

того, что Фатима меньше заботится о своем комфорте и имуществе и больше интересуется правами других мусульманских женщин несмотря на их угнетение со стороны родственников-мужчин.

Раннее автобиографическое произведение Джебар «Любовь, фантазия» открывается сценой, устанавливающей парадоксальную позицию отца в зарождающемся бунте юной девушки. Здесь необычайная преданность Фатимы своему отцу превращается в, возможно, более сложные отношения. В начале «Любви...» – фантазия молодой девушки, идущей «рука об руку с отцом», когда он ведет ее в школу, в жесте неповиновения предположению, что девочки должны оставаться дома. Отец Джебар периодически появляется во многих ее произведениях в качестве освободителя, позволяющего ей получить образование и предоставившего ей доступ к французскому языку и самовыражению. Тем не менее, его роль двойственна: отец в автобиографических повествованиях Джебар олицетворяет, с одной стороны, поддержку, с другой – авторитарность. Фантазия может изображать отца, ведущего дочь в школу, но она также изображает его ярость, когда он обнаруживает, что, научившись читать и писать, она вступила в переписку с мальчиком. Этот конфликт развивается гораздо глубже в «Nulle part dans la maison de mon pere», когда отец, который предоставил свободу дочери, дав ей образование, приходит в ярость, когда она обнажает ноги, катаясь на велосипеде. С одной стороны, защитник прав дочери, с другой стороны – человек, который проводит в жизнь закон, голос патриархата. Позже, после спора со своим бойфрендом Тариком, главная героиня не может найти покоя, постоянно повторяя рефрен «...если мой отец узнает... Я убью себя... Убить себя!» [2, р. 795]. И отец теперь представляет собой пример патриархального авторитария, которого она боится, но хочет угодать. Ее самоутверждение против ограничения ее свободы как женщины требует, как и у Фатимы, сложной комбинации дочерней преданности и неповиновения законам отца.

Кроме того, Джебар наделяет образ Фатимы красноречием и поэтичностью, способностью пользоваться и сложностью языка, и вытекающей из этого двусмысленностью формулировок закона. Фатима способна, например, вызвать сочувствие чиновников, которые слушают ее. Если Абу Бекр и другие понимают высказывания Мухаммеда только буквально, то Фатима способна интерпретировать послание Пророка в духовном контексте.

Таким образом, мы попытались выявить специфические черты «женских» текстов в восточной литературе. В отличие от «мужского» текста, который иерархичен и утверждает одну возможную истину, «женский» демонстрирует множественность возможных истин. Исследователи пытаются разграничить эти дискурсы, извлекая из художественных текстов именно «женский» текст, который, в отличие от мужского дискурса, господствовавшего в период от

Античности до начала постмодернистской эпохи, характеризует постмодернистский тип мышления. А. Джебар как представитель феминистской литературы в своих работах делала акцент на концепции языка, власти и телесности, определяя сходства и различия между современным литературным текстом в западной и восточной литературах. Автор уделила особое внимание феномену «говорящей женщины» на Востоке, а также выделила ее архетипические и ментальные особенности.

Список использованных источников

1. Ассия Джебар. Светит им наступающий день. М., 1965. 345 с.
2. Ahnouch, Fatima and Pamela Genova (1996). Assia Djebbar: The Song of Writing. *World Literature Today* 70 (4): 795-797.
3. Hitchcock, Peter (2009). *The Long Space: Transnationalism and Postcolonial Form*. San Fransisco: Stanford University Press. P. 90.
4. Lazarus, Joyce (2010). Writing as Resistance: Assia Djebbar's Vaste est la prison. *Journal of International Women's Studies* 11(4): 83-96.
5. Ringrose, Priscilla (2006). *Assia Djebbar: In Dialogue with Feminism*. Amsterdam: Rodopi: pp. 34-57.

References

1. Assiya Dzhebar. Svetit im nastupayushchii den'. M., 1965. 345 s.
2. Ahnouch, Fatima and Pamela Genova (1996). Assia Djebbar: The Song of Writing. *World Literature Today* 70 (4): 795-797.
3. Hitchcock, Peter (2009). *The Long Space: Transnationalism and Postcolonial Form*. San Fransisco: Stanford University Press. P. 90.
4. Lazarus, Joyce (2010). Writing as Resistance: Assia Djebbar's Vaste est la prison. *Journal of International Women's Studies* 11(4): 83-96.
5. Ringrose, Priscilla (2006). *Assia Djebbar: In Dialogue with Feminism*. Amsterdam: Rodopi: pp. 34-57.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ НОМЕРА

Arutiunian Ruzanna – PhD (in Economy), Associate Professor, CEO of Odesa WAVE Business School; SAIT, CEO WAVE Digital marketing (Canada). She is the author of more than 50 articles and collective publications, as well as monographs on finance. Her research interests encompass finance, banking, the global economy, specially the economic sector, the system of international labor regulation, the development of economic relations, entrepreneurial activity, start-ups, and project activities.

Арутюнян Рузанна – кандидат экономических наук, доцент, CEO Одесской бизнес-школы WAVE; SAIT, генеральный директор WAVE Digital marketing (Канада). Автор более 50 статей и коллективных изданий, одной монографии. Сфера научных интересов: финансы, банковская деятельность, глобальная экономика, в частности, отрасли хозяйства, система международного разделения труда, международные экономические отношения, предпринимательская деятельность, стартапы, проектная деятельность.

Gleb Marina – PhD (in History), Associate Professor, Head of the Center for the History of Science and Archival Work at the Institute of History of the National Academy of Sciences (Belarus). She is the author of more than 90 articles and collective publications, as well as one monograph on the history of British imperial ideology and several collections of documents on the history of academic science in Belarus. Her research interests include studying the activities of the National Academy of Sciences of Belarus (Academy of Sciences of the BSSR) as one of the key actors in the development and implementation of state scientific policy; determining the influence of state ideology on scientific activity, and archeographic preparation and publication of documents on the history of science.

Глеб Марина – кандидат исторических наук, доцент, заведующий центром истории науки и архивной работы Института истории Национальной академии наук Беларуси (Беларусь). Автор более 90 статей и коллективных изданий, монографии по истории британской имперской идеологии и нескольких сборников документов по истории академической науки Беларуси. Сфера научных интересов: изучение деятельности Национальной академии наук Беларуси (Академии наук БССР) как одного из ключевых акторов в процессе разработки и реализации государственной научной политики; определение влияния государственной идеологии на научную деятельность; археографическая подготовка и публикация документов по истории науки.

Ignatovich Tatiana – PhD (in Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor in the Department of Foreign Languages at the Institute of International Education of Henan University of Science and Technology (China). For more than 30 years she has worked as an Associate Professor of the Department of Rhetoric and Methods of Teaching Language and Literature at the Belarusian State University, as well as a teacher of the Russian language of the Lyceum of the Belarusian State University. She is the author of more than 150 publications, among them are programs, educational and teaching text-books in the Russian language for schools and universities, scientific articles on the problems of theory and methodology of teaching Russian and Russian as a foreign language, published in authoritative journals and collections in Belarus, Russia, Ukraine, China. Her research interests include theory and methodology of teaching rhetoric, Russian as a foreign language; linguodidactic training of teachers and teachers of institutions of higher education; professionally oriented speech training of lawyers and so on.

Игнатович Татьяна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Института международного образования Хэнаньского университета науки и техники (КНР). Более 30 лет работала доцентом кафедры риторики и методики преподавания языка и литературы Белорусского государственного университета, учителем русского языка в Лицее Белорусского государственного университета. Является автором более 150 публикаций, среди них: программы, учебные и учебно-методические пособия по русскому языку для учреждений общего среднего образования Республики Беларусь, программы, учебные и учебно-методические пособия по риторике и русскому языку как иностранному для учреждений высшего образования, научные статьи по проблемам теории и методики обучения русскому языку и русскому языку как иностранному, опубликованные в авторитетных изданиях Республики Беларусь, России, Украины, Китая. Область научных интересов: теория и методика обучения русскому языку, риторике, русскому языку как иностранному; лингводидактическая подготовка учителей и преподавателей учреждений высшего образования; профессионально ориентированная речевая подготовка юристов в учреждениях дополнительного образования.

Kachan Ala – a primary school teacher in the highest qualification category at the state educational institution «Special School No. 13 of Minsk» (Belarus); she is also a postgraduate student at the National Institute of Education, under the supervision of Elena Rakhmanova, PhD, Associate Professor. Her research interests are related to the theory and methodology of educating individuals with hearing impairment.

(Беларусь); обучается в аспирантуре Научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Елена Рахманова. Сфера научных интересов: теория и методика образования лиц с нарушением слуха.

Likhach Tamara – PhD (in Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor in the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages at the Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin (Belarus). She is the author of numerous of scientific and methodological publications, including three manuals for institutions of general secondary and higher professional education. Her research interests include the theory and methodology of teaching Russian and foreign languages, the typology of word-formation systems of languages, theolinguistics and linguoculturology, as well as academic writing.

Лихач Тамара – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и методики преподавания иностранных языков Учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина» (Беларусь). Является автором ряда научных и методических публикаций, в том числе трех пособий для учреждений общего среднего и высшего профессионального образования. Сфера научных интересов: теория и методика преподавания русского и иностранных языков; типология словообразовательных систем языков; теолингвистика и лингвокультурология; академическое письмо.

Lozitsky Vyacheslav – PhD (in Pedagogy), Associate Professor; Associate Professor in the Department of Economics and Business at Polesky State University (Belarus). He is a doctoral student at the National Institute of Education (Belarus). He has authored 200 scientific publications, including 4 monographs and 19 educational publications for school and university students. His research interests encompass the problems of testology, information and communication technologies in education, the development and implementation of electronic educational resources in educational practice, and the formation and development of personal information culture.

Лозицкий Вячеслав – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры экономики и бизнеса Полесского государственного университета (Беларусь); докторант Научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. Автор 200 научных публикаций, в том числе 4 монографий, 19 учебных изданий для студентов и школьников. Сфера научных интересов: проблематика тестологии; информационно-коммуникационные технологии в образовании; разработка и

внедрение в образовательную практику электронных образовательных ресурсов; формирование и развитие информационной культуры личности.

Lozka Tatsiana – a Master’s student at the Faculty of Philology of Francisk Skorina Gomel State University (Belarus). Her scientific supervisor is Angela Melnikova, Doctor of Philology, Professor. Tatsiana Lozka is the author of several scientific articles on the work of Ales Ryazanov. Her research interests include comparative literary studies and the national specifics of literature.

Лозко Татьяна – магистрант филологического факультета учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» (Беларусь), научный руководитель – Анжела Мельникова, доктор филологических наук, профессор. Автор ряда научных статей, посвященных творчеству Алеся Рязанова. Сфера научных интересов: сравнительное литературоведение, национальная специфика литературы.

Musayeva Afet – PhD (in Philology), Associate Professor in the Department of Foreign Literature. She is also a leading researcher at the Center for Multiculturalism at Azerbaijan University of Languages (Azerbaijan). She has authored over 50 articles and collective publications, as well as a textbook on American literature of the early 20th century. Her research interests encompass feminist literature, literature of the 20th – 21st-century, the mutual influence of Western and Eastern literature, the definition of multicultural literature, the study of the problem of post-colonial society, and the influence of literature on the formation of a new free personality.

Мусаева Афет – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранной литературы, ведущий научный сотрудник Центра мультикультурализма Азербайджанского университета языков (Азербайджан). Автор более 50 статей и коллективных изданий, учебного пособия по американской литературе начала XX века. Сфера научных интересов: феминистская литература, литература XX – XXI веков, изучение взаимовлияния литератур Запада и Востока, определение мультикультуральной литературы, проблемы пост-колониального общества и влияния литературы на становление новой свободной личности.

Petinova Oksana – Doctor of Philosophy, Professor at the Department of Philosophy, Sociology and Management of Socio-Cultural Activities at the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinskiy (Ukraine). Her research interests include interdisciplinary studies in the field of sociology, the philosophy of education, social philosophy, the history of philosophy and the philosophy of economics, and so on. She has published over 200 scientific papers.

Петинава Оксана – доктор философских наук, профессор кафедры философии, социологии и менеджмента социально-культурной деятельности Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (Украина). Научные интересы включают междисциплинарные исследования в области социологии, философии образования, социальной философии, истории философии и философии экономики и др. Опубликовала более 200 научных работ.

Pirozhenko Viktor – PhD (in Philosophy), an expert at the Multicultural Research Center of Huzhou University (China). He is the author of over 300 scientific and journalistic articles published in Ukraine, Russia, and China. He had worked in the office of the Supreme Council of Ukraine and served as a consultant to the First Secretary of the Communist Party of Ukraine. Also he had worked as a columnist for the newspaper «Izvestia» in Russia.

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

Pirozhenko Lidiia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor. She is an expert at the Multicultural Research Center of Huzhou University (China). She had worked as the head of the International Department and Chief researcher at the Department of the History of Pedagogy at the Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. She is the author of over 200 scientific papers published in Azerbaijan, Belarus, Ukraine, Russia. Additionally, she is the author and co-author of several monographs on the history of the education theory in Ukraine of the 19–21st centuries, textbooks on innovative teaching methods. Her research interests include the history of pedagogy and education in twentieth-century Ukraine, the theory and methodology of school education, innovative teaching methods and technologies, and comparative pedagogy.

Пироженко Лидия – доктор педагогических наук, профессор; эксперт Мультикультурного исследовательского центра Университета Хучжоу (КНР). Работала заведующим международным отделом, главным научным сотрудником отдела истории педагогики Института педагогики Академии педагогических наук Украины. Автор более 200 научных трудов, опубликованных в научных изданиях Азербайджана, Беларуси, Украины, России, а также автор и соавтор ряда монографий по истории теории образования в Украине XIX – XX веков, учебных пособий по инновационным методикам обучения. Сфера научных интересов:

история педагогики и образования Украины XX века, теория и методика школьного образования, инновационные методики и технологии обучения, сравнительная педагогика.

Sas Anastasia – Master of Pedagogy, postgraduate student at the scientific and methodological institution «National Institute of Education» of the Ministry of Education of the Republic of Belarus. Her scientific supervisor is Olga Khrul, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor. Anastasia Sas is also a senior lecturer at the Institute of Inclusive Education of the Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank and a primary school teacher at the state educational institution «Gymnasium No. 3 Minsk» (Belarus). In 2021, she was awarded a diploma of the XXVII Republican Contest of scientific works of students for the work of the first category. Her research interests include the theory and methodology of education for individuals with intellectual disabilities, pedagogical support for children with developmental peculiarities in infancy and early age, and inclusive education.

Сасс Анастасия – магистр педагогических наук, аспирант Научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, научный руководитель – доктор педагогических наук, доцент Ольга Хруль; старший преподаватель кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка; учитель начальных классов ГУО «Гимназия № 3 г. Минска» (Беларусь). В 2021 г. была награждена дипломом XXVII Республиканского конкурса научных работ студентов за работу первой категории. Сфера научных интересов: теория и методика образования лиц с нарушениями интеллекта, педагогическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития младенческого и раннего возраста, инклюзивное образование.

Silkovich Liliya – PhD (in Pedagogy), Associate Professor, Professor in the Department of Linguodidactics and Methods of Teaching Foreign Languages at Minsk State Linguistic University (Belarus). She is the author of more than 100 publications, including monographs, educational and methodical manuals, articles in the «Belarusian Pedagogical Encyclopedia», as well as scientific articles on the theory and methodology of teaching foreign languages, published in authoritative publications of Belarus, Kazakhstan, Poland, Ukraine, Russia. Her research interests include the problems of theory and methodology of teaching foreign languages in the context of an intercultural educational paradigm, linguodidactic training of teachers and teachers of a foreign language, professionally oriented teaching of foreign languages in higher education.

Силкович Лилия – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам Учреждения образования «Минский государственный лингвистический университет» (Беларусь). Является автором более 100 публикаций, среди них: монография, учебные и учебно-методические пособия, статьи в «Белорусской педагогической энциклопедии», а также научные статьи по проблемам теории и методики обучения иностранным языкам, опубликованные в авторитетных изданиях Беларуси, Казахстана, Польши, Украины, России. Область научных интересов: теория и методика обучения иностранным языкам в условиях межкультурной образовательной парадигмы, лингводидактическая подготовка учителей и преподавателей иностранного языка, профессионально ориентированное обучение иностранным языкам в высшей школе.

Yang Yang – PhD (in Economy), senior lecturer at Huzhou University (China). She is the author of more than 20 scientific articles and two monographs, and her works have been published works in collections of international scientific conferences. Her research interests include economic aspects of implementing the «Belt and Road» initiative in the context of Chinese-Russian cooperation, as well as innovative enterprise management.

Ян Ян – кандидат экономических наук, старший преподаватель Университета Хучжоу (КНР). Автор более 20 научных статей и двух монографий, публиковала работы в сборниках международных научных конференций. Сфера научных интересов: экономические аспекты реализации инициативы «Один пояс, один путь» в контексте китайского-российского сотрудничества; инновационное управление предприятием.

跨文化研究中心简介

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

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

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

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

通过湖州师范学院、中国社会科学院信息情报研究院、阿塞拜疆语言大学、白俄罗斯教育学院、乌克兰教育学院等多方合作，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：

