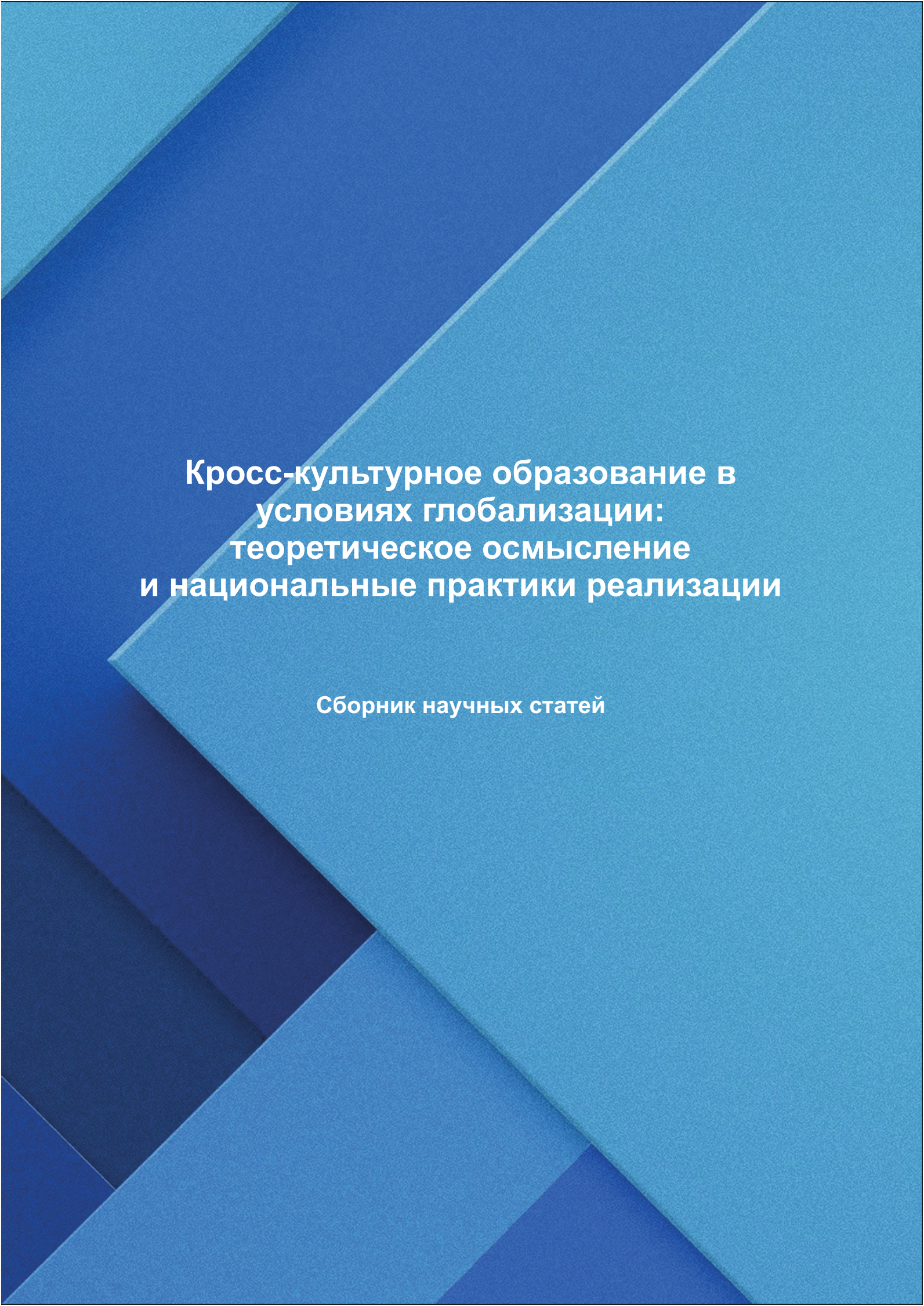




Кросс-культурное образование в условиях глобализации: теоретическое осмысление и национальные практики реализации

Сборник научных статей

Университет Хучжоу
Мультикультурный исследовательский центр

**Кросс-культурное образование в
условиях глобализации:
теоретическое осмысление
и национальные практики реализации**

Сборник научных статей

**Хучжоу
2023**

ББК 74.48
К835

Кросс-культурное образование в условиях глобализации: теоретическое осмысление и национальные практики реализации: сб. науч. статей; отв. за выпуск: Л. В. Пироженко, И. Л. Шевлякова-Борзенко; Мультикультурный исследовательский центр Университета Хучжоу, г. Хучжоу (КНР). – Псков: Логос, 2023. – 412 с.

ISBN 978-5-6049283-7-0

Издание представляет научные работы исследователей из разных стран, посвященные широкому спектру проблем кросс-культурного образования, включая концептуально-методологические основы проектирования и реализации, сравнительный анализ моделей, ресурсного обеспечения, оценки качества кросс-культурного образования, а также тенденций и направлений его развития.

Сборник подготовлен по итогам одноименной международной научной конференции, которая была проведена в ноябре 2022 года в Университете Хучжоу (г. Хучжоу, КНР).

© ООО «Логос», 2023

© Мультикультурный исследовательский
центр Университета Хучжоу, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Аббасов Р. И. Кросс-культурное взаимодействие Азербайджана и Китая: от прошлого к настоящему	7
Андреев А. Н. Потенциал кросс-культурных технологий в преподавании литературы	19
Андрущенко Н. Ю. Развитие социальной педагогики в Республике Беларусь (с 1990-х годов по настоящее время)	26
Анцыпирович О. Н., Мельникова М. С., Леганькова О. В. Особенности подготовки будущих педагогических работников к формированию функциональной грамотности детей дошкольного возраста в разных странах и регионах мира	33
Арпентьева М. Р. Глобализация и паттерны / антипаттерны современных моделей образования	42
Афанасьева Т. С. Формирование геронтологической культуры будущих специалистов как фактор устойчивого развития общества	49
Бейлярова Л. Формирование мультикультурных компетенций при обучении немецкому языку в образовательном процессе кросс-культурного типа: лингвистические практики	55
Борзенко Д. В. Правовая защита интеллектуальной собственности как компонент содержания образования кросс-культурного типа	59
Ван С. Проблема формирования национально-культурной идентичности студентов университетов КНР в контексте кросс-культурного образования	67
Гаджиев К. А. Художественные особенности азербайджанской прозы в повестях Мовлуда Сулейманлы	72
Джабарова Ш. Б., Абдиева А. М. Влияние глобализации на мультикультурное образование в Азербайджане	77
Докукин А. Д. Творчество Алеся Рязанова в межкультурном аспекте	84
Егорова О. И. Некоторые аспекты дистанционного обучения как средства кросс-культурной коммуникации	90
Ершова О. И. Роль дисциплины «Университетоведение» в реализации кросс-культурного подхода в подготовке студентов Белорусского государственного университета	94
Колбышева С. И. Особенности формирования художественно-эстетической грамотности обучающихся: опыт США	100
Короткевич И. И. Формирование кросс-культурной компетенции в условиях довузовского обучения	104
Красикова Т. И. Лексико-стилистические трансформации в научно-техническом переводе	109

Кузьменчук И. В., Мартысюк П. Г. Основные тенденции и принципы развития кросс-культурной образовательной системы в условиях информатизации общества	114
Кунина И. А. Сетевая дипломатия как конструкция многосторонности	120
Лебедев С. Ю. Проблема жанра и типологии повествования (на примере эпоса как литературного рода)	125
Ли Цз. Роль Институтов Конфуция в продвижении языка и культуры Китая за рубежом	137
Ли Ц. Кросс-культурная адаптация как актуальная проблема современного образования	142
Ли Я. Транспарентность и релевантность традиций народной педагогики принципам кросс-культурного образования	147
Люй Цз. Развитие у студентов музыкально-педагогической специальности способности к международному культурному обмену	152
Магеррамова-Агаева Г. А. Кросс-культурное образование в Азербайджане: история и перспективы	156
Малусевич Д. С. Актуальность образа группы «The Beatles» в современной музыкальной культуре (на примере южнокорейской группы «BTS»)	161
Мамедов А. С., Мамедов С. О роли свободомыслия в системе духовной культуры	168
Мартысюк П. Г. Гуманистические тенденции современной парадигмы образования в контексте динамично развивающегося общества	177
Мегрелишвили Т. Г. Принципы формирования кросс-культурной коммуникативной компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному	185
Мельникова А. Н. Актуализация классики в современных условиях	190
Морозов А. В., Морозова Т. А. Современная практика реализации кросс-культурного образования в высших учебных заведениях Республики Беларусь	195
Мусаева Ф. Т. Словарь фразеологизмов узбекского языка для детей в картинках как средство обеспечения кросс-культурного образования	201
Наджиева Ф. С. Нравственные параметры текстов в русской и азербайджанской прозе о современности	205
Павловская Н. Ю. Подготовка кадров высшей квалификации в аспекте кросс-культурного образования	212
Пальчик Г. В., Якубель Г. И. Кросс-культурное образование как направление подготовки магистров в классическом университете	219

Петрикевич С. А. Роль проектного обучения в формировании умений и навыков кросс-культурной коммуникации	224
Печенёва Т. А. Коворкинг-центр как технология кросс-культурного образования в условиях информационного общества	230
Пироженко В. А. Философия как учебный предмет: научные стандарты и особенности обновления вузовского курса	235
Пироженко Л. В. Методы формирования кросс-культурной компетентности студентов	244
Пищик О. Г. Опыт использования кейс-метода при обучении искусству в современной школе	252
Рамазанова А. Ш. Южный Кавказ в геополитических планах Китая	256
Силкович Л. А. Основополагающие подходы и принципы разработки научно-методического обеспечения лингводидактической подготовки учителя иностранного языка	264
Снапковская С. В. Культурная безопасность как важный элемент сохранения идентичности в условиях глобализации	272
Сологуб Н. С., Касюк Н. С. Тенденции в подготовке кадров в контексте идей и принципов устойчивого развития кросс-культурного образования	283
Супранкова Т. С. Фаустиана как аспект диалога культур и кросс-культурного образования	289
Сюй М. Рефлексивные методики изучения иностранного языка в китайском университете в условиях кросс-культурного образования	294
Сюй С. «Фестиваль культуры и искусства Волун» Наньянского педагогического университета в контексте совершенствования исполнительского мастерства педагога-музыканта	300
Федулова В. В. Методологические особенности преподавания «Электронного коммерческого русского языка» студентам, изучающим русский язык как иностранный	306
Фурса И. А. Базовые модели образовательного идеала	311
Худайберганаева Д., Мукимова З. Теория лингвокультурных кодов и узбекские народные пословицы	323
Цзэн Я. Песенная культура Китая в трактатах и сборниках-песенниках	333
Чень Ч. Способы перевода аллюзий в произведениях русских писателей на китайский язык	338
Чжан С. Использование потенциала межкультурной коммуникации в процессе обучения русскому языку в вузах КНР	343

Чжоу Х. Символика цвета в русском и китайском языках: использование сходств и различий для целей кросс-культурной коммуникации	348
Шевлякова-Борзенко И. Л. Кросс-культурность как методологический концепт и подход к проектированию образовательных систем	352
Юлдашева С., Буторина И. А. Особенности использования интерактивных методов обучения на уроках литературного чтения в начальной школе в условиях кросс-культурного образования	363
Chen Sh. The main differences in business culture between China and Belarus	369
Lidenkova O. Historical fiction as an important instrument of cross-cultural education	374
Ma L. Intercultural ties between China, Russia and Japan and their influence on the formation of Chinese dance art	378
Pu S. The cultural aspects in teaching Chinese as a foreign language	385
张东东 百年未有之大变局下中俄教育合作的问题与前景	391
黄乐 国际汉语师资教材：现状、困境和发展路径	400

УДК [908+008](510)(082)

Рафиг Илдырым оглу Аббасов,
кандидат географических наук, доцент;
Институт Конфуция,
Азербайджанский университет языков
(Азербайджан)

КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ АЗЕРБАЙДЖАНА И КИТАЯ: ОТ ПРОШЛОГО К НАСТОЯЩЕМУ

В статье проанализированы азербайджано-китайские культурные отношения в широкой исторической перспективе и в современный период. Обобщены результаты изучения культурных отношений. В статье рассматриваются следующие вопросы: исследована история азербайджано-китайских культурных отношений, проведен анализ взаимоотношений Азербайджана и Китая в культурной и образовательной сферах. По мнению автора, взаимная выгода тесного сотрудничества для обеих стран в настоящее время и в обозримом будущем будет способствовать развитию азербайджано-китайских отношений в направлении углубления взаимовыгодного сотрудничества во всех сферах. Автор выделяет два уровня культурного взаимодействия – межгосударственные и межрегиональные контакты, приводит перечень наиболее значительных работ, посвященных рассмотрению этих контактов, подчеркивает важность культурного взаимодействия в дальнейшем развитии азербайджано-китайского стратегического партнерства. Автор подробно рассматривает такие аспекты темы, как развитие диалога между китайской конфуцианской цивилизацией и мусульманской культурой Азербайджана, во многом способствующее поддержанию цивилизационного и культурного разнообразия в регионе, предотвращению «столкновения цивилизаций», что является важным фактором для перспектив развития азербайджано-китайских отношений.

Ключевые слова: Великий Шелковый путь; азербайджано-китайские связи; лингвокультурология; Низами; Минская поэзия; китайский язык; тюркские языки.

CROSS-CULTURAL INTERACTION BETWEEN AZERBAIJAN AND CHINA: FROM THE PAST TO THE PRESENT

The Azerbaijan-Chinese cultural relations in broad historical prospect and the modern period are analyzed. Results of studying of the cultural relations are generalized. In the article, the following questions are considered: the history of the Azerbaijan-Chinese cultural relations is investigated, the analysis of relationship of Azerbaijan and China in cultural and educational spheres is carried out. According to the author, mutual benefit of close cooperation for both countries will also contribute now in the near future to the development of the Azerbaijan-Chinese relations in the direction of deepening of mutually beneficial cooperation in all spheres. The author allocates two levels of cultural interaction – interstate and interregional contacts, presents the list of the most significant works devoted to consideration of these contacts and emphasizes importance of cultural interaction in the further development of Azerbaijan – Chinese strategic partnership. The author meticulously reviews such aspect of the topic as the development of dialogue between the Chinese Confucian civilization and Azerbaijani Muslim culture that in many ways encourages the support of the civilizational and cultural variety in the region and prevention of the “civilizational clash”, which manifests as an important factor for the prospects in development of the Azerbaijan-China relations.

Keywords: The Great Silk Road; Azerbaijan-China relations; linguoculturology; Nizami; Ming poetry; Chinese language; Turkic languages.

Азербайджано-китайские связи, имеющие давние исторические корни, в средневековый период, благодаря расположению Азербайджана на перекрестке главных караванных маршрутов Великого Шелкового пути и превращения его в один из основных торговых и культурных центров древнего транспортного коридора, характеризовались наряду с активным экономическим также и с духовным и политическим взаимодействием.

Усиливалось транзитно-торговое значение азербайджанских городов Дербента, Барды, Тебриза. Уже при Сасанидах (III–VII вв.) товары из Китая вначале шли именно на рынки городов Азербайджана. Турецкий путешественник Челеби, посетивший Баку в 1647 году, отмечает в своих записях, что из Китая постоянно прибывают послы и караваны с разными товарами, а Дербент получает большие доходы от пошлины на китайские товары. Купцы из Китая привозят шелковые ткани, фарфоровую посуду, бумагу, лекарства, вывозя ковры, украшения, нефть. При этом мастера Барды, превратившейся в VIII–XII вв. в крупнейший центр ремесел на Ближнем Востоке, а также Шемахов, Шамкира, Шеки, Дербента, Баку, Гянджи, Нахчывана и других азербайджанских городов активно перенимают опыт китайцев, изготавливая посуду – «чини», широко используют технологии переработки шелкопряда в Ширване, выпускают шелковые ткани, используемые для основных элементов национальных костюмов, женские головные платки.

Уникальны и установившиеся между двумя народами культурно-духовные связи, в первую очередь благодаря китайскому влиянию на азербайджанское искусство. Так, Низами Гянджеви в своих поэмах «Семь красавиц» и «Искендернаме» восхваляет красоту, ум и храбрость китайок, в «Хамсэ» восхищается живописью Китая. Мастера Тебриза, превратившегося в основной центр каллиграфии и миниатюрной живописи на Востоке, широко используют в своем уникальном художественном стиле на основе синтеза графики и живописи традиции китайско-уйгурского искусства, приспосабливая изобразительные приемы к национальным традициям в поверхностно-декоративной форме. Средневековые азербайджанские художники Мирза Али, Музаффар Али, Мирсеид Али и другие широко используют в своих произведениях китайские мотивы в виде драконов, птиц, облаков в сюжетах и образах. При этом в отдельных азербайджанских миниатюрах того периода персонажи даже внешне похожи на китайцев и одеты в китайскую традиционную одежду. Китайское влияние наблюдается также в прикладном изобразительном искусстве, как, например, в изразцах мавзолея Пир Хусейна, в ханаке на Пирсагате, в надгробных плитах в Шувеланах.

Между Азербайджаном и Китаем устанавливаются тесные связи и в области медицины, образования, науки. Ученые из Китая преподают медицину в университете Дар-аш-Шифа в Тебризе, библиотека которого насчитывала более 300 тысяч ценных рукописных книг, в том числе из Китая, а в медресе Баку, Шушы, Шеки, Губы, Шемахи и Гянджи изучают методы лечения по рецептам китайской медицины, широко используя корицу и женьшень, привезенные из Китая. В Азербайджане, явно не без китайского влияния, стало широко практиковаться лечение при помощи прижигания активных точек тела, элементы которого известны в азербайджанской

народной медицине под названием «чилдаг». Одновременно китайские ученые обучаются астрономии под руководством Насиреддина Туси в Марагинской обсерватории, на основании чертежей которой впоследствии была построена обсерватория в Пекине. Туси в свою очередь в своих работах использует китайские названия отдельных созвездий.

Мистическое учение суфизма нашло широкое отражение в поэзии гениального азербайджанского поэта-гуманиста Имадеддина Насими, провозглашавшего божественную природу человеческого разума, воспевающего любовь и почитание к совершенной личности, вмещающей в себе всемогущество Творца на земле. Философско-поэтическая суть всего творчества поэта-мыслителя – творца божественной поэзии Насими, приблизившего Всевышнего к человеку – отражена в его рубаи:

*«...Предвечен я, и вечность – мой конец.
Я и творенье мира, и творец».*
*«...Что я постиг, то я изрек», – я говорю.
«Что Бог во мне и сам я Бог», – я говорю».*
*«...Бог – человеческий сын, и человек велик.
Все создал человек и многое постиг.
Все в мире – человек, он – свет и мирозданье,
И солнце в небесах есть человеческий лик».*
*«Я – Бог!», – как Мансур эту истину я возгласил,
Одних озарил, а других возмутил и взбесил.
Я всех восемнадцати тысяч миров повелитель,
Аллаха, сокрытого всюду, в себе я сокрыл.
Я – тайна, живущая в каждом непознанном чуде,
Я – солнце, горящее ярче небесных светил.
Пред вами отверз Насими сокровенную правду:
Я счастлив, я знаю, что бога в себе воплотил!» [8, с. 189].*

Религиозно-философскими мотивами проникнуто и поэтическое творчество китайских средневековых литераторов. Так, эпоха правления династии Мин (1368–1644), когда Китай вновь обрел статус самостоятельной державы, характеризовалась началом периода духовного обновления, возрождались традиции домонгольской эпохи, а буддизм с его магической практикой, все глубже интегрируясь в китайскую культуру, оказывал огромное влияние на духовную жизнь и мировоззрение китайцев, находя свое отражение и в литературном творчестве писателей этого времени. Так, впервые стал составляться свод всех литературных памятников Китая, буддийские мотивы и сюжеты стали проявляться в большинстве романов и повестей, персонажи которых ярко отражали характерные особенности культурной и религиозной ситуации эпохи Мин. Выдающимся событием литературной жизни эпохи Мин стало появление таких форм произведений, как героическая эпопея, роман, городские повести, представлявшие собой уникальное переплетение народного и авторского творчества. Причем в основе таких известных произведений этого жанра, как «Троецарствие», «Речные заводы», «Сон в красном тереме», «Путешествие на Запад», «Плавание Трижды Праведного по Индийскому океану»,

лежали народные сказания, элементы драматургии и историографии. Большой известностью пользовался и цикл пьес драматурга Сюй Вэя под названием «Четырехголосая обезьяна», одна из которых – «Мулань» – была посвящена героине китайского фольклора [1, с. 153]. Романы того периода, существовавшие вначале в форме устных рассказов, были написаны на понятном для широких масс полулитературном языке «вэньянь» и отличались детальными описаниями народной жизни, зачастую с большой долей юмора, вниманием к психологическому портрету героев, некоторые из которых, подобно сказочным персонажам, наделялись умением совершать подвиги и чудеса.

Особенностью развития поэзии минской эпохи, сохранившей высокий уровень классической китайской поэзии, свойственный предшествующим эпохам, было преобладание любовной и пейзажной лирики. Особым направлением поэтического творчества того периода были и стихотворные вставки в повествовательную прозу, с традицией стихотворчества были тесно связаны также и драматургические арии. В целом минская поэзия, следуя традициям классицизма, отличалась искусностью формы и художественной образностью, использованием цитат из классической поэзии, наличием реминисценций. При этом мотивы философской и лирической минской поэзии были проникнуты универсальным чаньским духом. Известный мастер чань-буддизма Хань-шань Дэцин, принимая идею неоконфуцианства о неразрывной связи и взаимодополнении буддизма, даосизма и конфуцианства, в своих философских поэмах, светских стихах, приблизил буддизм к практической жизни, придавал учению выразительность и красоту. В своих стихах «О чистом сознании» и «Созерцание сознания» он в художественной форме выражает буддистскую идею избавления от собственного «я», описывая метод очищения сознания и достижения просветления:

*«...Когда снаружи хаос, «я» – реально.
Когда мы примем хаос за реальность,
тогда и возникает «я».
Но если не возникнет «я»,
То помраченья, что в течение эпох
горели ярко, обратятся в лед» [9, с. 74].*

Поэт Гао Ци, следуя основным принципам чаньской поэзии с ее традиционным даосскими и буддийскими ценностями, декларируя в своем творчестве бескорыстное и чистое служение искусству, передавал «запредельную глубину мысли», скрывающейся «за простым словом»:

*«...В краю восточном жилье
мне удалось найти.
Подыскал удобный валун –
рыбу с него удить.
Дождь предрассветный –
влажный ивняк на пути. Ветер полдневный –
рис кончает цвести.
Ветви колышет, играет моей сединой» [4, с. 205].*

В пейзажной лирике «китайского Шекспира», драматурга и поэта Тан Сянь-цзу, воспевавшего индивидуальную свободу личности, чаньские мотивы проявляются в уединенном созерцании и тихом очаровании сокровенной красотой природы:

*«...Ущербный месяц на небе слежу,
стоя в лесной тени.*

*Водяные птицы от света луны
встрепенутся, снова заснут.*

*Светлякам на крылья пала роса:
летать не могут они» [3, с. 127].*

В минской поэзии выделялся и целый ряд поэтических объединений: группа «Десять друзей Северной стены», созданная Гао Ци, «Семь ранних поэтов» с ее известным представителем Ли Мэняном, «Семь поздних поэтов», среди которых выделялся Ли Паньлу, и «Четверо талантов из У» во главе с прославленным живописцем Тан Инем [1, с. 57]. Их поэтическая практика, следуя эстетическим принципам танской поэзии, отличалась привнесением в свое творчество особого духовного настроения, связанного с песенным фольклором и желанием отделить поэзию чувств от догматов религиозных учений.

Низами Гянджеви, крупнейший поэт-романтик в эпической литературе, классик азербайджанской поэзии, воспринимая китайцев и тюрков под единым этносом, в своих произведениях неоднократно упоминает о Китае: используя выражения «китайский шелк», «китайские узоры», «китайская красавица», создает образы китайцев и описывает Китай, восхваляет красоту и нежность, ум и храбрость женщин из Китайского Туркестана, восхищается живописью Китая, шлемами из китайской стали. Образ Китая находит свое художественное воплощение в эпизодах в «Хамсе» Низами Гянджеви, связанных с походом Искендера в Китай, его переписке с китайским хаганом, легендой о художнике Мани, победами сасанидского шаха Бахрама над китайским хаганом, беседами Бахрама в Желтом дворце с китайской (туркестанской) принцессой Ягманаз, являясь уникальными историческими данными, сохранившимися до наших дней.

В главе «Китайский хаган принимает у себя Искендера» Низами называет китайского хагана тюрком, подразумевая под топонимом «Чин» Китайский Туркестан, где живут тюрки. Необходимо отметить, что в средневековой мусульманской литературе территория «Чин» подразделялась на Верхний Чин – Тавгач (в современном наименовании Мачин), Средний Чин, называемый собственно Китаем, и Нижний Чин – Бархан, то есть Кашкар. Одновременно в «Искандернаме» Низами воспеваются также такие исторические области в Китайском Туркестане, как Хитай, Халлух, Ягма, Хырхыз, которые используются поэтом, как и топоним «Чин» в целом, в различных стилистических целях. Собственно и зарождение Великого шелкового пути связано с завоевательными походами Александра Македонского, когда в обмен на шелк Китай получал из эллинистических государств Малой Азии коней, вино, специи и фрукты.

Исторически значимым примером азербайджано-китайского культурного взаимодействия является Первый съезд народов Востока, прошедший в сентябре 1920

года в Баку и ставший знаменательным событием 20-х годов XX века в истории целого ряда стран Востока, в том числе и Азербайджана, России и Китая, а также одной из крупных международных организаций того времени – Коммунистического Интернационала. Именно в этот период китайский рабочий класс выступает в качестве руководящей политической силы в революционном движении Китая, знаменуя начало эпохи пролетарской революции, ставшей составной частью международного революционного движения.

В работе съезда, состоявшемся по инициативе Нариман Нариманова, приняла активное участие делегация из Китая. Так, представитель Китая товарищ Ван на седьмой сессии съезда вошел в состав членов исполнительного органа Съезда – «Совета пропаганды и действия народов Востока» – и поставил свою подпись под принятым делегатами съезда «Манифестом к народам Востока». Трудно переоценить роль Первого съезда народов Востока и в процессе создания коммунистических партий, в частности образование в 1921 году Коммунистической партии Китая, пришедшей к власти после поражения Китайской Национальной Народной партии в Гражданской войне в Китае.

В работе Первого тюркологического съезда, прошедшего в 1926 году в Баку и заложившего основы алфавита, терминологии и орфографии тюркских народов, среди зарубежных делегатов также принимали участие и представители Уйгурской области Западного Китая – региона, с которым в 1920-е годы СССР вел широкую караванную торговлю, способствовал развитию его экономики. В выступлениях на съезде известных востоковедов В. В. Бартольда, А. Н. Самойловича, С. Е. Малова отмечалась значимость сообщений китайских источников для подтверждения родства и сходства тюрков с отдельными кочевыми народностями Китая, важность исследований памятников уйгурской письменности, относящихся к отдельным векам и к разным культурам, научная ценность археологических открытий, в частности камнеписанных тюркских памятников в Китайском Туркестане, для сравнительного анализа исторических и лингвистрановедческих фактов, связанных с домусульманской культурной историей тюрков.

С именем известного азербайджанского писателя, общественного и политического деятеля Нариман Нариманова связан интересный исторический факт. Так, крупный деятель Коммунистической партии Китая и создатель Коммунистического союза молодежи Китая Юй Сюсун в 1925 году был направлен партией в Москву, где учился и преподавал в Университете трудящихся Китая имени Сунь Ятсена под псевдонимом Нариманов. Псевдонимы тогда присваивались всем китайским студентам не только из соображений конспирации, но и в надежде, что они в будущем станут такими же известными государственными деятелями.

В связи с вышесказанным преподавание китайского языка в Азербайджанском университете языков и на курсах Института Конфуция включает и азербайджано-китайскую кросс-культурную составляющую. Так, использование художественных текстов с достаточной степенью их аутентичности в учебной программе китайского языка, на наш взгляд, с точки зрения методики представляется весьма важным. Действительно, наряду с развитием лексических и грамматических языковых

навыков, учащийся получает лингвострановедческие знания, что позволяет расширить общий кругозор и стимулирует речевую деятельность. Безусловно, художественный текст зачастую отличается сложностью грамматики, наличием большого количества новых, иногда даже устаревших лексических единиц, но при этом трудно переоценить значимость формирования у учащихся навыков самостоятельной работы, в частности в области анализа прочитанного, ознакомления с аутентичными синтаксическими, лексическими элементами и работы со словарем.

Правильный выбор модели и типа чтения художественного текста с психологической точки зрения не только делает процесс обучения более творческим, но и улучшает навыки чтения, повышает мотивацию и самооценку студентов. Необходимо также отметить и эстетическую составляющую чтения художественной литературы известных национальных авторов, позволяющую увидеть красоту изучаемого языка. Использование различных жанров художественных произведений, особенно с историческим контекстом, позволяет также расширить кругозор у учащихся, углубить понимание китайской культурной модели и менталитета народа. При этом композиционное построение художественного текста – отсутствие фрагментарности, фабульность – позволяет поддерживать интерес у учащихся на протяжении всего процесса чтения [10, с. 224]. Не менее важным в лингвострановедческом контексте, на наш взгляд, представляется и использование азербайджанской художественной литературы, отражающей культурный код Китая, художественной образ страны.

Интересно и сравнение художественных текстов Азербайджана и Китая. Так, например, религиозно-философскими мотивами проникнуто как поэтическое творчество гениального азербайджанского поэта-гуманиста Имадеддина Насими, так и китайских средневековых литераторов. Учение суфизма нашло широкое отражение в поэзии Насими, который провозглашал божественную природу человеческого разума, воспевавшего любовь и почитание к совершенной личности, вмещающей в себе всемогущество Творца на земле [8, с. 15]. А буддийские мотивы и сюжеты стали проявляться в большинстве романов и повестей, персонажи которых ярко отражали характерные особенности культурной и религиозной ситуации эпохи Мин [9, с. 113]. Выдающимся событием литературной жизни эпохи Мин стало появление таких форм произведений, как героическая эпопея, роман, городские повести, представлявшие собой уникальное переплетение народного и авторского творчества. Причем в основе таких известных произведений этого жанра, как «Троецарствие», «Речные заводи», «Сон в красном тереме», «Путешествие на Запад», «Плавание Трижды Праведного по Индийскому океану», лежали народные сказания, элементы драматургии и историографии.

Специфика языковой политики в Китае основывается на языковой модели, сформированной на основе сочетания идеологических, правовых, религиозных и социальных факторов и направлена на создание системы билингвального образования и культурной среды. Однако развернутая правительством КНР в 80-х годах прошлого века программа популяризации общеупотребительного языка «путунхуа», фонетика и лексика которого основана на произносительной норме

пекинского диалекта, безусловно, способствует сужению функциональной сферы применения языков национальных меньшинств. Синьцзян-уйгурский автономный район Китая является одним из наиболее многонациональных, где уйгуры отличаются некоторой этнической обособленностью вследствие специфики традиционного жизненного уклада и культурно-религиозных различий между ними и ханьцами, затрагивающих и проблему языка. Древние уйгуры пользовались четырьмя алфавитами, в том числе и письменностью тохаров, в свою очередь представляющую разновидность индийского письма брахми, а также хуннской письменностью с индоарийским шрифтом. В древнекитайском источнике Таншу сообщается, что предками уйгуров («Дома ойхор») были хунны. Уйгуры назывались еще и гаогюйскими динлинами, а о динлинах Н. Я. Бичурин, со ссылкой на первоисточник, сообщает в примечаниях: «В Цянь-шу Ин-и сказано: динлины составляют отрасль хуннов». С другой стороны, Л. Н. Гумилев в своей книге «История народа Хунну» утверждал о тождественности гуннов и хуннов. Исследователь К. И. Пензев в свою очередь относит уйгуров к ариям по языку и этнотипу. Очевиден факт принадлежности уйгуров – потомков древнего поколения Чи-ди – к индоевропеоидной расе. Уйгуры получили монголоидность за счет смешения с китайским населением во время цинской оккупации Восточного Туркестана.

Во время монгольского владычества, вследствие отсутствия собственной письменности, для официальной переписки используется уйгурский алфавит. В 1269 г. вводится монгольский квадратный алфавит, созданный на основе тибетского письма тибетским ученым Пагба-лама по приказу императора Хубилая, причем запись на нем текста производится в соответствии со старыми китайскими и уйгурскими обычаями сверху вниз. Квадратное письмо широко используется в тот период как в монгольских, так и в китайских, тибетских, санскритских, уйгурских текстах. Позднее квадратное письмо выходит из употребления в Китае, возвратившись к традиционной иероглифике. В XIV веке, при монгольской династии Юань, развиваются устные литературные жанры, усиливается внимание к произношению, появляется новая система из четырех тонов, исправляются ошибки в рифмах, вызванные диалектным произношением.

Первые исследования китайских заимствований в тюркских языках связаны с именем известного русского синолога В. П. Васильева, занимавшегося изучением взаимодействия китайского языка с языками народов Средней Азии: казахов, киргизов, узбеков. Большой интерес, безусловно, представляет вопрос и о китайских заимствованиях в древнетюркских языках в контексте комплексных исследований по истории древних тюрков. Необходимо особо отметить, что в современной лексике основного словарного состава тюркских языков китаизмы встречаются в сравнительно большом количестве. Соответственно, весьма актуальной остается необходимость изучения тюркско-китайского лексического взаимовлияния и на ранних стадиях развития тюркских языков, в период тесных контактов тюркских и китайского народов. Большая часть китайских слов, с учетом привлечения старых китаизмов, встречаются главным образом в области общественно-политической

терминологии и современной бытовой лексики в тюркских языках – уйгурском, алтайском, хакасском, тувинском, якутском [2, с. 87].

Поскольку в лексико-семантической структуре тюркских языков китаизмы являются, как правило, изолированными омонимами по отношению к другим словам, то заимствование их из китайского языка представляется вполне вероятным. Одновременно, в связи с общепризнанной теорией происхождения аффиксов словообразования и словоизменения в тюркских языках, имеющих агглютинативный строй, допустимо говорить о наличии аффиксов, которые представляют собой заимствованные самостоятельные слова из китайского языка. При этом, за отдельными исключениями, китаизмы в тюркских языках совпадают в отношении семантики и звукового состава с соответствующими китайскими словами, но в большинстве тюркских языков являются омонимами слов с другими значениями, а кроме того, не являются общетюркскими словами и обычно не встречаются в огузских языках и в некоторых других группах тюркских языков [5, с. 122]. Первые же упоминания о татарах в китайских исторических источниках относятся к эпохе Тан – так называли монголов, совершавших в XIII веке военные походы на Запад. Первая татарская община сложилась в Китае – в Маньчжурии. Второе место обитания татар в Китае – на западе, в Синьцзяне. В целом, многочисленные китайские заимствования, вошедшие в татарский язык, различны по времени проникновения и по происхождению. Как отмечает Рахимов Т. Р.: «Китайские заимствования охватывали в основном административно-управленческую, торговую, бытовую терминологию и в очень небольшой степени сельскохозяйственную, ремесленную и военную лексику» [6, с. 97]. Процесс заимствования из китайского языка внес изменения в систему гласных звуков, нарушающие фонетические нормы языка-реципиента. Так, например, в татарском языке отсутствуют нисходящие дифтонги *эй*, *ий*, *аэ*, а также чуждо использование рядом двух разных гласных. Китаизмы в тюркских языках наиболее многочисленны в таких тематических группах, как обозначение профессиональной принадлежности или особых званий людей, например: *bek* «бек, господин»; *sırçı* «маляр», *xan* «хан»; обозначения символических предметов и понятий культуры: *burxan* «Будда»; *çin* «истина, истинный»; *tuu* «знамя, флаг»; обозначения веществ: *altun* «золото»; *çaj* «чай»; *çini* «фарфор»; *inçi* «жемчуг»; *suu* «вода»; обозначения бытовых предметов и состояний: *çanaq* «посуда»; *iş* «дело, работа»; *ütük* «утюг»; *paу* «доля, пай»; обозначения грамматических элементов, например, глаголов и прилагательных: *quş* «сухой»; *biti* «писать».

Важным методическим аспектом в преподавании китайского языка азербайджанским студентам, на наш взгляд, является и сопоставление китайского и тюркских языков. Изучение влияния родного языка на иностранный (в нашем случае китайский), сопоставление языков играют важную роль в разработке эффективных методик преподавания студентам из национальной аудитории с их уникальной системой мировосприятия. Так, известный китайский писатель Лу Синь отмечал, что, чем лучше учитель иностранного языка сопоставляет его с родным языком, тем у него удачнее будет судьба.

Поскольку в лексико-семантической структуре тюркских языков китаизмы являются, как правило, изолированными омонимами по отношению к другим словам, то заимствование их из китайского языка представляется вполне вероятным. Одновременно, в связи с общепризнанной теорией происхождения аффиксов словообразования и словоизменения в тюркских языках, имеющих агглютинативный строй, допустимо говорить о наличии аффиксов, которые представляют собой заимствованные самостоятельные слова из китайского языка. Например, аффикс *-çi*, образующий словообразовательные модели в тюркских языках с обозначением профессии: *temir* «железо» – *temir-çi* «кузнец», в котором аффикс *-çi* происходит скорее всего из китайского чжи-е «профессия». Как уже говорилось выше, китаизмы в тюркских языках, за отдельными исключениями, могут совпадать в отношении семантики и звукового состава с соответствующими китайскими словами, при этом в большинстве тюркских языков являться омонимами по отношению к другим значениям, а кроме того, не являться также общетюркскими словами и обычно не встречаться в огузских языках и в некоторых других группах тюркских языков. В уйгурском языке большинство китайских заимствований охватывают в основном техническую, общественно-политическую, военную и бытовую лексику, включая топонимы и названия продуктов питания. Например, *Шинжаң* от китайского 新疆 (Синьцзян), *газир* – «семечки» от 瓜子 (гуацзы), *жәза* – «круглый стол» от 桌子 (чжо-цзы). Отметим, что китайские заимствования способствуют и появлению синонимов. Так, например, наличие двух альтернативных способов наименования дней недели. Первый, исторический вариант – персидские названия, где неделя начинается с субботы («*şənbə*», а остальные дни в переводе значат «первый день», «второй день» и так далее). Другой способ – смысловая калька с китайского порядка дней недели, то есть «понедельник» дословно – «первый день недели» (星期一), «вторник» – «второй день недели» (星期二) и т. д.

Многочисленные китайские заимствования вошли и в татарский язык, различаясь по времени проникновения и происхождению и охватывая в основном административно-управленческую, торговую, бытовую терминологию и в очень небольшой степени сельскохозяйственную, ремесленную и военную лексику. К ним относятся прежде всего слова-реалии, употребляющиеся наиболее широко в общественно-политической сфере, то есть не имеющие, как правило, точных соответствий (эквивалентов) в других языках. Например, 中共 – чжунгун (китайская компартия), 总统 – цзунтун (президент), 教授 – цзяошоу (профессор), 海关 – хайгуань (таможня), 军区 – цзюньцзюй (военный округ), 火箭 – хоцзянь (ракета). Широко распространены и китаизмы, обозначающие предметы быта, например, 豆腐 – доуфу (бобовый сыр), 油塔子 – ютацзы (слоеный хлеб, выпекаемый на пару), 饺子 – цзяоцзи (пельмени), 筷子 – куайцзы (палочки, употребляемые при приеме пищи вместо вилки), 茄子 – цецзы (баклажан), 香蕉 – сяньцзяло (банан), 旗袍 – ципао (женское платье со стоячим воротником), 铡刀 – чжадао (большой нож). Многие китаизмы непосредственно связаны с этнографией, например, 秧歌 – янгэр (песни, которые поют в Китае во время пересадки риса, а также исполняются во время новогодних праздников). Необходимо отметить, что при заимствовании многозначных

китайских слов в татарском языке произошла конкретизация значения или утрата тех значений, для выражения которых существовали слова в заимствующем языке. Выявлено, что синонимы из разных языков в некоторых случаях способствуют появлению дублетов и это помогает избежать тавтологии. Такие слова иногда дополняют друг друга, передавая тот или иной оттенок значения слова, тем самым способствуя точному выражению мысли. Например, слово 部长 (бучжан) употребляется относительно китайских министров, хотя в речи существует и интернациональная лексема *министр*; 大学 (дасюэ) используется для китайских высших учебных заведений, а слово *университет* – для всех остальных. Как видим, такие синонимы появляются в языке из потребностей разграничения, дифференцирования понятий за счет заимствований. Процесс заимствования из китайского языка внес изменения в систему гласных звуков, нарушающие фонетические нормы языка-реципиента. Так, например, в татарском языке отсутствуют нисходящие дифтонги *эй, ий, аз*, а также чуждо использование рядом двух разных гласных.

Развитие азербайджано-китайских отношений, восходящих к историческим торговым взаимосвязям посредством Великого Шелкового пути, получило новый импульс благодаря государственным визитам в КНР общенационального лидера Азербайджана Гейдара Алиева в 1994 году и Президента Азербайджана Ильхама Алиева в 2005 году, заложившим договорно-правовую основу многогранным двусторонним связям и имеющим в своем активе несколько десятков успешно реализуемых межгосударственных соглашений. Расширение многостороннего сотрудничества проявилось как в политической сфере (взаимные визиты правительственных, парламентских (действует соответствующая межпарламентская группа), партийных делегаций (КПК «Новый Азербайджан», политическая поддержка руководством КНР Азербайджана по восстановлению его территориальной целостности), экономической (постоянно растущие объемы и диверсификация товарооборота, создание совместных предприятий, в том числе в энергетическом секторе), военной, так и в культурной (регулярно проходящие выставки и выступления деятелей искусств, создание Центра китайского языка и культуры в Азербайджанском университете языков и т. д.), в области народной дипломатии (активная деятельность Общества азербайджано-китайской дружбы и сотрудничества).

В связи с вышеуказанным естественно растет потребность в специалистах-китаеведах, в совершенстве знающих китайский язык, а также в повышении интереса к его изучению у студенческой молодежи. Преподавание китайского языка, относящегося к группе тоновых языков и использующего иероглифическое письмо, которое насчитывает порядка 50 тысяч иероглифов, включая появившиеся в ходе реформирования китайской письменности, отличается спецификой методики преподавания, связанной в первую очередь с существенно отличающимся от европейских языков понятийным аппаратом и системой тонов, от которых зависит правильный перевод и обозначение слова на письме иероглифами. Соответственно, преподавание китайского языка должно носить комплексный характер, охватывать все элементы языка, а на начальном этапе обучения необходимо глубокое изучение

звукового состава, интонации, грамматики китайского языка для приобретения устойчивых навыков устной речи и чтения текстов разной сложности и тематики.

Важным элементом преподавания китайского языка с целью закрепления лексико-грамматического материала и обретения навыков устной речи признается обязательное использование мультимедийных средств для работы с упражнениями учебных пособий как один из новаторских методов с большим практическим смыслом. В связи с чем, на наш взгляд, было бы крайне важно разработать авторскую концепцию компьютерного учебного пособия, адаптированную для азербайджаноязычных студентов. Другим важным методом совершенствования методики преподавания китайского языка является практическое использование ритмической теории как нового способа изучения китайской фонетики, отражающего главные особенности словообразования, фонетики и разделения слов и словосочетаний в китайском языке. Необходимо отметить, что указанный метод решает также проблему определения долготы двусложных ритмических слов, мест ударения, соотношения тонов между слогами.

Обязательной формой успешного овладения китайским языком является также самостоятельная работа студентов, заключающаяся в написании сочинений различной тематики на основе учебной или художественной литературы, в переводе и лингвистическом анализе соответствующих текстов. Необходимым условием для повышения эффективности самостоятельной работы, которая может осуществляться как в виде индивидуальных, так и групповых консультаций, является проведение ее под руководством преподавателя, контролирующего итоги исполнения, например, в форме защиты рефератов на специальных занятиях. На указанных занятиях, с целью закрепления пройденного материала, в частности словарного запаса, желательно также применение игровых методов, методически оправдавших себя в упражнениях по постановке интонации, навыка правильно пересказывать услышанное, а также в составлении собственных диалогов и монологов.

В ходе занятий важным представляется также объяснение значений новых слов с использованием зрительного восприятия, например, посредством демонстрации соответствующих предметов или их изображений, а также иллюстрирование правильного произношения посредством графика модуляции голоса или с помощью телодвижений.

Список использованных источников

1. Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. / гл. ред. М. Л. Титаренко. Т. 3. Литература. Язык и письменность. – М.: Вост. лит., 2008.
2. Исследования по уйгурскому языку. – Институт уйгуроведения Казахской АН, 1988.
3. Камень тысячи людей. Средневековая поэзия Китая. – М.: Литера Нова, 2013.
4. Классическая поэзия Индии, Китая, Кореи, Вьетнама, Японии. – М.: Художественная литература, 1977.

5. Новгородский, В. И. Китайские элементы в уйгурском языке. – М.: Наука, 1951.
6. Рахимов, Т. Р. Китайские элементы в современном уйгурском языке. – М.: Наука, 1970.
7. Светлый источник. Средневековая поэзия Китая, Кореи, Вьетнама. – М.: Правда, 1989.
8. Сеид Али Имадеддин Насими. Избранная лирика. В 2-х томах. Т. 1. – Баку: Азернешр, 1973.
9. Три вершины, семь столетий. Антология лирики средневекового Китая. – М.: Гиперион, 2016.
10. Цвирко, Е. И. Художественный текст как предмет аналитического чтения // Материалы I Международной Интернет-конференции «Актуальные проблемы гуманитарного образования». – Минск: БГУ, 2014. – С. 223-225.

УДК 304.5; 37.013.43

Анатолий Николаевич Андреев,
доктор филологических наук, профессор;
ФГБОУ ВО МГУТУ им. К. Г. Разумовского,
(Россия)

ПОТЕНЦИАЛ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ

Существует два типа управления информацией (два типа культуры): *бессознательное приспособление*, языком которого выступают образы, и *отношение познания*, осуществляемое языком понятий. Литература в этом контексте выступает как способ совмещения двух типов управления информацией, двух типов культур, что сообщает ей качества амбивалентности, кросс-культурности. Именно указанное информационное качество литературы делает ее незаменимым инструментом формирования личности – исключительным по важности педагогическим кросс-культурным инструментом.

Ключевые слова: кросс-культурные технологии; литература; управление информацией; амбивалентность; культура; педагогика.

THE POTENTIAL OF CROSS-CULTURAL TECHNOLOGIES IN TEACHING LITERATURE

There are two types of information management (two types of culture): *unconscious adaptation*, the language of which is represented by images, and the *attitude of cognition*, carried out by the language of concepts. Literature in this context acts as a way of combining the two types of information management, the two types of cultures, which gives it qualities of ambivalence, cross-culturalism. It is this informational quality of literature that makes it an indispensable tool of personal formation – an extremely important pedagogical cross-cultural tool.

Keywords: cross-cultural technology; literature; information management; ambivalence; culture; pedagogy.

Актуальность. Начнем с очевидного постулата, который нуждается в научном комментарии, превращающем очевидное в сплошной дискуссионный дискурс. Постулат гласит: *хорошая литература – это плохо выраженная мысль*. Это означает, между прочим, следующее: хорошо, адекватно, при помощи системы понятий выраженная мысль перестает быть хорошей литературой. Плохо выраженная мысль тогда только становится хорошей литературой, когда «плохо» означает «не теми средствами». Мысль, выраженная с помощью образа, в принципе не может быть выражена «хорошо», ибо образ является способом и инструментом воздействия на чувства в гораздо большей степени, нежели на те сферы, что рождают мысль.

Следовательно, мысль, выраженная с помощью образа, должна быть выражена максимально хорошо (несмотря на то, что, с точки зрения абстрактно-логического мышления, сам образ как способ существования мысли «плох», несовершенен) – тогда лишь можно говорить о хорошей литературе. Отношения «мысли» («философии») и «литературы» – это, если угодно, центральная проблема гуманитарных наук. Информационная природа этих отношений, которые необходимо представить как предмет кросс-культурного научного исследования – такая постановка задачи является целью нашей работы.

Метод. Первое, что делает писатель, творец литературы, – сознательно или бессознательно разграничивает сознательную и бессознательную сферы. Это решающее условие возникновения всякой сколько-нибудь культурной деятельности. Собственно, разграничение это и означает появление *содержательного* (идейного, смыслового) плана. Как только сознательная и бессознательная сферы вступают в контакт, как только нащупывается и определяется разный характер их деятельности (бессознательное обеспечивает эффективное *приспособление* к реальности, сознательное – это уже *отношение познания*, осуществляемого в форме абстрактно-логической, результатом которой являются системы идей), тогда и возникает культурная содержательность человеческой деятельности. Эту содержательность и отражает литература (в этом смысле подражая жизни).

Итак, литература – это результат совмещения *двух типов управления информацией*: от души (бессознательное приспособление, язык которого – образы) и от ума (адекватное отражение универсума, то есть – познание, осуществляемое языком понятий). Уточним: душевная регуляция – это, собственно, *природная* регуляция; ориентация в мире посредством познанных законов – это *культурная* жизнедеятельность.

Можно сказать и так: литература – это совмещение двух типов культуры, рациональной и иррациональной. Их совмещение и создает феномен кросс-культурности.

С появлением ментальной дифференциации (сознательное – бессознательное) появляются цель и смысл художественного творчества или, если угодно, адресат и сверхзадача: направлять информацию одновременно сознательным и бессознательным пластам человека. А зачем, спрашивается?

С целью создания человеческого пространства, человеческого (в данном контексте – культурного) измерения. Творец, ориентируясь на коллективное

бессознательное, «сочиняет» образцы, на которые ориентируются уже иные индивидуумы. Социальная значимость творчества изначально была определяющей. Сказать что-нибудь всегда означало сказать «им» и «во имя».

Что касается иных информационных аспектов творчества (в частности, познавательно-эвристического и эстетического), то художественное творчество в этом отношении представляет собой многоуровневую информационную игру. Эти аспекты в гораздо большей мере адресованы личности, нежели социуму.

Результат. Творец (в первую очередь, писатель) по определению является практическим психологом (ибо разбираться в человеке – разбираться в психологии), он специализируется на психическом управлении психическими процессами. Это с одной стороны. С другой – он в значительной степени сознательно относится к психическим процессам. Принципиально важно совмещение несовместимых сторон, ибо умение моделировать многомерность и есть, собственно, информационная подоплека таланта. Более того: это и есть талант как таковой. Чем больше информации удастся аккумулировать писателю – тем более он талантлив. Чуткость к количеству и качеству информации – вот природа художественного таланта.

Определение классических произведений искусства (литературы в первую очередь) может быть следующим. *Образцовое, классическое произведение – это умение с помощью минимума средств выразить максимум информации, причем информации структурированной, расположенной в иерархической плоскости.* Максимум информации – значит разноплановой, кросс-культурной информации. Совмещение и соподчинение ценностных парадигм в каждом фрагменте (информационной единице) целостного полотна – вот что такое классика.

Максимум информации образно-эмоциональной обеспечивается максимумом понимания (качеством концепций). Вот почему сознание является важнейшим – решающим! – компонентом творчества (где бессознательное, казалось бы, играет главную роль). В идеале художественное произведение отражает научно обоснованные законы. Вот почему научный комментарий художественного – неременный атрибут культуры. Если образы без очевидных натяжек переводятся в сложнейшие системы понятий, если они совмещаются с системами систем, тяготеющими к целостности, следовательно, перед нами удачная (более-менее адекватная) модель универсума. Шедевр – это не что иное, как бессознательное постижение сознательно отраженного (или пока не отраженного), это информационная «матрешка» или пирамида пирамид, которые существуют в образном дискурсе. Принципиальное качество, отличающее художественный шедевр, – это предрасположенность к научно-концептуальной, системной и целостной, конвертации.

Вот почему специализация литературы на производстве информации определенного идеологического типа (национальной, религиозной, постмодернистской и т. п.) является односторонней, неполноценной в отношении информации универсальной. Хорошая литература – всегда обо всем.

Обсуждение результата. А теперь совместим сказанное в последних абзацах с тем, что было изложено в начале. Вспомним: хорошая литература – это плохо выраженная мысль. Хорошая литература, иначе говоря, – это верная

мировоззренческая концепция, которая кажется просто жизнью. Космос, замаскированный под хаос. Культура, являющаяся продолжением природы. Гибрид. Кросс-культурное образование.

Многократно пограничное положение литературы (между природой и культурой, что означает: с одной стороны, между литературой и другими видами искусства, гораздо менее ориентированными на рациональное начало; с другой – между литературой и научной философией) делает ее миссию особенной. Поскольку у нее есть «рычаги влияния» на психику (правильнее было бы сказать: литература сама является продолжением психического, природного, в разумном, культурном поле) и, отчасти, на сознание, постольку именно литературу люди чаще всего склонны рассматривать как своеобразный гарант целостности человека. Литература есть свидетельство противоречивого единства человеческого и личностного начал, разумного и разумного, и «красота» как ипостась подобного свидетельства (эстетическая окрашенность этического и вообще всего «истинного») как бы освящает, благословляет это единство.

Вот почему художественное слово всегда было в известном смысле сакральным. Вначале было слово – библейское, художественное, конечно же, слово. С научной точки зрения, литература является впечатляющим моментом выражения гармонии (в своих классических, вершинных достижениях): образцом сосуществования двух типов управления информацией. Гармония – это больше, нежели два в одном; это еще и качественно иное «одно». Это кросс-культурность. Это целостность, в рамках которой неравноправные отношения создают органику гармонии. Если угодно, сама литература с ее опорой на метафоричность мышления, является метафорой: гармония – ее второе имя.

Амбивалентность художественной литературы, изящной словесности, а не какого-либо другого вида искусства, делает именно ее своеобразной точкой золотого сечения в том «поле», где природа перетекает в культуру и становится культурной составляющей. Особенно мощно качество амбивалентности (кросс-культурности) выразилось в самой престижной номинации – романе, где «сделанное» смотрится естественно вызревшим. Нигде рукотворное не выглядит столь органичным, как в реалистическом романе. Сегодня высокая художественная культура говорит с нами прежде всего языком романа, и разговоры о «смерти романа» – это тревожное свидетельство кризиса культуры.

Диалектика художественного сознания концентрирует в себе всю проблематику отношений человека с миром. Художественное произведение – это всегда попытка преодолеть немоту, заговорить более понятным языком. Словесно-художественное произведение – это, так сказать, отрицание художественного произведения, ибо оно является стремлением к иному, более высокому, информационному уровню, нежели тот, что уже закреплён в образах. Словами, инструментом мысли, всегда говорится больше, чем содержится в бессознательно рожденном образе как таковом. Литература – это феномен бессознательно сконцентрированных смыслов, которые стремятся к воплощению в нематериальной системе идей – в качественно ином формате, всегда более культурном. Тяга природы к культуре, воплощенная

идея информационного прогресса – вот что такое словесно-художественное произведение.

Всякая информация магистрального плана обрывает побочными смыслами, каждый тезис тяготеет к более пространному дискурсу, к совмещению с иными системами для выявления полного смыслового потенциала – к самоотрицанию, к самоуничтожению, в известном отношении. Одно дело быть каплей, и совсем иное – каплей океана. Информационные сегменты стремятся к тому, чтобы быть поглощенными иной информационной галактикой, стремятся к репрезентации на высших информационных этажах: такова логика развития информационного космоса, логика целостно организованного мира, логика порядка вещей, как ее иногда называют.

Образ уже чреват понятиями, и ему, так сказать, некуда деваться: он вынужден эволюционировать в сторону большего информационного притяжения (напряжения), в сторону более мощной информационной концентрации, информационного сгустка, своеобразного аналога «черной дыры». Вы сказали «а», обозначили начальное звено парадигмы – и в каком-то смысле вы уже подразумеваете, возможно, еще не существующее «я». Поскольку образ не может не содержать в себе понятий (в силу того, что образ сам уже есть продукт обобщения), происходит наложение двух информационных форматов. Вот почему литература тяготеет к интерпретации, к аналитическому истолкованию, к культурному освоению и усвоению (если есть что усваивать, конечно). «Не трожьте музыку руками» – сказано ярко, но неглубоко, то есть безответственно (в литературе подобное встречается сплошь и рядом). Надо именно «трогать» – анализировать, помещать в самые разные контексты с целью выявить объективную картину.

Итак, на литературу самой логикой вещей возложена особая культурная – кросс-культурная! – миссия. Необходимый и неизбежный переход от одного типа управления информацией к другому, от природы к культуре, делает литературу как тип управления информацией, с одной стороны, ключевым переходным звеном, а с другой – гарантом целостности, гарантом того, что культура никогда не потеряет связи с почвой, с натурой. Не так страшно идти вперед, если за плечами литература, которая вас подталкивает. Это, в частности, означает, что литература по-прежнему будет оставаться незаменимым инструментом в деле «духовного производства» личности.

Во всяком случае, ясно одно: культурный (следовательно, гуманистический) потенциал литературы обладает свойствами целостно устроенного универсума: он практически неисчерпаем.

В результате в литературе, да и в искусстве в целом, мы ум находим, где не метим. Разобраться иногда бывает чрезвычайно сложно. В качестве примера рассмотрим неоднозначную ситуацию с амбивалентным постмодернизмом и его не менее амбивалентным (правда, в ином отношении) антиподом – реализмом.

Малокультурный постмодернизм в определенном отношении (скорее, «художественно-технологическом», нежели содержательном) представляет собой явление, которое находится в русле самых прогрессивных и передовых культурных

тенденций. Речь идет об интенции постмодернизма охватить все, соединить все фрагменты в целостное полотно.

Казалось бы, это и есть самая актуальная для человека задача сегодня. При этом, однако, апологетами постмодернизма упускается из виду принципиальный штрих: самое сложное не охватить «все», а охватить «все» в соответствии с неким структурным планом, в согласии с генеральной идеей, концепцией, философским замыслом. Если удастся осуществить последнее, тогда «все» превращается одновременно в «одно» – в целостность. Слабость, незрелость и, если угодно, культурная ущербность постмодернизма заключается в его неумении и нежелании настраиваться на генеральные смыслы. Если «все» невозможно конвертировать в «одно» – перед нами хаос; а если возможно – космос.

Вот и получается, что постмодернизм сделал шаг в необходимом «космическом» направлении (и не в последнюю очередь – с помощью литературы), а породил легкомысленный и безответственный хаос. А все потому, что самую передовую – целостную – технологию «информационной гармонизации» применил в рамках психологического освоения мира.

Если соединить (то есть гармонизировать) два типа управления информацией, психику и сознание, тогда постмодернизм превратится в вариант презируемого им реализма. Реализм в данном контексте выступает также своеобразным «типом управления информацией» (как, впрочем, и постмодернизм).

Всякое искусство хорошо в той мере, в какой оно реалистично. Реализм – это универсальная, эталонная *художественная система (а лучше – целостность!)*, то *направление*, которым шли, идут и будут идти все художники мира. Они, художники, могут даже не подозревать, что идут давно проторенными тропами реализма, но дело от этого не меняется. Называйте себя как угодно, однако отношение к вам будет выверяться мерками реализма. Скажем больше: любое искусство – это искусство быть реалистом. И это не категоричность, а принципиальность – вещь в науке столь же необходимая, как реализм в искусстве.

Личность как целостное единство информационных инстанций «тело – душа – дух» находит информационные источники вне себя, в реальности. Скажи мне, из каких источников ты черпаешь актуальную информацию, и я скажу, кто ты. Реализм, равно как и все остальные направления, строго говоря, воплотился в типе личности, в определенных мировоззренческих (ценностных) установках. Еще точнее: в типе управления информацией. Зона, где формируются мотивы поведения человека, – вот откуда начинается реализм. В этом смысле реализм – это взгляд на человека, трактовка человека, философия человека.

Совмещение, реальное совмещение информационных пластов в человеке (психики и сознания) стало исторической миссией реализма. Он нащупал новый тип отношений, который активно пробивал себе дорогу в жизни. Во-первых, надо было перестать делать вид, что душа не связана с умом, обнаружить зоны и «технологии» их контакта; и, во-вторых, увидеть очевидную связь души не только с умом, началом возвышающим, но и с телом, началом, по культурным меркам, принижающим. Человек оказался сложным, многомерным (в плане прежде всего

информационном). Однако накопленный культурный опыт сыграл злую шутку с классическим реализмом. Подспудная (иррациональная) установка на иерархию ценностей, на «верх-низ» в божественно устроенном человеке привела к тому, что информационный низ (душа) стал верхом (умом). Главной в информационной структуре стала не функция сознания, а функция психики. Колоссальный информационный сбой привел к фантастическим художественным результатам – и окончательно запутал человека. Умная душа срамит глупый разум: этот самый продуктивный культурный сюжет, тщательно разработанный именно в литературе, еще ждет своего часа, ждет армии исследователей. В культуре это станет эпохальным событием.

Но нам в данном случае важно указать на заслугу реализма, а не на его коварство (точнее, на коварство художественного сознания, которое (коварство) по-разному сказывается в разных «направлениях»; зависимость здесь такая: чем «умнее» направление – тем более впечатляет масштаб информационного сбоя, результат искажений на выходе). Тип отношений, освоенный реализмом, позволил увидеть иной масштаб человека. Если добавить к сказанному, что «тело – душа – дух» оказались вполне научными параметрами личности, то станет ясно, что реализм продвигался в научном направлении, а вся мировая художественная «мысль» пробивалась именно к реализму как особому типу управления многосложной информацией. Реализм – это максимальное сближение художественного творчества с научным, это тот род искусства, который максимально востребовал функцию сознания.

Реалистически понятый человек, человек масштаба «личность», имеет бесконечные возможности для самовыражения. Личность – это информационный космос такого порядка, что новые средства выражения, оригинальная поэтика будут всегда актуальны и непредсказуемы. Мы имеем дело с принципиально неисчерпаемой информацией. Вместе с тем заданный масштаб (тип отношений, тип управления информацией) – это уже освоенная величина, покоренная культурная вершина, и глупо делать вид, что ты ее в упор не видишь. Реализм – мерило искусства, точка отсчета, но не всеобщий уравниватель. Никто не ставит вопрос в духе механистического логизма (неоклассицизма): пришел реализм – кончилось искусство. Мы относимся к проблеме таким образом: началась эпоха реализма, эпоха кросс-культурности, эпоха новых, небывалых возможностей, которые в силу своей сложности сегодня пока мало востребованы.

Выводы. В заключение скорректируем «очевидный постулат», с которого мы начали наши рассуждения. Хорошая литература – это плохо выраженная мысль, которая, тем не менее, замечательно усваивается, если к литературе подключается философия, путь к которой пролегает через литературу.

Подобная корректировка позволяет осознать амбивалентные возможности литературы как типа управления информацией. «Осознать» же означает поставить на службу человеку, стремящемуся стать личностью.

Гносеологический (следовательно, педагогический) потенциал литературы заключается в том, что именно с помощью литературы можно наиболее эффективно

развивать тот тип мышления (ум, разум – не интеллект!), который способствует превращению индивида в личность. Почему?

Потому что литература с помощью сферы эмоциональной развивает сферу рациональную (совмещение двух типов управления информацией), сохраняя при этом за разумом приоритет, обеспечивающий контроль за отношениями человека с универсумом.

Литературоцентризм в школе является незаменимым инструментом формирования личности: это ключевой постулат персоноцентрически ориентированной педагогики. Особенно это актуально в цифровую эпоху, когда познавательные качества ума (способность оперировать большими массивами данных) ценятся больше, нежели интеллекта.

Поставить искусственный интеллект на службу человека, собственно, означает (с точки зрения информационной): интеллект будет обслуживать потребности разума, а не наоборот. Ум будет контролировать прогресс искусственного интеллекта, а не наоборот.

Новая, персоноцентрическая педагогика – это ответ на вызовы цифровой эпохи.

УДК 37.03

Наталья Юрьевна Андрущенко,
*кандидат педагогических наук, доцент;
Витебский государственный университет
имени П. М. Машерова
(Беларусь)*

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ (С 1990-Х ГОДОВ ПО НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ)

В статье рассмотрены особенности развития социальной педагогики в Республике Беларусь. Акцентируется внимание на становлении социальной педагогики как самостоятельной отрасли знания, практического вида деятельности и системы подготовки профессиональных социально-педагогических кадров.

Ключевые слова: социальная педагогика; социальный педагог; социально-педагогическая деятельность; история социальной педагогики; развитие.

DEVELOPMENT OF SOCIAL PEDAGOGY IN THE REPUBLIC OF BELARUS (FROM THE 1990s TO THE PRESENT)

The article considers the features of the development of social pedagogy in the Republic of Belarus. Attention is focused on the formation of social pedagogy as an independent branch of knowledge, a practical type of activity and a system for training professional socio-pedagogical personnel.

Keywords: social pedagogy; social teacher; socio-pedagogical activity; history of social pedagogy; development.

Появление в Беларуси в 1996 году новой профессии «педагог социальный» способствовало целостному развитию социальной педагогики как теории, практики и системы подготовки социально-педагогических кадров.

Теория социальной педагогики активно развивается. Об этом свидетельствует дискуссия среди ученых в определении содержания, объекта и предмета социальной педагогики.

Становление любой науки, в том числе и социальной педагогики, сопряжено с развитием ее понятийно-категориального аппарата. В Беларуси впервые словарь по социальной работе и социальной педагогике вышел в 2001 году под редакцией белорусских ученых И. И. Калачевой, А. И. Левко, И. В. Тимошенко, В. В. Мартыновой, Я. Л. Коломинского и др.

Теоретическое осмысление проблем социальной педагогики нашло отражение в учебных изданиях белорусских ученых: А. И. Левко, В. Н. Наумчика, М. А. Паздникова и др. Не остается без внимания история социальной педагогики. В 2010 году в соавторстве А. П. Орловой и Н. Ю. Андрущенко вышел первый в Беларуси учебник по истории социальной педагогики. В 2017 году было издано учебное пособие (учебно-методические материалы) по истории социальной педагогики под редакцией А. П. Орловой и Н. Ю. Андрущенко.

Социально-педагогическая деятельность в Беларуси сфокусирована на решении проблем социального воспитания и социализации подрастающего поколения. Поле профессиональной деятельности социального педагога разнообразно – формирование здорового образа жизни, профилактика социального сиротства и девиантного поведения, оказание помощи семье и ребенку, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, работа с одаренными детьми. Социальный педагог выполняет роли защитника, посредника, консультанта.

Появление профессии социального педагога вызвало много проблемных вопросов (информационные; организационно-методические; кадровые; правовые), решить которые помог первый образовательный стандарт (вышел в 1997 году). В нем были определены объекты, сферы, виды, задачи профессиональной деятельности социального педагога.

За прошедший период времени в области социально-педагогической деятельности в Республике Беларусь был накоплен большой практический опыт. Например, на уровне республики и регионов регулярно проводятся семинары, посвященные проблемам социальной педагогики. Функционируют методические объединения социальных педагогов. С 1992 года в Республике осуществляет свою деятельность Белорусская ассоциация социальных педагогов и социальных работников, цель которой – оказание помощи социальным педагогам и социальным работникам в совершенствовании их профессионального мастерства. С 1997 по 2012 год издавался научно-методический и информационный журнал «Сацыяльна-педагагічная работа», освещающий теоретические и практические вопросы развития социальной педагогики. В 2003 году был проведен первый Республиканский конкурс профессионального мастерства социальных педагогов «Лучший социальный педагог года».

Важным шагом в совершенствовании организации и содержания социально-педагогической деятельности была разработка нормативно-правовой базы.

Начала создаваться сеть социально-педагогических учреждений. Так, в 2006 году было утверждено Положение о социально-педагогической и психологической службе учреждения образования. В соответствии с этим положением в каждом учебно-воспитательном учреждении была создана социально-педагогическая и психологическая служба (СППС), цель которой – создание условий для личностного развития, позитивной социализации, профессионального становления и жизненного самоопределения обучающихся и воспитанников в учреждении образования, семье и социальном окружении.

В 2000-е годы открылись социально-педагогические центры, которые работают с семьей и ребенком, оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

Профессиональная подготовка социально-педагогических кадров в Республике Беларусь начала осуществляться в 1990-е годы. До 2013 года система подготовки специалистов в системе высшего образования включала в себя:

- специалитет (5 лет);
- магистратуру (1 год).

В разные годы студенты обучались на следующих специальностях: «Социальная педагогика», а также «Социальная педагогика. Практическая психология», «Социальная педагогика. Английский язык».

В 2008 году был принят новый образовательный стандарт, согласно которому обучение осуществлялось по следующим специальностям: «Социальная педагогика. Иностранный язык», «Социальная педагогика. Психология», «Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях социокультурной сферы». Стандарт предусматривал увеличение количества часов на изучение социально-гуманитарных, естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин. Был обозначен ряд компетенций (в редакции 1997 года их не было) – академические, социально-личностные, профессиональные, которыми должен овладеть будущий специалист. С 2008 года у студентов появилась возможность получать образование на заочной форме обучения. Несмотря на практико-ориентированное обучение, количество часов на практику не увеличилось.

В 2013 году в действие вступил Образовательный стандарт так называемого третьего поколения. В соответствии с данным стандартом подготовка осуществляется по специальности «Социальная педагогика» без дополнительных специализаций. В этой связи сузилась сфера профессиональной деятельности специалистов. Дневная форма обучения предполагает 4 года, заочная – 5 лет.

В настоящее время подготовка социально-педагогических кадров осуществляется на дневной и заочной формах обучения в рамках бакалавриата и магистратуры.

В Витебском государственном университете специальность «Социальная педагогика и практическая психология» была открыта в 1997 году. В настоящее время есть специальность «Социальная педагогика». Важное место в профессиональной подготовке студентов занимает история социальной педагогики. Она является

составной частью интегрированного курса «Теория и практика социальной педагогики», который относится к дисциплинам государственного компонента.

В 2019 году издан учебник по истории социальной педагогики, подготовленный А. П. Орловой и Н. Ю. Андрущенко [1]. Данное учебное пособие получило гриф Министерства образования Республики Беларусь.

Учебник «История социальной педагогики» отвечает требованиям построения учебного процесса в соответствии с компетентным подходом.

В учебное пособие вошли семь тем, включающие в себя содержательную характеристику темы, лекцию, семинарское занятие, учебно-творческие и контрольные задания, первоисточники.

Лекцию предваряют вопросы, на которые студенты должны ответить, изучив материал. К семинарским занятиям предложены вопросы для обсуждения, практические и творческие задания, литература. Учебно-творческие задания представлены таблицами, вопросами для самостоятельного изучения. Контрольные задания состоят из хронологических таблиц и тестов. Задания рассчитаны на различный уровень историко-педагогических знаний и умений студентов (репродуктивный, продуктивный, творческий) и направлены на овладение методами анализа, синтеза, сравнения, обобщения, систематизации данных; формирование умений использовать новейшие теоретические разработки и нормативно-правовые документы в области социальной педагогики; планировать, прогнозировать и осуществлять профессиональную деятельность с учетом отечественного и зарубежного опыта социально-педагогической деятельности, что будет способствовать получению высокой квалификации в области социальной педагогики.

Важным аспектом исторического социально-педагогического образования является работа с первоисточниками, позволяющая студенту получить более глубокую информацию по темам курса. Учитывая данный факт, в отдельных темах присутствует мини-антология, включающая в себя выдержки из трудов известных ученых.

Приведем пример структурирования одной из тем, представленных в учебнике.

Тема. Становление социальной педагогики в древневосточных государствах **Содержательная характеристика темы**

Зарождение древневосточных цивилизаций (Месопотамия, Египет, Индия, Китай). Развитие воспитания как особой сферы общественной деятельности. Период формирования социально-педагогической мысли.

Месопотамия. Традиции патриархально-семейного воспитания. Законы вавилонского царя Хаммурапи. Школы писцов, храмовые школы, государственные и частные школы.

Древний Египет. Идеал человека в древнеегипетской цивилизации. Образование как способ воспроизводства политической системы страны. Опыт подготовки чиновников. Общественно-семейное воспитание. Специфика педагогики Древнего Египта: деление учеников на группы в соответствии с возрастом и уровнем знаний;

формирование профессиональных качеств, поведения, умений слушать и слушаться; игнорирование особенностей детского возраста.

Индия. История развития Индии: дравидско-арийский и буддийский периоды. Религиозная идеология брахманизма – индуизм как фактор развития сословно-классового характера воспитания. Содержание и направленность воспитания в зависимости от принадлежности ребенка к той или иной касте. Индийские произведения «Веды», «Упанишады» как источник социально-педагогических идей. Буддийские школы, существовавшие при монастырях, – центры духовного развития.

Древний Китай. Развитие философского направления – конфуцианства. Идеал, цель и содержание воспитания в понимании Конфуция.

Лекционный материал (далее следует текст лекции)

Ответьте на вопросы:

1. Какова специфика обучения и воспитания в Месопотамии?
2. В чем заключались особенности развития воспитания в Древнем Египте?
3. Охарактеризуйте сущность и содержание образования в Древней Индии.
4. Проанализируйте социально-педагогические идеи Конфуция.

Семинарское занятие

Становление социальной педагогики в древневосточных государствах

Цель: проанализировать развитие социально-педагогических идей в странах Древнего Востока.

Вопросы для обсуждения:

1. Эволюция социально-педагогической мысли в Месопотамии.
2. Становление социального воспитания в Древнем Египте.
3. Генезис социально-педагогической мысли в Индии.
4. Развитие социально-педагогических идей в Древнем Китае.

Практические и творческие задания

1. Охарактеризуйте задачи воспитания как социального института (Законы вавилонского царя Хаммурапи).
2. Напишите реферат на тему: «Особенности воспитания в Древнем Египте».
3. Сделайте сравнительно-сопоставительный анализ цели и содержания воспитания в различные периоды развития Древней Индии.
4. Используя первоисточник, дайте характеристику представлений Конфуция о роли среды в жизни человека.

Учебно-творческие задания

Заполните таблицы.

Таблица 1. «Сравнительно-сопоставительный анализ развития социально-педагогической мысли и практики в странах Древнего Востока»

Страна	Общее и особенное в развитии социально-педагогической мысли и практики
Месопотамия	
Древний Египет	
Индия	
Древний Китай	

Таблица 2. Впишите по три исторических, культурологических, педагогических термина, характеризующих древневосточные страны

Страна	Термин
Месопотамия	
Древний Египет	
Индия	
Древний Китай	

Заполните пустые клетки.

Страна	Литературный источник
Индия	
	Законы царя Хаммурапи
Древний Китай	
	Упанишады

Вопросы для самостоятельного изучения:

- Что общего и особенного было в трактовке воспитания в странах Двуречья?
- Какие социально-педагогические функции выполняли древневосточные школы?
- Какую роль играла семья и церковь в формировании ребенка?
- Какие идеи воспитания в странах Древнего Востока актуальны для современной системы образования?

Прокомментируйте следующие высказывания:

- «Не беспокойся о том, что тебя люди не знают, а беспокойся о том, что ты не знаешь людей».
- «Тот, кто знает учение, уступает тому, кто находит в нем удовольствие».

– «Человечный муж сам, желая иметь устои, создает их и для других, сам, желая развиваться, развивает и других. Быть в состоянии смотреть на других, как на самого себя, – вот, что можно назвать искусством человечности».

– «Возвышая людей честных и преграждая путь бесчестным, мы можем сделать бесчестных честными».

Контрольные задания

I. Закончите предложения

1. Целью школ стран Двуречья была ...
2. История Древней Индии подразделяется на два основных периода ...
3. Школьное образование в Индии появилось в ...
4. Согласно индуисткой традиции, человек в своем жизненном цикле проходит четыре этапа: ...
5. Характер воспитания в Китае определяло философское учение ...
6. Процесс самосовершенствования в соответствии с буддизмом включал в себя ...
7. В Китае программа воспитания разносторонней личности включала в себя «шесть искусств»: ...
8. Зарождение древних цивилизаций Востока (Месопотамия, Египет, Индия, Китай) началось в ...

II. Заполните хронологическую таблицу

1. Сформировались города-государства Вавилон, Шумер, Ассирия.
2. Оформились религиозные тексты Индии «Веды».
3. Появилось школьное образование в Индии.
4. Рубеж дравидско-арийского и буддийского периода развития древней Индии.

IV в. до н.э.	III тыс. до н.э.	III-II тыс. до н.э.	Конец II - начало I тыс. до н.э.

III. Выполните тест (далее следуют задания)

Таким образом, официальное закрепление в 1996 году в Беларуси социальной педагогики содействовало целенаправленному развитию науки, практики, системы профессиональной подготовки специалистов. Следует отметить, что практика социальной педагогики вела за собой развитие теории.

Список использованных источников

1. Орлова, А. П. История социальной педагогики / А. П. Орлова, Н. Ю. Андрущенко. – Минск: ИВЦ Минфина, 2019. – 368 с.

УДК 371

Ольга Николаевна Анцыпирович,
*кандидат педагогических наук, доцент;
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка (Беларусь)*

Марина Сергеевна Мельникова,
*кандидат педагогических наук, доцент;
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка (Беларусь)*

Ольга Викторовна Леганькова,
*кандидат психологических наук, доцент;
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка (Беларусь)*

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗНЫХ СТРАНАХ И РЕГИОНАХ МИРА

На сегодняшний день в разных странах в условиях инновационных преобразований образовательной сферы меняются целевые установки и стратегия подготовки будущих педагогических работников учреждений дошкольного образования. В статье представлены особенности и международный опыт по подготовке студентов к формированию функциональной грамотности у детей дошкольного возраста, определены основные направления и обоснование требований к профессиональным компетенциям будущих педагогических работников учреждений дошкольного образования.

Ключевые слова: формирование; функциональная грамотность; ребенок дошкольного возраста; компетенции.

PECULIARITIES OF PREPARING FUTURE PEDAGOGICAL WORKERS FOR THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF PRESCHOOL CHILDREN IN DIFFERENT COUNTRIES AND REGIONS OF THE WORLD

Today in different countries in the context of innovative transformations in the educational sphere, the targets and the strategy for training future teachers of preschool education institutions are changing. The article presents the features and international experience in preparing students for the formation of

functional literacy in preschool children, identifies the main directions and substantiates the requirements for professional competencies of future teachers of preschool education institutions.

Keywords: formation; functional literacy; preschool child; competencies.

Современные тенденции развития образования определяют высокие требования к профессиональной компетентности педагогического работника учреждения дошкольного образования. Анализ навыков будущего в контексте развития ребенка дошкольного возраста показал, что уже в этом возрасте закладываются основы формирования функциональной грамотности, которые находят отражение в разнообразных способах осуществления деятельности, развитом критическом мышлении, эмоциональном и социальном интеллекте, потребности в коммуникации и др. В связи с этим процесс познания ребенком мира невозможен без разнообразных способов педагогического взаимодействия, ориентированных на раскрытие сущности познаваемых явлений и соответствующих навыков, позволяющих решать задачи в ситуации многозадачности и неопределенности, ориентироваться в информации и активно ее использовать. Эти и другие вопросы проблематизируют аспекты трансформации компетенций будущего воспитателя дошкольного образования и обозначают противоречие между возрастающими требованиями общества к уровню образованности современного воспитателя дошкольного образования и недостаточным вниманием к развитию его функциональной грамотности еще на этапе профессиональной подготовки.

Выявление возможностей и особенностей использования научного и образовательного опыта в вопросах формирования функциональной грамотности у будущих педагогических работников учреждений дошкольного образования потребовало проведения анализа и обобщения имеющегося опыта в разных странах и регионах мира. Так, образовательной политикой подготовки специалистов в области дошкольного образования Сингапура является становление профессионально компетентного, социально ориентированного и разносторонне развитого будущего воспитателя, способного осуществлять взаимодействие с детьми и со взрослыми [1]. С этой целью в Сингапурском университете социальных наук (SUSS) в учебную программу «Бакалавр дошкольного образования с несовершеннолетними» включены учебные дисциплины, направленные на подготовку педагогов к формированию функциональной грамотности у детей дошкольного возраста («Дети как мыслители и творцы смысла», «Педагогика, ориентированная на ребенка», «Поддержка общения и развивающейся грамотности через игру», «Мультимодальная грамотность в игровой учебной программе», «Социальное и эмоциональное обучение детей» и др.). В процессе их изучения студенты осознают роль педагога и важность развития педагогической практики, ориентированной на ребенка; осваивают игровые стратегии для развития навыков критического мышления у детей, принципы и способы развития их социальной компетентности; у них формируются умения использовать опыт чтения книг и разнообразных игровых занятий, актуальных и вызывающих интерес у детей, а также организовывать взаимодействие и беседы с детьми для обогащения их субъектного опыта и др.

В Канаде программы профессиональной подготовки педагогов реализуются на базе педагогических факультетов университетов по программе бакалавриата как первого этапа профессионального обучения, осуществляемого на протяжении всей жизни [2; 3]. Ключевыми направлениями высшего педагогического образования является развитие общей культуры педагога, существенная диверсификация портфеля образовательных программ как в плане продолжительности и формы обучения, так и в выборе специализаций; профессионализация образования (укрепление связей между университетом и детским садом, увеличение продолжительности педагогической практики); совершенствование форм и средств контроля результатов обучения, методов оценивания профессиональных компетенций; цифровизация образования, внедрение новых форм обучения и развитие исследовательской активности будущих педагогов. В профессиональных требованиях отмечены интегрированные компоненты функциональной грамотности будущего педагогического работника, способного поддержать детей в процессе их обучения и развития; критически осмысливать программу обучения и создавать такие учебные ситуации, которые будут значимы для конкретной группы детей; безусловно владеть речью (языком преподавания); организовывать работу, уметь адекватно оценивать успехи детей и уровень приобретенных знаний; конструктивно общаться и сотрудничать со всеми участниками образовательного процесса; использовать информационные и коммуникационные технологии [4]. Четко сформулированные профессиональные компетенции будущих педагогических работников и максимально ясные и прозрачные критерии их оценки выполняют важную образовательную функцию.

В Китайской Народной Республике подготовка педагогов ориентирована на модель целостно развитого человека, включающую три основных параметра: социальную вовлеченность (принятие ответственности, инновационность, практичность), культурные основы (гуманитарный контекст, научный подход), саморазвитие (умение учиться, вести здоровый образ жизни). Основой совершенствования качества образования является развитие профессиональных качеств будущих педагогов, а основу содержания обучения составляют традиционные предметные знания, навыки решения реальных проблем, формирование мировоззрения и характера (долгосрочные и стабильные интересы, чувства и установки), универсальные компетенции [5].

Направленность на формирование функциональной грамотности в системе высшего образования Японии реализуется в процессе освоения профессиональных программ и курсов повышения квалификации для будущих педагогов дошкольного образования в разных предметных областях (выразительное чтение, наблюдение и игры на природе, развитие речи, развитие творческой деятельности, консультирование родителей, общение с детьми из проблемных семей и др.), способствующих формированию умений и навыков, способов деятельности, которыми должен овладеть функционально грамотный педагог детского сада [6].

В Российской Федерации переориентация системы образования на развитие функциональной грамотности обучающихся закреплена в ФГОС ВО на концептуальном уровне и находит отражение в следующих аспектах: изменение

образовательной парадигмы – компетентностный подход; характер обучения и взаимодействия участников образовательного процесса – сотрудничество, деятельностный подход; доминирующий компонент организации образовательного процесса – практикоориентированная, исследовательская и проектная деятельность, основанная на проявлении самостоятельности, активности, творчества обучающихся; характер контроля – комплексная оценка образовательных результатов по трем группам (личностные, предметные, метапредметные) [7; 8].

Анализ научно-педагогических исследований профессиональной деятельности педагога с позиций реформирования современной образовательной системы Польши свидетельствует, что на сегодняшний день там отсутствуют всесторонне проработанные, комплексные разработки, широкомасштабные исследования профессиональных компетенций и формирований функциональной грамотности педагога дошкольного образования, а имеющиеся результаты по данной проблематике представляют фрагментарный и узкоспециализированный анализ. По мнению ученых (Е. Бомбка, Р. Квасьница, Ю. Кузьма, В. Оконь, А. Тхожевски), профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования должна в большей степени иметь инновационный, перспективный, многосторонний, практический, проблемный и мультимедийный характер. Вместе с тем, с учетом современных направлений модернизации и реформирования системы польского образования и тенденций европейской интеграции, определена система профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования, включающая три группы: стартовые компетенции – (культурные, этические и моральные компетенции); базовые компетенции – основные (предметные, психологично-педагогические, прагматические, информационно-компьютерные, креативные, коммуникативные и компетенция сотрудничества); отдельно выделяются сопутствующие компетенции – дополнительные (артистические, ораторские, риторические, экспрессивные, музыкальные, технические, импровизация, спортивные компетенции) [9]. Стартовые, основные и дополнительные компетенции взаимосвязаны между собой, имеют содержательное предметное наполнение и учитывают особенности педагогической работы с детьми как ведущего вектора профессиональной деятельности педагога дошкольного образования.

Изучение модернизации образовательных систем европейских стран (Германии, Франции, Англии) в подготовке педагогических кадров продемонстрировали определенную общность в разрабатываемых концепциях и программах. В анализируемых системах образования отмечается, что система подготовки будущих педагогов не обеспечивает выпускникам, начинающим педагогическую деятельность, достаточный уровень профессиональных знаний и умений, гарантирующих качественное выполнение задач в соответствии с запросами времени и общества. Исследователи говорят о необходимости корректировки программ высшего образования как по содержанию (формирование толерантности, способности работать в демократическом, информационном обществе; умение планировать и организовывать свою деятельность и др.), так и по организации образовательного процесса (деятельностный подход, творчество, рефлексия, дискуссия и др.) [10; 11; 12; 13].

В Германии в подготовке педагогов дошкольного образования акцент сделан на формировании социальных (готовность и способность развиваться и жить в социальном взаимодействии, изменяться и адаптироваться; вырабатывать способность к рациональной и ответственной дискуссии и достижению согласия с другими) и персональных компетенциях (готовность и способность выявлять, осмысливать и оценивать возможности своего развития, требования и ограничения в семье, профессии, общественной жизни; разрабатывать и развивать свои жизненные планы). Ученые отмечают, что персональные компетенции включают и некоторые личностные качества (самостоятельность, самоуважение, надежность, осознанная ответственность, чувство долга, развитие самоосознанной ориентации на ценности).

Особенностью подготовки учителей для дошкольных образовательных учреждений Ирландии является их широкая профессиональная подготовка по нескольким предметным областям («Среда дошкольного образовательного учреждения», «Дошкольник», «Детское творчество (музыка, литература, визуальное искусство)», «Общение, взаимодействие, лидерство», «Устойчивое развитие, общество и наука в дошкольном образовательном процессе» и др.). Наличие в структуре всех программ гибких образовательных маршрутов и большой выбор специализаций позволяют студенту углубить и расширить знания, сформировать различные компетенции и компоненты функциональной грамотности.

Подготовка педагогических кадров Дании направлена на формирование внутренней мотивации к профессиональному росту благодаря первоначальной ориентации на обучение в течение всей жизни, культивируемой в обществе и выраженной системой общих компетенций выпускника учреждения высшего образования: аналитическое, аналогическое, системное, критическое мышление, ориентация на инновации и самосовершенствование и исследовательские навыки и умения [8]. Особое значение в образовательном процессе уделяется различным формам организации групповой работы студентов, способствующим развитию умений сотрудничать с другими через процессы планирования, обсуждения, решения проблемы, структурирования, оценки, кооперации, презентации, выражения себя и аргументации. При этом также развивается способность к самовыражению и презентации своих идей нестандартным способом, умение оценивать и выбирать соответствующий учебный материал, понимать других, их мотивы и намерения, разрешать конфликты.

Реформы и изменения в системе педагогического образования Швеции направлены на подготовку педагогов, способных эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям современного мира и готовых формировать эти навыки у детей дошкольного возраста, ориентированных на самообучение и развитие собственной научно-обоснованной траектории образовательного маршрута, что позволяет найти себя, развить в себе профессиональные качества. Степень бакалавра дошкольного образования предполагает обучение на курсах, дающих знания по формированию функциональной грамотности: знание особенностей формирования навыков чтения, письма, элементарных арифметических действий у детей дошкольного возраста [14].

Подготовка педагогических кадров в Финляндии является одним из приоритетных направлений социально-экономического развития страны. Особенностью реформы системы образования Финляндии является использование методов, которые выходят за рамки оптимизации существующей структуры политики и практики и направлены на фундаментальную трансформацию парадигм и убеждений, лежавших в основе политики и практики образования [15]. Требования к профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в вопросах формирования функциональной грамотности детей дошкольного возраста определены в «Законое о дошкольном образовании», «Основах плана дошкольного образования», «Дорожной карте развития дошкольного образования на 2017-2030 годы», Учебной программе для подготовки учителей дошкольного образования. Отмечается, что качество дошкольного образования определяется качеством профессиональной подготовки учителей дошкольного образования: предъявляются требования к уровню образования (бакалавриат, магистратура) и соответствие квалификационным характеристикам.

В процессе подготовки студенты изучают учебные дисциплины, направленные на формирование базовых компонентов функциональной грамотности. Результатом изучения учебных дисциплин («Язык и взаимодействие», «Экологические исследования в дошкольном образовании», «Математика в дошкольном образовании») является развитие языковых (фонологических, семантических, морфосинтаксических и прагматических) навыков, осознание ключевой цели дошкольного образования, заключающейся в поддержке обучения детей языку и навыкам социального взаимодействия как части обширной компетенции и развития различных языковых и культурных идентичностей (компетенции оценки и взаимодействия); овладение основными педагогическими методами, учитывающими культурные и языковые особенности; использование вербального и невербального общения для предотвращения проблем и улучшения изучения языка и развития личности детей с различными потребностями в педагогической поддержке и с разным культурным и языковым происхождением; овладение методами педагогической поддержки развивающегося чтения и грамотности посредством творческих процессов; формирование умений студента направлять, вдохновлять и поддерживать развитие научных знаний, навыков и взглядов ребенка; использование повседневных ситуаций и игры как части исследовательского и функционального обучения; понимание особенности мышления ребенка и важности среды для развития мышления и отношения; умение наблюдать за математическими способностями и уровнем развития ребенка; использование повседневных ситуаций, игр как части исследовательского обучения.

В Эстонии необходимость подготовки будущих педагогов дошкольного образования к формированию функциональной грамотности детей дошкольного возраста, а также инициатива изменения содержания и характера подготовки педагогов исходит от наиболее активных директоров учреждений образования и преподавателей университетов. Направленность на формирование общих компетенций находит отражение в ряде документов (в «Стратегии непрерывного образования

Эстонии 2020», «Плане развития образования на 2021-2035 гг.», «Профессиональных стандартах подготовки учителя», «Государственной учебной программе для дошкольных учреждений» и др.), а формирование функциональной грамотности является основным ориентиром образования на всех его уровнях и на протяжении всей жизни [16].

В процессе подготовки учителей дошкольного образования внимание уделяется формированию у них способностей к развитию общих компетенций обучающихся и воспитанию ценностей, управлению персонализированным учебным процессом, формированию самостоятельности, а также созданию такой образовательной среды, которая предоставляла бы возможности в обучении и позволяла интегрировать разные учебные дисциплины. Во всех государственных учебных программах на всех уровнях образования подчеркивается важность ключевых компетенций, необходимость интеграции новых знаний с уже имеющимися, с различными предметами и областями жизни, формирование навыков самообучения и решения проблем самостоятельно и коллективно. Основным ориентиром в изменении подготовки учителей стали такие аспекты, как необходимость научить студентов мыслить и преподавать в рамках новой парадигмы, в соответствии с которой роль учителя заключается в развитии у детей таких базовых образований функциональной грамотности личности (критического и творческого мышления, аналитических навыков, предприимчивости, навыков командной работы, письменного и устного самовыражения).

В настоящее время в педагогической науке и образовательной практике Республики Беларусь выполняются системные разработки, ориентированные на формирование функциональной грамотности разных возрастных категорий обучающихся. Приоритетными направлениями подготовки будущих педагогических работников учреждений дошкольного образования к формированию у воспитанников функциональной грамотности в образовательном процессе являются:

1) обогащение содержания профессионального образования, направленного на формирование у студентов профессиональных компетенций в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности;

2) реализация концепции STEAM-образования как основы развития составляющих функциональной грамотности, обеспечивающей междисциплинарный подход в образовании и формирование метапредметных и исследовательских компетенций, готовность к генерированию новых идей и их реализации в различных проектах, к проведению исследований и внедрению полученных результатов;

3) совершенствование профессиональной компетентности будущих воспитателей дошкольного образования в сфере образования в интересах устойчивого развития, ориентированной на идеи и принципы устойчивого развития, интегрируемой методологическое и методическое обеспечение образования в интересах устойчивого развития с учетом современных и информационных технологий, использования интерактивных методов, способствующих развитию саморегуляции, самоорганизации и рефлексии;

4) создание информационно-образовательной среды, направленной на формирование у будущих воспитателей дошкольного образования компетенций, направленных на решение учебно-познавательных и профессиональных задач с применением информационно-коммуникационных технологий;

5) осуществление межличностного и профессионально-диалогового взаимодействия субъектов образовательного процесса и иных социальных субъектов (развитие практик взаимодействия между данными субъектами с целью решения образовательных задач), способствующих эффективному решению профессиональных задач, которые зависят не только от индивидуальных качеств личности, но и от умений включаться в совместную деятельность на уровне сотрудничества, взаимодействия и партнерства;

6) использование технологии контекстного обучения в процессе подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к формированию функциональной грамотности обучающихся, позволяющей представить будущую профессиональную деятельность в виде модели деятельности воспитателя дошкольного образования, включающей описание системы его основных функций, проблем и задач, предметных и социальных компетенций;

7) разработка учебно-методического сопровождения процесса подготовки будущего воспитателя дошкольного образования, направленного на формирование функциональной грамотности обучающихся, предполагающего интеграцию отдельных частей учебных дисциплин (организация работы с детьми дошкольного возраста по формированию основ функциональной грамотности, компетенций «4К»; умений работать с заданиями нового типа, использовать возможности развивающих образовательных технологий, обеспечивающих продуктивность формирования предпосылок функциональной грамотности у детей дошкольного возраста).

Таким образом, функциональная грамотность как педагогическое понятие является предметом изучения во многих странах мира в связи с ростом требований общества к уровню образованности и рассматривается как одна из составляющих непрерывного образования развивающейся личности. Выделенные направления подготовки будущих педагогических работников к формированию функциональной грамотности обучающихся и обоснование требований к их профессиональным компетенциям позволяют осуществлять инновационную педагогическую деятельность, направленную на формирование основ функциональной грамотности ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе учреждения дошкольного образования.

Список использованных источников

1. Best University in Singapore for Early Childhood Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://blog.getunioffer.com/best-university-in-singapore-for-early-childhood-education> (дата доступа: 25.05.2021).

2. Боднар, С. С. Общая характеристика основных тенденций развития профессионального педагогического образования в современной Канаде / С. С. Боднар // Молодой ученый. – 2010. – № 5. – С. 151-153.
3. Карпинская, Л. А. Эволюция системы подготовки педагогических кадров в Канаде / Л. А. Карпинская // США. Канада: Экономика. Политика. Культура. – 2005. – № 2. – С. 81-91.
4. Тихонова, Н. В. Управление качеством высшего образования: опыт Канады / Н. В. Тихонова, Ф. Л. Ратнер // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2018. – № 4. – Т. 6. – С. 28-33.
5. Компетенции 21 века в национальных стандартах школьного образования: аналит. обзор в рамках проекта подготовки международ. докл. «Ключевые компетенции и новая грамотность: от деклараций к реальности» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vbudushee.ru/files/4countrycases_1.pdf (дата доступа: 17.02.2020).
6. Зарубежный опыт реформ в образовании (Европа, США, Китай, Япония, страны СНГ): Аналитический обзор // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 2. – С. 50-73.
7. Марголис, А. А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 41-57.
8. Федорова, И. А. Обучение в течение всей жизни в системах педагогического образования в России и Дании / И. А. Федорова // Развитие непрерывного образования: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 5-летию ин-та доп. образования и повышения квалификации (Красноярск, 25–26 марта 2010 г.) / отв. ред. Е. Н. Белова. – Красноярск, 2010. – 288 с.
9. Ордон, Уршуля. Профессиональные компетенции учителей начальных школ в контексте европейских интеграционных процессов: на примере системы образования Республики Польша: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Уршуля Ордон: Акад. повышения квалификации и переподгот. работников образования М-ва образования РФ. – Москва, 2005. – 49 с.
10. Луговская, И. Р. Педагогическое образование в североевропейских странах // Л. В. Орлова, О. В. Печинкина, Е. Н. Старостина. – Архангельск, ИД САФУ, 2014. – 96 с.
11. Матушевская, Г. В. Оценка эффективности подготовки студентов-стажеров во Франции как отражение практикоориентированного подхода к процессу профессионально-педагогической подготовки / Г. В. Матушевская // Актуальные проблемы педагогики и языкового образования: сб. статей научно-практ. конф. с межд. участием (Казань, 23-24 дек. 2016). – Казань: К(П)ФУ, 2016. – С. 139-150.
12. Сабирова, Д. Р. Профессиональное педагогическое образование в Англии / Д. Р. Сабирова, Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2006. – 143 с.
13. Гриценко, Н. Н. Подготовка кадров с учетом потребностей рынка труда (опыт стран Европейского союза) / Н. Н. Гриценко // Alma mater. – 2012. – № 2. – С. 65-69.

14. Исмаилов, Э. Э. Сравнительно-педагогический анализ систем среднего профессионального образования Швеции и России: опыт методологического исследования: монография / Э. Э. Исмаилов; Гос. ком. Рос. Федерации по рыболовству. Балт. гос. акад. рыбопромыслового флота (РиО БГА РФ). – Калининград: 2003. – 212 с.

15. Kansanen, P. Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments / P. Kansanen: URL: <http://www.helsinki.fi/kansane/> / Ceres (дата доступа: 03.10.2014).

16. Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772> (дата доступа: 18.05.2021).

УДК 376.37-053.6

Мариям Равильевна Арпентьева,
доктор психологических наук, доцент;
член-корреспондент Российской академии естествознания,
академик Международной академии образования
(Россия)

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ПАТТЕРНЫ / АНТИПАТТЕРНЫ СОВРЕМЕННЫХ МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обсуждаются проблемы и возможности, возникающие в российском образовании при попытках заимствования зарубежных образовательных моделей в процессе кросс-культурного взаимодействия и глобализации. Цель исследования – анализ проблем и возможностей развития, заимствующего паттерны и антипаттерны современных моделей российского образования в период глобализации. Выделяются два основных типа моделей: 1) модели-симуляции, предлагающие образовательные антипаттерны – ценностно-целевые и методико-технологические модели, имитирующие образовательный процесс или прямо подменяющие его; 2) развивающие модели, раскрывающие смысл образования как поддержки развития человека как полноценно функционирующей целостности. Глобализация и формирование кросс-культурных моделей образования – важные тенденции, позитивным аспектом существования которых может выступать селекция и внедрение наиболее успешных паттернов образования, деструктивный аспект связан с разрушением образовательного процесса, внедрением антипаттернов образования.

Ключевые слова: образовательные модели; паттерны образования; антипаттерны образования; глобализация образования; кросс-культурное образование; катастрофа неравенства в образовании; поддержка развития; зарубежная педагогика; отечественная педагогика.

GLOBALIZATION AND PATTERNS / ANTIPATTERNS OF MODERN EDUCATION MODELS

The article discusses the problems and opportunities that arise in Russian education when trying to borrow foreign educational models in the process of cross-cultural interaction and globalization. The purpose of the study is to analyze the problems and opportunities for the development of borrowing patterns and anti-patterns of modern models of Russian education in the period of globalization. There

are two main types of models: 1) simulation models that offer educational antipatterns – value-oriented and methodological-technological models that simulate the educational process or directly replace it; 2) developmental models that reveal the meaning of education as support for human development as a fully functioning integrity. Globalization and the formation of cross-cultural models of education are important trends, the positive aspect of which can be the selection and introduction of the most successful patterns of education, the destructive aspect is associated with the destruction of the educational process, the introduction of anti-patterns of education.

Keywords: educational models; patterns of education; antipatterns of education, globalization of education; cross-cultural education; the catastrophe of inequality in education; development support; foreign pedagogy; domestic pedagogy.

Актуальность и проблема исследования. Современное образование России и мира переживает системный кризис глобализации [1; 2]. На сегодняшний день в контексте глобальной цифровизации и перехода от реального образования к его эрзацу, «дистанционному образованию», выделились две ведущие проблемы: первая – резкое падение уровня психологического здоровья и благополучия субъектов образования, вторая – фактическая остановка образования, возникшая вследствие того, что многие учащиеся и обучающиеся не смогли перейти в предложенный им режим (самообразования), а роль педагога в образовании была минимизирована и искажена. Помимо воздействия фактора стресса, в том числе стресса инновационной формы образования, здесь, конечно, нужно упомянуть в качестве основы этих и многих иных проблем современного образования минимизацию присутствия в таком образовании педагога и отсечение этноспецифических, наработанных разными странами собственных традиций образования, распространение «кросс-культурных» моделей и кросс-культурного образования. В связи с этим возникает важная задача – вернуться к сущностно значимым формам и содержаниям, «традиционным» для педагогики как социального института, к системам построения учебно-профессиональной деятельности и отношений, к форматам и типам учебно-воспитательной работы, служащим поддержке развития человека как полноценно функционирующей, «организмической» целостности (личности, партнера, ученика, профессионала), осмыслить кросс-культурные аспекты образования как аспекты, связанные с обогащением уникальных моделей каждой страны мировыми наработками [3; 4].

Цель исследования – анализ проблем и возможностей развития, заимствующего паттерны и антипаттерны современных моделей российского образования в период глобализации.

Метод исследования – интегративный теоретический анализ проблем и вариантов влияния развития паттернов и антипаттернов различных моделей образования на его развитие в период глобализации. Данное исследование является попыткой реализации системного подхода к изучению задач современного глобализирующегося образования России и мира. Новизна исследования связана с анализом проблем и антипаттернов современного образования, возникших в результате его глобализаторских реформ в последние десятилетия развития образования в России и во всем мире.

Антипаттерны (anti-pattern) – распространенные повторяющиеся контрпродуктивные подходы или ловушки (pitfalls) к решению класса часто встречающихся проблем, являющиеся неэффективными, рискованными или непродуктивными шаблонами решения образовательных задач, построения образовательных отношений и организации образовательной среды, формальные модели типичных неудачных решений [5; 6]. Они отличаются от паттернов ошибок: ошибок, совершаемых пользователями той или иной образовательной модели, которая может не содержать никаких особенно серьезных ошибок. Антипаттерны закладываются в модель уже на этапе ее создания, проектирования, приводя к систематическим и неизбежным ошибкам, освобождение от которых требует переработки модели или ее существенной части. Качественное образование имеет тенденцию избегать антипаттернов.

Результаты исследования. Реформы и инновации основного и дополнительного образования России и всего мира, особенно интенсивные и многочисленные на протяжении последних десятилетий в контексте идей глобализации и кросс-культурности, поставили перед образованием целую систему задач. Одна из первых и ведущих задач связана с тем, чтобы «замедлить» кажущийся непрерывным поток инноваций, осмыслить их и дифференцировать продуктивные и деструктивные, действительно новые, важные и ненужные, неважные. Необходима профилактика, коррекция и использование стрессов основного и дополнительного образования, включая стрессы инноваций в целях развития образования и его субъектов. Необходимо ценностно-целевое переосмысление образования как института культурной трансмиссии, института заботы старших поколений о младших, их развитии как личностей, партнеров и профессионалов, а не института торговли образовательными услугами, ведущего к тотальной коммодификации основного и дополнительного образования [1; 4].

Проблема современного образования не в том, что оно «все еще “слишком традиционно”», все еще чрезмерно жестко в своих “отживших” паттернах обучения и воспитания, и якобы поэтому “не соответствует” реалиям современного мира. Проблема современного глобализирующегося образования в том, что под видом инноваций в образование и культуру человеческой жизни в целом проникают деструктивные формы и содержания [7; 8; 9], либо подменяющие образование и разрушающие его изнутри (как это случилось с коммерциализацией образования и превращения его в сферу бизнеса, производства, продажи и потребления образовательных услуг, а на деле документов об образовании), либо отрицающие и разрушающие его «извне» (как это происходило и происходит благодаря различного рода форсайтам и манифестам «образования», реализующим базирующиеся на геноцидных и культурицидных программах моделей «устойчивого развития» и их различных вариантах) [10; 11; 12]. Этот момент является краеугольным в противостоянии «традиционалистов» и «инноваторов»: если «традиционалисты» готовы принять, переосмыслить и развивать инновационные технологии и подходы, включая кросс-культурное образование, на благо образования и его субъектов, то «инноваторы», декларируя сходные или даже «превосходящие» ценности образования как якобы

чуждые для традиционного образования, ставят кардинально противоположные этим ценностям цели, рекламируют и используют методики и технологии под лозунгами «глобализации», «цифровизации» и т. п., блокирующие развитие образования и разрушающие его, а также его субъектов.

Многочисленные отечественные и зарубежные исследователи описывают кризис мирового образования по-разному, однако в этих описаниях отчетливо прослеживается представление о том, что существующие и вновь создаваемые образовательные модели делятся на те, которые приносят в образование как практику поддержки развития человека, многочисленные позитивные результаты и возможности роста, и те, которые, будучи псевдоинновационными или даже инновационными, приводят к деструктивным последствиям (вплоть до полного разрушения образования, «катастрофам» и «смерти» школ и университетов) [13; 14; 15]. Для обозначения данного феномена используются, в частности, понятия паттернов и антипаттернов образования [5; 6]. Паттерны образования включают ценностно-целевые и методико-технологические аспекты организации образовательного взаимодействия, отвечающие сущности образования как такового, порождающие и активизирующие возможности ресурсы развития образования и его субъектов и стейхолдеров. Антипаттерны образования включают ценностно-целевые и методико-технологические аспекты организации (псевдо)образовательного взаимодействия, противоречащие сущности образования, порождающие и усугубляющие проблемы и барьеры развития образования и его субъектов.

Соответственно преобладанию в той или иной традиционной или (псевдо)инновационной модели паттернов или антипаттернов, можно выделить два крайних типа моделей:

1) деструктивные модели, модели-симуляции, предлагающие образовательные антипаттерны – ценностно-целевые и методико-технологические модели, имитирующие образовательный процесс или прямо подменяющие его и его отдельные аспекты;

2) развивающие ценностно-целевые и методико-технологические модели, (ре)продуцирующие и совершенствующие паттерны образования, раскрывающие базовые смыслы образования как поддержки развития человека как полноценно функционирующей целостности.

Первый тип моделей, согласно его определению, вызывает при попытках его внедрения многочисленные проблемы, общим смыслом которых является деструкция, разрушение образования, его различных аспектов. Второй тип моделей предоставляет возможности развития образования, дополняя отечественные модели.

Примером антипаттернов является глобализаторская модель «бережливого образования», выступающая на современном этапе, как прямой антипод «традиционного» образования. Данная модель предлагается как якобы революционный способ решения проблем, возникших в образовании 2020-2022 годов. На сегодняшний день многочисленные исследователи фиксируют, что годы «цифровизации» принесли многочисленные проблемы в развитие образования и его субъектов [10; 11; 12], ставшие «катастрофически» заметными в ситуации массового перевода

образовательных учреждений на дистанционный формат. Но если в самом начале «цифровизации» критика и опасения педагогов во всем мире звучали достаточно согласованно и часто, то со временем, до 2021-2022 годов, они превратились в объект осмеяния и, в свою очередь, критики: «мешать прогрессу» образования стало немодным и непоощряемым. Однако вместо успехов «дистанционного образования» даже исследователи, ангажированные транснациональными корпорациями, создавшими заказ на данный вид «обучения и воспитания», фиксируют катастрофический обвал образования: начиная с параметров его доступности и заканчивая параметрами качества [14; 15; 16].

Российское образование переживало кризис глобализации не менее болезненно, чем остальные национальные системы, увлеченные идеями «глобализации» и иными псевдоконструктивными моделями. Единственным отличием здесь выступает, пожалуй, нежелание отказаться от превознесения идей зарубежных «новаторов» и пиетет в отношении мнений и моделей, транслируемых представителями «глобальных» институтов, ведущих к неспособности и неготовности отличить то, что служит развитию общества, образования, человека, и то, что прямо противоречит этому. Никаких оригинальных моделей отечественные педагоги в рамках деструктивных моделей образования не создали: увлеченность чужими идеями и чинопочитание ведут к игнорированию своих идей и общей пассивности. Даже форсайты российского образования и основанные на них программы «развития» образования России – прямые пересказы форсайтов и программ иных стран [8].

Если проанализировать положения отечественной модели, созданной еще А. С. Макаренко, то она представляет собой целостный теоретический и методический продукт, предназначенный для того, чтобы массово воспитывать и обучать «культурную аристократию», социальную элиту, на деле обеспечивая принципы равенства, братства, уважения, а не набор мер, позволяющих завершить разрушение массового образования и сегрегацию «грязных миллиардов» в кратчайшие сроки. Идея «бережливого образования» – идея пессимизма, нехватки, побуждения учеников самих справляться с трудностями образования и доступа к нему – полностью противоположна идее, паттерну «мажора» А. С. Макаренко [17; 18], создававшего для бывших беспризорников и преступников условия, которых не имели порой и самые «благополучные», но малоценимые дети, подростки, юноши и взрослые. А. С. Макаренко ценил рачительность, но не за счет здоровья и жизни. «Мажор», или вера в будущее, в развитие – необходимое, сущностное условие образования. Без него даже начинать образование бессмысленно. В модели А. С. Макаренко самообучение и самовоспитание были естественной частью взаимообучения и взаимовоспитания, никогда не конкурировавшей с аудиторными занятиями и иными формами работы с наставниками, учителями и т. д. Ученики побуждались к выбору занятий, отвечающих их склонностям и нуждам и нуждам и состоянию общества. Создавались максимально идеальные условия (включая эргономические) образования [17; 18]. Воспитанников приучали воспринимать свое развитие как повседневную норму жизни, уважать себя и нужды своего и чужого развития, вкладывать в них ресурсы, даже если это было «нерентабельно». Постоянно

создавались и пересматривались в направлении обогащения учебные и трудовые условия жизни воспитанников, расширялись направления подготовки, включая выбор направлений, в которых был заинтересован в «трудовой коммуне», казалось бы, лишь сам ученик (например, подготовка и реальный труд в области науки и искусства и т. д.). Шла работа над развитием общекультурных компетенций воспитанников [17; 18]. Для А. С. Макаренко и его коллектива полноценное функционирование было естественной целью и необходимой нормой отношений. И, конечно же, идеи современных «форсайтов образования» и «манифеста бережливого образования» диаметрально противоположны базовым идеям и смыслам педагогики как института культурной трансмиссии, поддержки развития человека для достижения им вершин самоактуализации и самореализации. В целом эти «изыскания» также говорят о том, насколько негативная ситуация сложилась вокруг глобализирующегося образования во всем мире: не ставя вопрос о том, какой процент из проанализированных А. Хемилтоном и Дж. Хетти [12] исследователей на самом деле разделяет их культуроцидный подход, считаем важным отметить, что таких специалистов и работ действительно много, в том числе в России. Образование России могло бы, оказавшись в ситуации «катастрофы неравенства», взять за пример модель А. С. Макаренко [17; 18]. На основе этой модели можно поднять отечественное образование до высот, которые не были достигнуты еще никем и никогда, и таким образом внести неоценимый вклад в развитие мирового, в том числе кросс-культурного, образования.

Заключение. Образованию России и мира в последние десятилетия глобализации был нанесен существенный урон, связанный с деформациями его содержательной, процессуальной и формальной сторон. В итоге перед учеными и педагогами встал ряд задач, связанных с поиском выхода из кризиса. Перспективы исследования задач современного и дополнительного образования связаны с разработкой и апробацией программ преодоления системы деструктивных последствий реформ образования, осуществленных в последние десятилетия. Глобализация и формирование кросс-культурных моделей образования – важные тенденции, позитивным аспектом существования которых может выступать селекция и внедрение наиболее успешных паттернов образования, деструктивный аспект связан с разрушением образовательного процесса, внедрением антипаттернов образования.

Список использованных источников

1. Арпентьева, М. Р. Форсайт образования: «человек служебный» и «человек этический» как цели образования XXI века / М. Р. Арпентьева // Форсайт образования: ценности, модели и технологии дидактической коммуникации XXI века: коллективная монография / под ред. М. Р. Арпентьевой. – Торонто: Альтаспера, 2018. – С. 12-21 (Актуальные проблемы практической психологии. Вып. 4).

2. Евзрезов, Д. В. Об онтологии и эпистемологии форсайтов «Образование 2030» и «Компетенции 2030» / Д. В. Евзрезов, Б. О. Майер // *Философия образования*. – 2014. – № 2. – С. 74-99.

3. Костенко, И. П. Возвращение к традиции – единственный путь возрождения образования в России / И. П. Костенко // *Материалы конференции «Пути преодоления кризиса в образовании. Консолидация родительских и научных сообществ России» в рамках Всероссийского родительского съезда «Будущее России» 22 мая 2021 г., Москва*. – М.: Общественное движение «Родители Москвы», 2021. – 19 июня. – С. 1.

4. Четверикова, О. Н. «Цифровая школа» как приговор образованию в России // *Объединительное движение «Встань за веру, Русская земля»*. – 31.07. – 2018. – С. 1-2. – Режим доступа: <https://vstanzaveru.ru/chetverikova-on-tsifrovaya-shkola-kak-prigovor-obrazovaniyu-v-rossii/> (дата обращения 22.02.2022).

5. Аручиди, Н. А., Калугян К. Х., Щербаков С. М. Типичные ошибки (антипаттерны) учебно-методической деятельности в вузе // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2021. – № 2-2 (104). – С. 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipichnye-oshibki-antipatterny-uchebno-metodicheskoy-deyatelnosti-v-vuze> (дата обращения: 22.02.2022).

6. Neill, C. J. Antipatterns: Identification, Refactoring and Management / C. J Neill., Ph. A. Laplante, J. DeFranco. – London: Taylor & Francis, 2012. – 330 p.

7. Гаврильева, Т. Н., Сугимото А., Фуджи М., Яманака Р., Павлов Г. Н, Кириллин Д. А. Устойчивое развитие университетов: мировые и российские практики / Т. Н. Гаврильева, А. Сугимото, М. Фуджи, Р. Яманака, Г. Н. Павлов, Д. А. Кириллин // *Высшее образование в России*. – 2018. – Т. 27. – № 7. – С. 52-65. – Режим доступа: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-52-65> (дата обращения 22.02.2022).

8. Песков, Д. Форсайт образования – 2030. Открытая лекции // «Точка кипения» Агентства стратегических инициатив. – 2013. – 27 декабря. – С. 1. – Режим доступа: <http://leader-id.ru/event/223/> (дата обращения 22.02.2022).

9. Dewey, J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education / J. Dewey. – India: Prabhat Prakashan, 2020. – 225 p.

10. Emiliani, B. Lean Teaching: A Guide to Becoming a Better Teacher / B. Emiliani. – New York, 2015. – 146 p.

11. Global Lean for Higher Education, A Themed Anthology of Case Studies, Approaches, and Tools / Yorkstone, S. (ed.). – London, 2019. – 450 p.

12. Hamilton, A. The Lean Education Manifesto: A Synthesis of 900+ Systematic Reviews for Visible Learning in Developing Countries / A. Hamilton and J. Hattie. – New York, 2022. – 300 p.

13. Жукова, Г. К. Сага о Форсайте, или Об идолах Global Education в российском образовании / Г. К. Жукова // *Избранные аналитические материалы СПб РИАЦ Российского центра стратегических исследований* / Под ред. А. А. Колесникова. – Санкт-Петербург: Российский институт стратегических исследований, 2016. – С. 33-66.

14. Кучма, В. Р. Особенности жизнедеятельности и самочувствия детей и подростков, дистанционно обучающихся во время эпидемии новой коронавирусной инфекции (COVID-19) / В. Р. Кучма, А. С. Седова, М. И. Степанова, И. К. Рапопорт, М. А. Поленова, С. Б. Соколова, И. Э. Александрова, В. В. Чубаровский // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. – 2020. – № 2. – С. 4-23.

15. Azevedo, J. P. The Unequal Impacts of COVID-19 on Student Learning / J. P. Azevedo, M. Gutierrez, R. de Hoyos, J. Saavedra // Primary and Secondary Education During Covid-19 / Reimers F. M. (eds.). – Cham: Springer, 2022. – P. 421-459. – Режим доступа: https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_16 (дата обращения 22.02.2022).

16. Munro, A. P. Children are not COVID-19 super spreaders: Time to go back to school / A. P. Munro, & S. N Faust. // Archives of Disease in Childhood, 2020. – Vol. 105 (7). – P. 618-619.

17. Макаренко, А. С. Мажор / А. С. Макаренко. – Москва: Директ-Медиа, 2014. – 107 с.

18. Макаренко, А. С. Марш тридцатого года / А. С. Макаренко. – М.: Просвещение, 1988. – 288 с.

УДК 364:378.016

Татьяна Сергеевна Афанасьева,
кандидат педагогических наук;
Белорусский государственный университет
(Беларусь)

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

В статье рассматривается проблема кросс-культурного образования в аспекте формирования общества для всех возрастов. Автор анализирует понятия культуры и межкультурности, обосновывает цель кросс-культурного образования как фактора формирования межпоколенной толерантности. В статье дается обоснование роли геронтологической культуры для устойчивого развития общества. Автором определяются цели, задачи, принципы и направления деятельности системы высшего образования по формированию геронтологической культуры будущего специалиста.

Ключевые слова: геронтологическая культура; устойчивое развитие; кросс-культурное образование.

FORMATION OF GERONTOLOGICAL CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS AS A FACTOR OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF SOCIETY

The article deals with the problem of cross-cultural education in the aspect of the formation of society for all ages. The author analyzes the concept of culture and interculturality, substantiates the purpose of cross-cultural education as a factor in the formation of intergenerational tolerance. The article substantiates the role of gerontological culture for the sustainable development of society. The author defines the goals, objectives, principles and activities of the higher education system for the formation of the gerontological culture of the future specialist.

Keywords: gerontological culture; sustainable development; cross-cultural education.

Современный мир благодаря интенсивному развитию технологий, усложнению многих процессов, эволюции человеческих способностей и, как следствие, всех сфер человеческой деятельности все больше глобализируется. Многие социально-экономические процессы сегодня нельзя рассматривать в рамках одной культуры, общество характеризуется мультикультурностью, что делает кросс-культурное образование актуальным и значимым для его устойчивого развития.

Культура является полисемантическим понятием и может быть рассмотрена в нескольких аспектах. Под культурой можно понимать преобразующую деятельность человека в ее самых разнообразных проявлениях, включая все формы самореализации и самопознания; накопление личностью и социумом опыта, позволяющего прогрессировать. Культура может быть рассмотрена также на субъективном уровне как проявление человеческой индивидуальности, персонализация человека в процессе социализации, утверждение своего Я через трансляцию своей уникальности и интериоризацию опыта Другого. Культура может также рассматриваться как набор своеобразных кодов, которые предписывают человеку определенное поведение и отношение к различным областям действительности, регулируя тем самым его жизнедеятельность.

Кросс-культурный (или межкультурный) можно трактовать как возникающий на стыке культур, объединяющий различные культурные поля. Как правило, кросс-культурное образование сегодня принято рассматривать в аспекте национальности или религии. Мы полагаем, что его можно рассматривать шире. Одним из таких культурных полей, требующих внимания образовательных учреждений на всех уровнях, должно стать создание общества для всех возрастов, единого пространства для людей различных поколений, что будет способствовать устойчивому развитию общества.

Традиционно концепция устойчивого развития представляет собой результат объединения трех измерений – увеличение экономического роста, усиление индивидуального и социального развития и защита окружающей среды, которые являются взаимосвязанными целями. И если экономический рост и экологическая безопасность получили конкретное толкование, устойчивость в области индивидуального и социального развития понимается достаточно широко.

В данном направлении устойчивость может предполагать:

- демографическую безопасность государства (как процесс диалектической смены поколений);
- сохранение исторической преемственности, трансмиссия культуры, которые возможны только в рамках межпоколенной взаимосвязи и взаимозависимости;
- формирование духовности в обществе, основанной на базовых ценностях;
- обеспечение недискриминационной среды жизнедеятельности, предполагающей равные свободы, права и возможности для всех членов общества;
- укрепление способностей к самостоятельному полноценному функционированию людей в обществе в целях повышения уровня их благополучия;
- развитие и реализация потенциала всех членов социума в рамках построения общества для всех возрастов.

Мы можем говорить о том, что углубление социальной сплоченности, содействие становлению социально позитивной личности и поддержание данного ее состояния является центральной задачей устойчивого развития. Поэтому в новых реалиях старения населения усилия государства и общества должны быть направлены на полноценное включение пожилых людей во все социальные процессы, раскрытие для них дополнительных возможностей самоактуализации, что будет ответом на один из глобальных вызовов современности и послужит целям гармонизации общества.

Данные тенденции определяют геронтологическую культуру как обязательный результат подготовки будущих специалистов в системе высшего образования.

Образование в целях устойчивого развития должно поощрять формирование у людей чувства личной и коллективной ответственности за все процессы, которые происходят в обществе, и тем самым изменения в поведении и деятельности [1].

Целью образования для устойчивого развития является содействие осознанному развитию личности в соответствии с духовными, нравственными и общечеловеческими ценностями во благо всех ныне живущих и будущих поколений. Цель процесса формирования геронтологической культуры личности в интересах устойчивого развития может формулироваться как становление мотивированной субъектной позиции на реализацию принципа «общества для всех возрастов» и формирование на этой основе жизнедеятельности личности. Эти целевые установки могут быть конкретизированы в виде следующих основных задач:

- 1) обеспечение просвещения по вопросам построения общества для людей всех возрастов;
- 2) обеспечение равного доступа ко всем социальным процессам для всех категорий населения;
- 3) обучение человека делать выбор и предполагать его результат; формировать человека, умеющего конструировать свою жизнь; воспитывать чувства долга перед собой и другими;
- 4) активизация действий социальных и индивидуальных факторов, определяющих выбор стратегии взаимодействия с пожилыми людьми (компетенции

преподавателя, методы и средства образования, знания о пожилом возрасте, социальную и образовательную среду, личный опыт студента, его привязанности, мотивы);

- понимание созависимости характера общественного бытия и образовательных процессов, обоснование в образовательном процессе межпоколенной взаимосвязи в культуре; формирование понимания роли пожилых людей как неотъемлемого компонента нации, рода;
- содействие использованию собственного потенциала пожилых людей на основе активного участия в общественной жизни;
- создание образовательных перспектив для людей пожилого возраста;
- содействие формированию позитивного имиджа старения с привлечением СМИ с обеспечением систематических научнообоснованных публикаций, направленных на преодоление геронтофобной установки и на подготовку человека к пенсионному периоду;
- содействие научным исследованиям в области построения общества для всех возрастов.

Понимание геронтологической культуры как социально-личностной компетентности выпускника позволяет заключить, что подготовка специалистов предполагает:

1. Наличие четких ориентиров образования. В рамках темы нашего исследования генеральным ориентиром является формирование следующих компетенций: осознание пожилого возраста как социальной ценности, необходимой для устойчивого развития общества; понимание многообразия вариантов старения и необходимости обеспечения благоприятных условий жизнедеятельности при любом типе старения; построение социального взаимодействия с людьми пожилого возраста на основе общечеловеческих и национальных ценностей; принятие пожилого возраста других и собственного; готовность и мотивированная способность к конструктивному взаимодействию с пожилыми людьми.

2. Обозначение траектории достижения заданных ориентиров (разработка методики формирования геронтологической культуры личности в целях устойчивого развития).

3. Возможность корректировки направлений развития (отклонений от обозначенной траектории, возникающих из-за взаимодействия факторов внутренней и внешней среды).

4. Наличие системы оценок, позволяющих оценить уровень развития и степень его устойчивости (критерии и показатели сформированности геронтологической культуры).

Принципы формирования геронтологической культуры личности в интересах устойчивого развития:

– гуманистичности – опоры на систему национальных и общечеловеческих ценностей. Суть геронтологической культуры в принятии возраста, каким бы он ни был во всем его многообразии. И человек, который за долгую жизнь даже полностью истратил свои ресурсы, достоин милосердного и толерантного к себе

отношения. Отношение к такому человеку может быть основано на аксиосфере будущего специалиста, на активном профессиональном и нравственном самоопределении, на возможности реализации себя через помощь другому;

- экологичности социального взаимодействия – реализация доминанты значимости Другого, учета его интересов в деятельности и поведении; предусмотрение возможных негативных последствий как императив отказа от тех или иных действий;

- целостности и системности – рассмотрение геронтологической культуры во взаимосвязи и взаимозависимости всех ее компонентов и этапов формирования; сохранение доминанты при варьировании других характеристик личности;

- непрерывности – процесс (формирование геронтологической культуры), продолжающийся на протяжении всей жизни, начиная с раннего детства (семейного воспитания) до получения высшего образования и образования для взрослых, выходящий за пределы формального образования;

- компенсаторности, т. е. взаимодополнительности деятельности всех социальных институтов в формировании геронтологической культуры для восполнения возможных пробелов;

- междисциплинарности – использование в образовательном процессе синтеза профессиональных навыков и социальной идеи, внедрения элементов формирования геронтологической культуры в различные дисциплины и курсы;

- многоуровненности – организации формирования геронтологической культуры личности на всех уровнях образования;

- опережающего характера и прогностичности, т. е. устремленности в будущее, возможности прогнозирования социального;

- технологичности, т. е. опоры на современные информационные технологии и технические достижения;

- осознанности – осознанный выбор себя как человека успешного задает вектор становления профессионализма и самореализации: специалиста, умеющего работать с пожилым возрастом Другого и своим потенциальным пожилым возрастом; «формирование человека, умеющего оптимально прожить свою жизнь» [2];

- практикоориентированности и активности, т. е. направленности на практические нужды в ответ на потребности личности, общества, государства; это включение обучающегося в многообразные виды повседневной и событийной деятельности, составляющей предметный и социальный контекст образования;

- интернациональности, т. е. согласованности с международными программами, учет мирового опыта в соответствующих сферах.

Формирование геронтологической культуры личности в образовательном процессе университета может осуществляться по следующим направлениям:

1. Учебная деятельность – формирование среды, позволяющей обеспечить наиболее оптимальный и эргономичный процесс формирования геронтологической культуры с опорой на межпредметные связи; стимулировать учебно-познавательную активность студентов; расширить их социально-личностные и

профессиональные ресурсы. Эффективность будет обеспечена благодаря системному использованию потенциала дисциплин различного цикла:

- дисциплины социально-гуманитарного блока, формирующие общее мировоззрение и вектор представленности в нем образа пожилого человека; обоснование ценности геронтологической культуры в различных областях современного научного знания;
- психолого-педагогические дисциплины – формирование геронтологической культуры через процессы саморазвития, самопознания, самопринятия; акмеологическая ценность геронтологической культуры, образовательный потенциал поздних возрастов; разработка стратегии собственного благополучного старения;
- общепрофессиональные дисциплины – формирование профессиональной позиции по взаимодействию с пожилыми людьми, субъекториентированный подход в данном взаимодействии, разработка долгосрочных перспектив профессиональной деятельности.

2. Квазипрофессиональная деятельность в период прохождения практики – формирование практических навыков реализации геронтологической культуры в профессиональной деятельности.

3. Социокультурная и волонтерская деятельность – организация самостоятельной внеучебной деятельности с опорой на актуальные потребности и интересы студентов; расширение форм и методов социально-воспитательной работы с учетом концепции УР. Формирование геронтологической культуры в интересах устойчивого развития необходимо осуществлять по всем направлениям воспитания (патриотическое, нравственное, эстетическое и т. д.).

4. Научно-исследовательская – организация индивидуальной и групповой проектной, творческой, поисковой деятельности студентов и магистрантов.

Данная система формирования геронтологической культуры будет способствовать реализации принципа межкультурности и содействовать устойчивому развитию общества.

Список использованных источников

1. Образование для устойчивого развития / под ред. Н. С. Касимова и В. С. Тикунова. – М. – Смоленск: Маджента, 2003.
2. Рожков, М. И. Концепция экзистенциальной педагогики / М. И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – 4 (33). – С. 2-14.

УДК 373.3

Лейла Бейлярова,
Бакинский славянский университет
(Азербайджан)

ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ТИПА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ

Понятие кросскультурности связано с возникновением феномена взаимодействия самодостаточных культур. Кросс-культурализм выступает и как коммуникация разных культур, и как транскомуникация «коммуникабельности разного порядка, разных миров». Развитие аналитической культуры личности, критического мышления, творчества (в широком смысле) как в жизненной, так и в творческой стратегии формирования толерантности. Переосмысление и обновление системы стратегического планирования образовательного процесса, методов, содержания, форматов, технологий обучения и воспитания.

Ключевые слова: кросс-культурное образование; мультикультурные компетенции; лингвострановедческий подход; метапринцип.

FORMATION OF MULTICULTURAL COMPETENCIES IN TEACHING GERMAN IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF CROSS-CULTURAL TYPE: LINGUISTIC AND PRACTICE

The concept of cross-culturality is associated with the emergence of a phenomenon in the interaction of self-sufficient cultures. Cross-culturalism acts both as a communication of different cultures, and as a transcommunication of «communicability of different order, different worlds». The development of an analytical culture of the individual, critical thinking, creativity, in a broad sense, both in the life and creative strategy for the formation of tolerance. The rethinking and updating of the system of strategic planning of the educational process, methods, content, formats, teaching and education technologies.

Keywords: cross-cultural education; multicultural competences; linguocultural approach; principle.

За последние десятилетия (в глобальном масштабе) у многих миллионов людей проявился новый всплеск этнической идентичности, обозначились стремления различных народов сохранить свою самобытность, подчеркнуть собственную этнокультурную уникальность. Считается, что данное явление затронуло население множества стран на всех континентах, общества различного типа и уровня развития – от традиционных до постиндустриальных. Изначально это явление даже получило название «этнического парадокса» современности, поскольку демонстрировало практическое сочетание, казалось бы, несовместимых тенденций: глобализации, прогрессирующей унификации материальной и духовной культуры, развития личностного индивидуализма; комплексной этнокультурной фрагментаризации и активизации этнического самосознания людей.

Кросс-культурное образование в новейшем гуманитарном дискурсе представляет собой феномен довольно востребованный и именно по этой причине «ускользающий» – в плане содержательно-терминологической определенности. Феноменология кросскультурности связана с возникновением принципиально нового – «симфонического» – явления в пространстве взаимодействия самодостаточных культур; она «изначально предполагает наличие не только одного или нескольких базовых различий соприкасающихся культур, таких как религия, философия, менталитет, мировоззренческие установки, политическое устройство общества, традиции, быт, мода, кулинария и т. п., но и, как правило, разные языки общения» [3, с. 23].

Кросс-культурность может быть представлена и как коммуникация различных культурных универсумов, и как некая транскоммуникация, «сообщаемость инаковых, разнопорядковых, разномерных миров» [2, с. 57].

Высокий интерес к феномену кросс-культурности не только в психологическом, а также в педагогическом аспекте обусловлен разными факторами: от общепринятых процессов глобализации до роста академической мобильности как одного из результатов интернационализации высшего профессионального образования. Конкретизация границ и содержания понятия «кросс-культурное образование» – предмет отдельных теоретико-методологических штудий. На данном этапе мы считаем достаточным рамочно определить его как особый тип (модель) образовательного процесса. При этом нас интересует, прежде всего, уровень высшего профессионального образования, университет как символ образовательной «экосистемы» инновационного типа, которая обладает огромным потенциалом для подготовки компетентного специалиста, нацеленного на личностную самореализацию и профессиональное саморазвитие на протяжении всей жизни. Для этого выпускник университета должен обладать комплексом разнообразных компетенций, в том числе связанных с мультикультурализмом как своего рода ценностно-мировоззренческой системой координат, которая оказывает многоплановое влияние на самые разные аспекты жизнедеятельности современного социума.

Анализ мировых тенденций в области глобализации образования (при статусе общения) как процесса кросс-культурного, моделирование образовательного процесса как процесса активного диалога культур предполагает обновление в сфере профессиональной подготовки и лингвокультурного образования и формирование компетентности будущего педагога в межкультурном взаимодействии, где реализация процесса обновления системы образования является приоритетной.

Формирование компетенций в образовательном процессе кросс-культурного типа предполагает реализацию комплекса мер и шагов, включая концептуальное переосмысление и обновление:

- 1) системы стратегического планирования образовательного процесса;
- 2) содержания, методов, форматов, технологий обучения и воспитания;
- 3) всех компонентов образовательной среды (пространственно-предметного, содержательно-методического, организационно-управленческого и др.);
- 4) системы контроля и оценки качества образовательного процесса [3, с. 33].

В достаточной степени проблема формирования кросс-культурной компетентности и грамотности в будущем заключается в формировании модели выпускника, где профессиональная и личностная составляющие выходят на первый план, раскрываясь через профессиональную квалификацию и ключевую компетенцию.

Понятие кросс-культурности связано с возникновением явления во взаимодействии самодостаточных культур, соприкосновении их базовых различий, таких как религия, философия, менталитет, мировоззренческие установки, политическое устройство, традиции, быт, мода, кулинария и так далее. При разных языках общения кросс-культурность выступает и как коммуникация различных культур, и как транскомуникация «сообщаемости инаковых, разнопорядковых, разномерных миров» [2, с. 5-7].

Рост процессов глобализации, академической мобильности, интернационализация высшего профессионального образования привел к росту интереса феномена кросс-культурности в психолого-педагогическом дискурсе.

Понятие *кросс-культурное образование* в университете инновационного типа, являющегося потенциальным для подготовки компетентного специалиста с личностной самореализацией и профессиональным саморазвитием на протяжении всей жизни, является особым типом (моделью) образовательного процесса, где выпускники университета обладают комплексом разных компетенций, в том числе мультикультуралистических в системе ценностно-мировоззренческих координат, оказывающих многоплановое влияние на разные аспекты жизни современного социума.

С учетом формирования системы цели современного образования через общезначимые концепции мультикультурализма, образовательный процесс инновационного типа имеет опережающий характер и в долгосрочной перспективе ориентирован на цель устойчивого развития.

Концепция и методология этого процесса представляет собой многомерную, многосекторную деятельность по формированию личности (готовой к жизни в динамичном, центробежном мире, где идут активные процессы нарастания культурного разнообразия, локализации внутриобщего, глобального развития), создавая комплексную компетенцию, позволяющую играть активную роль в общесозидательной деятельности.

Развитие аналитической культуры личности, критического мышления, креативности в широком смысле (как в жизненной, так и в творческой стратегии формирования толерантности) как опыт взаимодействия с окружающим миром и людьми на рациональном и эмоциональном уровнях является точкой геополитической и социокультурной координат, которые задают ключевые параметры будущей личной компетенции.

Для формирования мультикультурных компетенций в образовательном процессе кросс-культурного типа необходима реализация комплексных мер, в том числе концептуально переосмысление и обновление системы стратегического планирования образовательного процесса, методов, содержания, форматов,

технологий обучения и образования, системы контроля и оценки качества образовательного процесса.

В лингвострановедческом плане это обращение к идее социокультурного и культурологического подхода к развитию образовательных систем, где любая инновационная деятельность идет на созидательное изменение окружающей действительности, а в контексте достижения цели кросс-культурного образования нацелена на формирование культуросообразительности, мировоззрения человека, его саморазвития и самореализации.

Проектирование и развитие образовательных систем выступает как принцип последовательной реализации культуросообразительности, обеспечивая, с одной стороны, адекватное понимание современной культуры и ее специфических требований и, с другой стороны, нацеленность образовательного процесса на социально-культурную продуктивность, где создаются новые формы межкультурного взаимодействия.

В заключение можно сказать, что формирование мультикультурных компетенций при обучении немецкому языку в образовательном процессе кросс-культурного типа является одной из приоритетных задач высшей школы. В этом направлении можно рекомендовать следующие меры: совершенствование образовательных программ, установление междисциплинарных связей, обучение педагогов и специалистов межкультурному социуму, формирование дополнительных навыков в сфере межкультурного взаимодействия, расширение функционала в профессиональной сфере и, прежде всего, в педагогической сфере. Студент должен обладать набором качеств, необходимых для межкультурного понимания и эффективного взаимопонимания: когнитивными качествами, такими как знание содержания культурных различий, норм и ценностей как родной, так и иной культур (с учетом необходимости их постоянного пополнения); этносоциальными качествами, такими как культура речи, образованность, признание обычаев и традиций другой культуры (этноэтикет), умение конструктивно решать этносоциальные проблемы, владение этновербальной культурой; личностными качествами, такими как позитивный настрой и внутренняя мотивация к межличностному общению с людьми иной культуры, признание и уважение культурных различий, толерантность, открытость, конфликтоустойчивость, стрессоустойчивость, напористость, непосредственность и др.; творческими качествами, такими как оригинальный интеллект, огромный творческий потенциал, сосредоточенное, логическое мышление, проявление оправданной готовности к адекватному риску, творческий потенциал и др.; рефлексивными качествами, такими как готовность к межкультурному общению, сравнению с другими людьми, а также адекватная оценка собственной чувствительности, компетентности, собственных поступков, поведения, внутреннего состояния и отношений с людьми другой культуры, способность понимать межкультурный процесс и преодолевать стереотипы; коммуникативными качествами, такими как коммуникативные способности, способствующие межкультурному диалогу в условиях взаимодействия, предполагающие достаточно высокий уровень владения языковыми средствами, рефлексивные, обеспечивающие возможность адекватного

межкультурного общения на основе культурной грамотности в соответствии с предметом и контекстом общения.

Список использованных источников

1. Алмазова, Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: Автореф. дис. на соиск. уч. степ, д-ра пед. наук. – СПб, 2003. – 47 с.
2. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): Учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 128 с.
3. Беспалова, Е. А. Трансатлантизм и кросскультурность / Е. А. Беспалова // Мировая литература на перекрестье культур и цивилизаций. – 2016. – № 1 (13). – С. 17-24.
4. Жукова, Т. В. Проблемы кросскультурной коммуникации студенческой молодежи: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социальных наук / Московский гуманитарный университет. – М., 2009. – 18 с.
5. Турчина, И. В. Формирование мультикультурной компетенции студентов среднего профессионального образования при изучении социально-гуманитарных дисциплин: автореферат дис. кандидата педагогических наук / Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2014. – 28 с.
6. Кабрин, В. И. Транскомуникативная парадигма в кросс-культурном исследовании / В. И. Кабрин // Сибирский психологический журнал. – 2013. – № 47. – С. 52-60.

УДК 343.791; 37.01

Дарья Валерьевна Борзенко,
Национальный центр интеллектуальной собственности
(Беларусь)

ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ТИПА

Защита интеллектуальной собственности – один из ключевых факторов развития инноваций в разных сферах общественно-экономической жизни. Важным условием эффективности системы правовой защиты интеллектуальной собственности является соответствующая функциональная грамотность членов общества. В образовательном пространстве кросскультурного типа ее формирование предполагает особый подход к отбору содержания образования, включая междисциплинарное представление проблем, контекстное изучение фактов, обращение к опыту сравнительных исследований и др. Результативность соответствующих усилий напрямую зависит от

последовательности реализации в образовательном процессе идей и принципов системно-деятельностного подхода как основы формирования культуры личности в ситуации кросс-культурной коммуникации.

Ключевые слова: интеллектуальная собственность; правовая защита интеллектуальной собственности; компетенции; функциональная грамотность; непрерывное образование; кросс-культурная коммуникация.

LEGAL PROTECTION OF INTELLECTUAL PROPERTY AS A COMPONENT OF THE CONTENT OF CROSS-CULTURAL EDUCATION

Intellectual property protection is one of the key factors in the development of innovations in various spheres of socio-economic life. An important condition for the effectiveness of the system of legal protection of intellectual property is the appropriate functional literacy of members of society. In the cross-cultural educational space, its formation presupposes a special approach to the selection of the content of education, including interdisciplinary presentation of problems, contextual study of facts, reference to the experience of comparative studies, etc. The effectiveness of the relevant efforts directly depends on the sequence of implementation in the educational process of the ideas and principles of the system-activity approach as the basis for the formation of a culture of personality in a situation of cross-cultural communication.

Keywords: intellectual property; legal protection of intellectual property; competencies; functional literacy; continuing education; cross-cultural communication.

В современных исследованиях, посвященных проблемам правовой охраны интеллектуальной собственности, ее чаще всего понимают как «совокупность исключительных прав на результаты интеллектуальной деятельности» [1, с. 48]. При попытках концептуального обобщения процессов, связанных с трансформацией результатов интеллектуальной деятельности в объекты интеллектуальной собственности, исследователи обращаются к понятию «институт интеллектуальной собственности», который рассматривается как некая «совокупность норм, правил, отношений, механизмов и процессов формирования, воспроизводства и практического использования продуктов интеллектуального труда» [2], обладающая в числе прочего существенным экономическим и социальным эффектом.

Анализ работ, посвященных различным аспектам охраны интеллектуальной собственности, позволяет обратить внимание на согласованное мнение специалистов *о двойственной (дуалистической) природе интеллектуальных прав*: «...с одной стороны, такие права являются личными неимущественными правами, неотчуждаемыми от их обладателя в силу самой их природы (например, право автора на имя). С другой стороны, интеллектуальные права есть имущественные права, что предполагает их свободную передачу другим лицам» [3, с. 443]. При этом следует принимать во внимание, что *объектом правовой защиты* становится «объективно выраженный результат интеллектуальной деятельности», поскольку в этом случае он может «участвовать в экономическом обороте, становиться товаром, функционировать на рынке» [6, с. 5]. Своего рода базовый (принимаемый в большинстве правовых систем) *перечень основных объектов интеллектуальной*

собственности (ОИС) включает: объекты промышленной собственности, объекты авторского права, секреты производства (ноу-хау), а также другие результаты научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ.

Интенсификация процессов, связанных с коммерциализацией интеллектуальной собственности, влечет за собой рост недобросовестной конкуренции и ее диверсификацию (увеличение разнообразия видов, методов, способов и т. п.). Это, в свою очередь, обуславливает необходимость наличия и постоянного развития соответствующей современным социально-экономическим реалиям системы государственного регулирования сферы интеллектуальной собственности – как сегмента, стратегически важного для устойчивого развития экономики постиндустриального типа. Одним из структурообразующих компонентов упомянутой системы является *охрана и защита объектов интеллектуальной собственности*. В современном правовом дискурсе понятия «охрана» и «защита» дифференцируются. Первое рассматривается как общий правовой режим, второе означает «меры, которые предпринимаются в случаях, когда гражданские права нарушены или оспорены» [5]; совокупность этих мер направлена на восстановление прав интеллектуальной собственности в случае их нарушения.

Создание эффективной системы правовой охраны результатов интеллектуальной деятельности признается в качестве одной из приоритетных задач современного права на международном уровне: «Принято значительное число конвенций и международно-правовых договоров, посвященных регулированию данных правоотношений в самых различных сферах. Обеспечивая охрану прав автора, изобретателя, реальную защиту их исключительных прав, государство тем самым создает оптимальные условия для развития не только творчества и науки, но и наукоемкого бизнеса, экономики страны в целом» [6, с. 146-147].

К основным документам правового обеспечения интеллектуальной собственности на международном уровне относятся Всемирная конвенция об авторском праве (1952), Парижская конвенция по охране промышленной собственности (1883), Бернская конвенция об охране литературных и художественных произведений (1971); Международная конвенция по охране прав артистов-исполнителей, изготовителей фонограмм и вещательных организаций (1961). Довольно обширный корпус документов был разработан и принят под эгидой Всемирной организации интеллектуальной собственности (ВОИС). В рамках деятельности Всемирной торговой организации было принято Соглашение по торговым аспектам прав интеллектуальной собственности (ТРИПС) [7, с. 100]. Современные сравнительные исследования тех аспектов англосаксонской (Великобритания и США) и романо-германской (европейские страны) правовых семей, а также мусульманского права, которые связаны с интеллектуальной собственностью, приводят к выводу о том, что ее охрана и защита являются «ключевым фактором дальнейшего научно-технического прогресса и инноваций, имеют решающее значение для усиления конкурентных позиций стран в глобальной экономике, <...> и ни один законодатель не проигнорировал вопросы ответственности за посягательства на объекты интеллектуальной собственности» [8, с. 215]. Интенсификация процессов

межгосударственного, межнационального, межкультурного взаимодействия несомненно влияют и на сферу интеллектуальной собственности; в частности, актуализируется необходимость ее «интернационализации», то есть уточнения в целях конвенциональности как системы связанных с интеллектуальной собственностью терминов и понятий, так и гармонизации собственно подходов к ее защите.

Одним из ключевых сегментов государственной стратегии в сфере охраны интеллектуальной собственности становится сегодня образовательно-просветительская деятельность, направленная на формирование у всех членов общества компетенций, связанных с пониманием цели, сути, механизмов и конкретных мер по защите интеллектуальной собственности. Анализ тенденций развития информационного общества (включая численный рост резких трансформаций социально-политической, экономической, культурной жизни, нарастающую мобильность мирового сообщества, интернационализацию образования (особенно высшего профессионального) и др.) позволяет сделать вывод о том, что современный специалист, даже если сфера его профессиональной деятельности непосредственно не связана с правовым дискурсом, будет успешен в том случае, если он обладает компетенциями как «локального» (например, странового), так и «контекстного» (международного) уровня. Иначе говоря, чем шире горизонты личностной и профессиональной компетентности, тем больше вероятность эффективной самореализации как в профессиональном, так и в личностном планах. Создание условий для формирования подобной компетенции комплексного типа современные исследователи все чаще связывают с образованием кросс-культурного типа, ориентированного на представление и сохранение культурного разнообразия в том или ином образовательном контексте [см., например: 9].

Эффективность образовательно-просветительской деятельности, направленной на формирование грамотности в сфере интеллектуальной собственности, зависит от многих условий. Ключевое значение – с учетом тенденций общественного развития в целом и современных образовательных систем в частности, – на наш взгляд, приобретают следующие позиции:

1) последовательность, системность формирования и развития компетенций, связанных с пониманием сути интеллектуальной собственности и необходимости ее защиты у всех членов общества (людей разного возраста и разных профессий);

2) использование специальных подходов к отбору и структурированию содержания образования на всех уровнях и во всех сегментах непрерывного образования (образования на протяжении всей жизни), основанных на учете особенностей современного образования и общественного развития;

3) принятие деятельностной основы в качестве ключевой для формирования функциональной грамотности и внутренней мотивации к пониманию и принятию идеи охраны интеллектуальной собственности как значимой, необходимой для общего развития и процветания.

Попытаемся конкретизировать перечисленные позиции в плане их наполнения реальными образовательными шагами и «событиями».

Формирование личности, компетентной в вопросах охраны и защиты интеллектуальной собственности, – длительный процесс, совпадающий с «границами» так называемого образования на протяжении всей жизни. По сути, речь идет о нацеленности системы непрерывного образования на формирование у современного человека особого вида функциональной грамотности, которая имеет междисциплинарный характер, поскольку предполагает достаточный уровень развития гражданской, правовой, нравственной, информационной культуры личности. Очевидно, что успех решения этой комплексной задачи будет зависеть от системного подхода к ее решению. Основой такого подхода, своего рода метапринципом должно стать взвешенное, согласованное и последовательное *использование потенциалов формального, неформального и информального образования*, включая содержание, методы и образовательные технологии, педагогические условия, возможности образовательной среды, иные ресурсы (подробнее о специфике и возможностях интеграции этих сегментов системы образования см., например: [10]).

В рамках формального образования вопросы охраны и защиты интеллектуальной собственности могут включаться в содержание обязательного (учебные предметы обществоведческой направленности в общеобразовательной школе, учебные дисциплины вузах и др.) и вариативного (факультативы, курсы по выбору (элективные курсы), спецкурсы, спецсеминары и др.) компонентов общего среднего, среднего специального и высшего профессионального образования.

Контекст неформального образования (будь то учреждения дополнительного образования детей, учащейся молодежи, взрослых либо целевые курсы, мероприятия, тренинги и т. д.) предполагает отбор такого содержания образования, которое бы содержало максимально широкий спектр возможностей для воспитания и развития личности в процессе обучения тем или иным видам деятельности. Анализ современных образовательных услуг в сфере неформального образования, куда в той или иной мере могла бы быть «встроена» проблематика развития правовой культуры личности, указывает на то, что они наиболее востребованы у обучающихся школьного возраста; в последние годы также растет количество пожилых людей, проявляющих интерес к дополнительному образованию. Мы полагаем, что проблематика, связанная с защитой интеллектуальной собственности, могла бы стать органичной частью образовательных программ, связанных с развитием юридической, финансовой грамотности, формированием навыков социально-пректной деятельности и т. п.

Пространство информального образования, которое в самом общем виде связывается с различными формами и форматами самообразования, целенаправленного и спонтанного (в ситуациях общения, разноуровневой коммуникации), сегодня содержит чрезвычайно широкий спектр возможностей для (само)развития грамотности в сфере интеллектуальной собственности. Спектр этот расширяется по мере развития системы так называемого сетевого социокультурного взаимодействия, когда представители различных государственных институций, общественных структур, исследователи-правоведы, специалисты-практики включаются в разноформатные образовательные события, причем на постоянной основе. В дополнение к

традиционным, хорошо известным формам трансляции соответствующего содержания, необходимого для формирования функциональной грамотности (дискуссии, «круглые столы», форумы, презентации, волонтерские юридические консультации, «юридические школы» и т. д.), сегодня может быть актуализирован потенциал виртуальной реальности.

Информатизация образования, несомненно, обогащает образовательный процесс с точки зрения доступности качественных образовательных услуг, а также их индивидуализации (возможности построения индивидуальных образовательных траекторий). Участники образовательного процесса получают обширные ресурсы для самообучения, коммуникации в разных форматах и темпах, возможности для интеракции, оперативной обратной связи и т. п. То есть потенциально современное образование имеет достаточный спектр ресурсов для развития функциональной грамотности у обучающихся разного возраста и разного стартового уровня. В иммерсивном (высокотехнологичном, с эффектом дополненной реальности) образовательном пространстве собственно информационный компонент (тематические медиатеки, базы данных, каталоги полезных ресурсов, ссылок и т. п.) дополняется обучающими и развивающими возможностями интерактивных виртуальных сред, где различные процессы или события могут быть не просто описаны, но смоделированы.

Открытость, динамичность и стремление к постоянному расширению спектра образовательных услуг в сегменте неформального образования особенно важно в связи с ростом процессов межкультурного взаимодействия. Именно неформальное образование потенциально является наиболее «комфортным» каналом получения информации и формирования компетенций (в нашем случае – связанных с интеллектуальной собственностью), необходимых для успешного взаимодействия людей в инокультурном контексте. Жизнедеятельность современного социума в целом (и практически каждого из его членов) разворачивается в *информационном пространстве кросскультурного типа*, которое в определенном смысле может быть рассмотрено как глобальное культурно-образовательное пространство. Конструктивное взаимодействие людей в таком контексте предполагает достаточный уровень сформированности, по крайней мере, базовых кросс-культурных компетенций, позволяющих не просто адаптироваться, но реализовывать себя в межличностном и профессиональном смыслах.

В качестве одной из составляющих «результата» развития личности (динамичного, прирастающего новыми качественными характеристиками) и может быть рассмотрена функциональная грамотность. Формирование ее – процесс непрерывный, направляемый, во многом определяемый содержанием образования, отобранным и структурированным в соответствии с образовательными целями и задачами. В условиях «мобильного мира», когда представители различных культурных традиций взаимодействуют постоянно и разнонаправленно (по крайней мере, в информационном пространстве), одним из ключевых факторов, влияющих на содержание образования, становятся процессы ее интернационализации. Она становится одним из «мотиваторов» создания особых моделей кросс-культурного образования. В

этом случае, на наш взгляд, для формирования функциональной грамотности в вопросах интеллектуальной собственности при отборе и структурировании содержания образования необходимо:

- реализовать междисциплинарный подход к рассмотрению проблемного поля, связанного с защитой интеллектуальной собственности;
- предусмотреть знакомство с национальными правовыми нормами защиты интеллектуальной собственности в контексте обращения к международным практикам конвенционального решения возникающих проблем (объем и глубина информации будут зависеть от конкретного образовательного контекста, целей, задач и т. п.);
- последовательно использовать опыт сравнительных исследований, кросс-культурного анализа, а также возможности инновационных образовательных технологий (прежде всего тех, которые нацелены на формирование широкого спектра информационных компетенций, аналитических умений и навыков, культуры критического мышления личности).

В контексте образования кросскультурного типа, которое связано с взаимодействием представителей разных культур как носителей различающихся мировоззрений, мировосприятий, ценностей, целью обучения, воспитания и развития становится не просто формирование прочных знаний, но *внутренней мотивации* к пониманию и принятию той или иной идеи; в нашем случае речь идет об идее понимания интеллектуальной собственности и ее охраны, защиты как значимой деятельности, необходимой для общего движения вперед, для благополучия. Мы полагаем, что наибольший эффект может быть достигнут в системе координат системно-деятельностного подхода к образованию, то есть на основе обращения в процессе обучения, воспитания и развития всего спектра видов деятельности: учебной, коммуникативной, практической, игровой, творческой. В этом случае участники образовательной коммуникации кросскультурного типа включаются, вовлекаются в процесс не просто усвоения, но *присвоения* (принятия информации на уровне личностного опыта) информации как ценностного знания.

Таким образом, защита интеллектуальной собственности сегодня рассматривается в качестве одного из ключевых факторов эффективного развития инноваций в разных сферах общественно-экономической жизни. Одним из базовых условий эффективности системы правовой защиты интеллектуальной собственности является соответствующая функциональная грамотность членов общества, которая понимается как совокупность знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности и ценностного отношения. Уровень сформированности комплекса соответствующих компетенций как основы грамотности должен быть достаточен для внутренней мотивированности личности к признанию важности соблюдения правовых норм, установленных для охраны и защиты интеллектуальной собственности. В кросс-культурном образовательном процессе (особенно на уровне высшего профессионального образования) формирование функциональной грамотности в сфере интеллектуальной собственности предполагает особый подход к отбору содержания образования. Специфика этого подхода связана с междисциплинарным

представлением проблем интеллектуальной собственности, контекстным изучением информации и фактов (например, рассмотрение национальных правовых норм защиты интеллектуальной собственности в контексте международного взаимодействия), обращением к методологическому опыту сравнительных исследований, типологического анализа и т. д. Эффективность усилий по формированию грамотности в сфере интеллектуальной собственности в образовательном пространстве кросс-культурного типа будет, на наш взгляд, тем выше, чем шире и последовательнее в процессе обучения будут задействованы различные виды деятельности (от собственно учебной до творческой). Только в этом случае можно будет говорить о формировании личностных компетенций как основы правовой культуры современного человека, неизбежно вовлеченного в рамках мобильного мира в коммуникацию кросс-культурного типа.

Список использованных источников

1. Стрелков, О. И. Интеллектуальная собственность в вопросах коммерциализации разработок / О. И. Стрелков, А. В. Чернуха // Имущественные отношения в Российской Федерации. – 2007. – № 12 (75). – С. 48-55.
2. Дмитриев, Н. Д. Институт интеллектуальной собственности в комплексной социальной системе: экономико-правовой аспект / Н. Д. Дмитриев // E-Scio. – 2021. – № 9 (60) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/institut-intellektualnoy-sobstvennosti-v-kompleksnoy-sotsialnoy-sisteme-ekonomiko-pravovoy-aspekt> (дата обращения: 07.07.2022).
3. Савранский, В. А. Уголовно-правовая охрана интеллектуальных прав в дореволюционной и советской России / В. А. Савранский // Юридическая техника. – 2012. – № 1. – С. 442-444.
4. Черкасова, О. В. Защита интеллектуальной собственности: учеб. пособие / О. В. Черкасова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. – 102 с.
5. Защита исключительных прав на результаты интеллектуальной деятельности / Федеральный институт промышленной собственности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www1.fips.ru/about/tspti-tsentr-podderzhki-tehnologiy-i-innovatsii/zashchita-isklyuchitelnykh-prav-.php> (дата обращения: 07.06.2022).
6. Шарьюрова, Т. Б. Уголовно-правовая политика в сфере охраны интеллектуальной собственности / Т. Б. Шарьюрова // Криминологический журнал Байкальского государственного университета экономики и права. – 2013. – № 1. – С. 146-152.
7. Рекомендации по гармонизации законодательства государств – членов ЕвразЭС в области торговых аспектов и охраны прав интеллектуальной собственности (на основе сравнительно-правового анализа национальных законодательств) // Евразийская интеграция: экономика, право, политика. – 2007. – № 1. – С. 100-104.

8. Торопыгин, О. Ю. Уголовное законодательство зарубежных государств по охране объектов интеллектуальной собственности (сравнительно-правовое исследование) / О. Ю. Торопыгин // *Matters of Russian and International Law*. – 2016. – № 3. – С. 213-225 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-law-2016-3/20-toropygin.pdf> (дата обращения: 08.07.2022).

9. Зак, Д. Я. Феномен кросс-культурной коммуникации в современном образовательном пространстве / Д. Я. Зак, Л. И. Забара // *Педагогическое образование в России*. – 2018. – № 1. – С. 132-138.

10. Нефедова, Г. М. Специфика интеграции формального, неформального и информального образования / Г. М. Нефедова // *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*. – 2017. – № 3 (17). – С. 127-133.

УДК 378.016, 378.147

Ван Синсинь,
кандидат филологических наук;
Университет Хучжоу
(КНР)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТОВ КНР В КОНТЕКСТЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современном глобализированном мире взаимодействие и соперничество культур зачастую приводит к распространению западной культуры, размыванию, обесцениванию национальных ценностей и идеалов. В статье подчеркивается роль преподавателей иностранных языков в продвижении традиционной национальной культуры Китая. Обязательным условием подготовки студентов к межкультурной коммуникации является изучение культуры стран, в которых этот язык используется как основное средство общения. Однако изучение традиций, обычаев, культуры носителей изучаемого языка может стать угрозой собственной национальной идентичности студентов. Делается вывод, что преподаватели иностранных языков должны быть ориентированы на подготовку студентов к представлению своего культурного наследия, социалистических ценностей, сущности традиционной китайской культуры на иностранном языке.

Ключевые слова: китайская национально-культурная идентичность; обучение иностранному языку; кросс-культурное образование; воспитание китайской гражданской идентичности; языковое образование.

THE PROBLEM OF FORMATION OF NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY OF STUDENTS OF UNIVERSITIES OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA IN THE CONTEXT OF CROSS-CULTURAL EDUCATION

In the modern globalized world, the interaction and rivalry of cultures often leads to the spread of Western culture, the erosion and devaluation of national values and ideals. The article emphasizes the role of foreign language teachers in promoting the traditional national culture of China. A prerequisite for preparing students for intercultural communication is the study of the culture of countries in which this language is used as the main means of communication. However, the study of traditions, customs, and culture of native speakers of the studied language can become a threat to students' own national identity. It is concluded that teachers of foreign languages should be focused on preparing students to present their cultural heritage, socialist values, and the essence of traditional Chinese culture in a foreign language.

Keywords: Chinese national and cultural identity; foreign language teaching; cross-cultural education; education of Chinese civic identity; language education.

Процессы глобализации, положительно влияя на развитие образования в разных странах, облегчая и углубляя взаимодействие между странами и народами, стирая экономические, культурные и цивилизационные границы, обостряют и противоречия, ставят под угрозу национальную идентичность отдельных народов. Культурная глобализация способствует разрушению национальных культур посредством подмены и вытеснения национальных идеалов и ценностей, ослаблению национальной общности, национально-культурной идентичности.

Более 70 стран мира используют английский язык в качестве официального языка, а более 100 стран определяют английский язык как первый иностранный язык в преподавании иностранных языков. Широкое распространение английского языка в значительной степени объясняется зарубежной экономической экспансией и колонизацией, расширением влияния западной культуры с помощью образования и т. д.

В современном китайском обществе английский язык является не только языком общения, но и атрибутом статуса. Говорить по-английски, говорить по-английски хорошо, в дополнение к демонстрации способности к изучению языка является необходимой составляющей общей образованности. Многие китайцы подсознательно смотрят на английский язык и культуру снизу вверх. Этот взгляд, с одной стороны, говорит о неуверенности в себе, с другой – о подавляющем влиянии сильной западной культуры, которое берет начало из «травмы, полученной Китаем в культурной самооценке на протяжении более ста лет» [6].

В результате сильного влияния западной культуры на молодежь, в частности изучающую иностранные языки, происходит постепенное размывание китайской идентичности. Наиболее сильное влияние на молодое поколение китайцев оказывается через массовую культуру, интернет-ресурсы. С быстрым развитием и распространением медиа-сетей растет количество зарубежных телевизионных развлекательных программ. Это ускоряет межкультурный обмен на международном

уровне, позволяет студентам наших колледжей и университетов быстро и интуитивно чувствовать иностранный язык и культуру его носителей, несомненно, помогает им в освоении изучаемого языка. Однако некоторые из них настолько увлечены иностранной культурой, что полностью имитируют ее, даже в некоторой степени поклоняясь чужим традициям.

Анализ публикаций [4; 5; 6] показывает, что китайские студенты, изучающие иностранные языки, тяготеют к западной культуре, стремятся к иностранным ценностям, увлекаются инокультурными традициями. Осознавая важность проблемы сохранения национальной идентичности молодежи, правительство КНР призвало высшие и средние учебные заведения, преподавателей иностранных языков уделять как можно больше внимания статусу социалистической культурной идентичности с китайскими характеристиками, разработать мероприятия, способствующие его повышению среди студентов, изучающих иностранные языки.

29 апреля 2021 года Министерство образования Китая издало «Уведомление о развитии педагогической этики в системе образования» (далее именуемое «Уведомление»). Уведомление предписывает органам управления образованием организовывать подготовку учителей начальных и средних школ, преподавателей колледжей, высших учебных заведений к распространению китайской культуры, интеграции ее в содержание преподаваемых учебных курсов. В ходе подготовки предполагается усилить «четыре уверенности (уверенность в пути социализма с китайской спецификой; уверенность в теории; уверенность в системе; уверенность в культурной идентичности)» и укрепить «четыре сознания» преподавателей:

- сознание личной ответственности;
- сознание необходимости руководства процессом воспитания;
- сознание необходимости регулярного воспитательного воздействия;
- сознание собственной культурной идентичности [1].

В документе подчеркивается необходимость развивать у преподавателей высокие нравственные идеалы, нацеленность на воспитание детей, преданность делу образования. Важным аспектом, требующим пристального внимания органов управления образованием на местах, является «фундаментальная, широкая и глубокая» уверенность в национальной китайской культурной идентичности [2].

Общеизвестно, что изучение иностранного языка должно сопровождаться изучением культуры, традиций, привычек, быта его носителей, которые этот язык используют как основное средство общения. Изучающие иностранные языки должны быть готовы к межкультурной коммуникации, осознавая особенности культуры носителей изучаемого языка. Однако немаловажным аспектом межкультурного взаимодействия является представление своей культуры на иностранном языке. Поэтому и система языкового образования должна быть ориентирована на подготовку студентов к представлению своего культурного наследия, своих традиций на иностранном языке.

Среди наиболее важных образовательных и воспитательных задач «Уведомления о развитии педагогической этики в системе образования» называется формирование кросс-культурной грамотности, т. е. усвоение знаний о культуре, обычаях,

традициях стран изучаемого языка в сравнении с соответствующими знаниями о Китае, воспитание уважения к своей Родине, к народам ее населяющим. Преподаватели иностранных языков в Китае должны:

- знакомить студентов с культурой страны изучаемого языка, развивая при этом умение сравнивать ее с культурой своей страны;
- формировать интеллектуальное любопытство учащихся к изучаемой культуре и уважительное отношение к ее представителям;
- повышать культурное сознание учащихся, которое включает в себя сознание собственного поведения, сознание поведения других, способность объяснить собственную точку зрения на культуру;
- развивать коммуникативную компетентность студентов, их способность рассказывать о культуре своего народа на изучаемом иностранном языке [4].

В «Уведомлении о развитии педагогической этики в системе образования» утверждается, что в настоящее время профессиональные преподаватели иностранного языка не готовы к распространению знаний о традиционной китайской культуре, не могут использовать иностранный язык для распространения и продвижения традиционной культуры Китая в межкультурной коммуникации. Необходимо приложить усилия для интенсификации подготовки профессиональных преподавателей иностранного языка, с тем чтобы повысить их осведомленность в китайской культуре, уровень знаний о своей стране и профессиональные навыки. Таким образом, учителя смогут стимулировать интерес студентов к родной культуре, родному языку и культивировать национальное самосознание [1].

Университетский период является решающим периодом для формирования мировоззрения человека, его взглядов на жизнь, развития способностей. Преподаватели иностранных языков имеют длительные контакты со студентами вузов и должны играть более активную роль в развитии культурной компетентности студентов. Некоторые исследования показывают, что выпускники факультетов иностранных языков в процессе профессионального обучения под влиянием западной культуры слишком высоко ценят западные ценности, иностранную культуру и обычаи, не имеют достаточно глубоких знаний о родной культуре [4; 5]. Кроме того, большинство китайцев знакомятся с китайским языком и культурой в средней школе и мало внимания уделяют их глубокому изучению в сознательном возрасте. А это приводит к тому, что большинству людей, в том числе и преподавателям, не хватает культурной уверенности. Каждый преподаватель имеет свою индивидуальность и уникальный стиль преподавания, жизненный опыт, интеллект. Однако, чем больше преподаватели знают об истории, культуре, экономике, политике и социальных явлениях Китая, тем большую культурную уверенность они демонстрируют в процессе преподавания. А уверенность преподавателей в ценности культуры своего народа является важным педагогическим условием формирования культурной компетентности студентов.

Высшие учебные заведения, институты иностранных языков должны учредить курсы по традиционной китайской культуре для преподавателей в качестве обязательных. На курсах необходимо преподавать на английском языке, сочетая

социальную практику и профессиональную подготовку. Слушатели курсов должны не только знать китайскую историю, философию и традиционную культуру, но и прочитать древние китайские литературные шедевры, ознакомиться со старыми китайскими иероглифами и современными литературными произведениями. На курсах необходимо объяснять важные аспекты китайской культуры, философские идеи, знакомить слушателей с культурными достижениями китайского народа, традиционными обычаями и праздниками, укреплять межкультурное общение и коммуникативные навыки.

Подготовка к преподаванию традиционной китайской культуры требует не только углубленного изучения культурных корней и исторического развития Китая, но и освещения целей внешнего обмена и подготовки специалистов, которые понимают различные культурные традиции и компетентны в межкультурной коммуникации. В дополнение к развитию всеобъемлющих языковых навыков и диалектического мышления студентов они должны иметь правильный взгляд на жизнь.

Список использованных источников

1. Министерство образования Китайской Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/202105/t20210510_530466.html (дата доступа: 12.07.2022).

2. Си Цзиньпин. О государственном управлении. Пекин, 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.12371.cn/special/xjptzglz/d2j/> (дата доступа: 12.07.2022).

3. Си Цзиньпин. Твердая культурная уверенность в себе и построение социалистической культурной державы. Практика (версия теории мысли). – 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1683735760446053674&wfr=spider&for=pc> (дата доступа: 12.07.2022).

4. Сун Сяоле, Лу Лицзе. Исследование удовлетворенности студентов на курсах традиционной культуры // Теория и практика образования. – 2019. – 39 (35) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTOTAL-JYLL201935011.htm> (дата доступа: 12.07.2022).

5. Ян Цзэюй. О культивировании культурной уверенности иностранных преподавателей китайского языка в университетах // Журнал колледжа Синтай. – 2018 (2) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://max.book118.com/html/2021/1031/6002035231004035.shtm> (дата доступа: 12.07.2022).

6. Тан Ву, У Тяньцзи. Исследование синергетического механизма повышения культурной грамотности молодых преподавателей в университетах в новую эпоху – в университете Тонцзи в качестве примера // Научно-исследовательский институт высшего образования. – 2019 (2) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://d.wanfangdata.com.cn/periodical/gdjyujxb201902014> (дата доступа: 12.07.2022).

УДК 371.72

Кямран Аливерди оглы Гаджиев,
доктор филологических наук, доцент;
Бакинский славянский университет
(Азербайджан)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ПРОЗЫ В ПОВЕСТЯХ МОВЛУДА СУЛЕЙМАНЛЫ

В статье говорится об азербайджанской прозе 60-70 годов и ее представителях, которые стали зачинателями нового веяния в современной азербайджанской литературе. Ярким представителем этой плеяды писателей является Народный писатель Азербайджана Мовлуд Сулейманлы. В данной работе анализируются только его некоторые ранние повести и рассказы, которые полностью раскрывают национальное своеобразие и индивидуальный стиль автора. Здесь отмечается, что в творчестве М. Сулейманлы стирается грань между реальным и сказочно-фантастическими началами, он смотрит на мир, как на сказку, точнее, считает жизнь сказкой. Отличительная особенность прозы Мовлуда Сулейманлы – мастерское применение богатейших изобразительно-выразительных возможностей азербайджанского языка, широкое использование фольклорной лексики, что придает его произведениям ярко выраженную национальную окраску.

Ключевые слова: азербайджанская литература; идея произведения; повесть; фольклорные мотивы; сказочно-фантастическое; народный образ; индивидуальный стиль.

ARTISTIC FEATURES OF AZERBAIJANI PROSE IN THE STORIES OF MOVLUD SULEYMANLI

The article speaks about the Azerbaijani prose of 60-the 70s and its representatives who became the initiators of a new trend in modern Azerbaijani literature. A prominent representative of this constellation of genius writers is the National Writer of Azerbaijan Movlud Suleymanli. This article investigates only some of his early novels and stories which fully reveal the national identity and individual style of the author. Also, the paper shows the reader that the line between the real and the fabulous fantastic beginnings is erased. He considers the world as a fairytale. A distinctive feature of Movlud Suleymnali's prose is the skillful use of the richest figurative and expressive possibilities of the Azerbaijani language, the widespread use of folklore vocabulary which expresses the explicit national coloring.

Keywords: Azerbaijani literature; the idea of work; novel; folklore tunes; fabulous-fantastic; folk image; individual style.

В 70-е и последующие годы в азербайджанской литературе сформировалась новая плеяда азербайджанских писателей. В это время одна за другой на суд читателя выносятся повести Максуда Ибрагимбекова, Анара, Чингиза Гусейнова, рассказы Эльчина и Мовлуда Сулейманлы и др. Этих писателей по праву называют зачинателями нового веяния в современной азербайджанской прозе.

Лучшие произведения азербайджанских писателей того времени не просто отражают действительность, а самым активным образом помогают перестройке мышления и непрестанному совершенствованию читателя.

Одним из ярких представителей современной прозы, пришедших в литературу в 70-е годы, является талантливый поэт и прозаик Мовлуд Сулейманлы. Он пришел

в литературу как поэт. Его первые стихи начали публиковаться с 1964 года. В 1970 году вышел сборник стихов на азербайджанском языке под названием «Неизвестный адрес» [5, 30 с.].

Мовлуд Сулейманлы из тех писателей, которые своим творчеством внесли в литературу 70-х годов новое дыхание. Его герои обычные люди со своими положительными и отрицательными качествами. «В то время, когда литература далеко отошла от человека, основной задачей было именно вернуть “человека” в “литературу”» [6, с. 183-185].

Во второй половине 70-х годов в прозе отчетливо вырисовываются тенденции к углубленному анализу нравственного мира человека, в первую очередь, нашего современника.

В лучших произведениях современной литературы человек выступает как явление сложное, нередко противоречивое. Литература освобождается от упрощенной трактовки образа положительного героя и его антипода – персонажа отрицательного. Художественная мысль активно проникает в самую суть проблемы взаимосвязи и взаимообусловленности личной и общественной морали.

Мастерство Мовлуда Сулейманлы состоит в выборе темы произведения, в расстановке персонажей и описываемых событий в такой последовательности, которая помогает полнее рассказать о жизни и судьбах людей, народа, лучше раскрыть идею произведения. Автор по-своему изображает и оценивает различные стороны жизни народа и явления, происходящие в ней. Писатель старается понять и показать отношения своих героев к изменениям в окружающей жизни, разобраться в противоречиях, проанализировать их. Обычно местом, где происходит действие, он выбирает деревню.

Помимо всего, произведениям М. Сулейманлы присуща особая гармония и глубокий философский смысл.

Одним из таких произведений является повесть «Удод», где воспроизводятся события, происходившие в первые послевоенные месяцы в 1945 году в далеком азербайджанском селе. К этой теме в свое время обращались в своих замечательных произведениях Иса Гусейнов, Анар и другие авторы. Без сомнения, М. Сулейманлы был знаком с опытом своих предшественников и учитывал его. Однако решение этой проблемы у М. Сулейманлы отмечается новым подходом. Автор смотрел на мир новым взглядом – глазами, полными особой сказочности, таинственности и волшебства. В творчестве М. Сулейманлы как бы стирается грань между реальным и сказочно-фантастическими началами, он смотрит на мир, как на сказку, точнее, считает жизнь сказкой. Изображая в «Удод» последний год войны и первые послевоенные месяцы, наряду с реальностью деревенской жизни, с трудностями этой поры, с горем, постигшим простых сельских жителей, автор пишет об удод – птице из волшебного сказочного мира. Он выходит за рамки эпохи, времени, настоящего, концентрируя свое внимание на вечных проблемах жизни, освещая все происходящее светом этой вечности.

Каждое событие в «Удод» для сельчан воспринимается как логическое продолжение только что пережитой войны. Для сельчан первые послевоенные месяцы и

годы мало чем отличаются от военных. Они требовали от людей не меньшего напряжения духовных и физических сил, чем годы войны. Главное в повести – вера в силы народа, пережившего эту невиданную трагедию, гордость за людей, сумевших сохранить глубокую человечность и чувство сострадания даже тогда, когда горе посетило всех.

Чувство единения с землей, глубокая вера в ее силы и любовь к ней – вот, что объединяет героев повести М. Сулейманлы.

Неразрывная связь творчества М. Сулейманлы с фольклором, ярко дающая знать о себе в «Удоде», «Кочевье», «Без соли», «Шайтане», «Голосе» и др., определяет особенности структуры художественной мысли писателя. Обращение к фольклору помогает ему не только в оформлении сюжета. Связь творчества М. Сулейманлы с фольклором далека от внешнего подражания, от авторизации произведений народного творчества. Она состоит не только в том, что в повествовательную манеру вторгается сказовое и сказочное. Эту связь определяют не внешние атрибуты, а глубинная, сущностная близость, тождество жизненной плоти изображаемых событий, ситуаций.

Мовлуд Сулейманлы из тех писателей, которые не используют миф, сказку, вообще фольклор как внешний атрибут, как средство украшения стиля и композиционного рисунка произведения. Автор старается понять, усвоить и использовать народный образ мышления, пытается увидеть сказку мира, разные его стороны и человека в этом мире. Для М. Сулейманлы человек ценен не только тем, что он делает добро, но еще и тем, что он может противостоять злу. Вечная борьба добра и зла, людской слабости перед соблазном и умения человека сохранить свое лицо стоит в центре повести-сказки «Шайтан», в которой многое заимствовано из сказок (иногда почти в неизменном виде приводятся широко распространенные образцы фольклора). Как в сюжете повести, так и в приемах обрисовки характеров ясно видны черты традиций волшебной сказки. К тому же манера повествования, образная структура повести очень близки к сказочным. Тем не менее, назвать произведение сказкой невозможно.

Повесть «Шайтан» построена на взаимодействии контрастных эпизодов. Произведение имеет интригующую форму – передаются ощущения людей, в которых вселяется нечистая сила. «Мировосприятие и бытие героев распадаются на две полярные части, противоречия между меняющимися друг друга полярными ощущениями, желаниями разрушают цельность личности и жизни» [1, с. 102].

Герой другой повести «Без соли» Шамиль-киши провел свою жизнь в горах. До тонкостей познал он мудрость законов природы и сам умудрен этим познанием. Он является своим, он связан с этими лугами, конями, собаками – все это, даже животные, понимают его, и они ему понятны. Шамиль-киши не понимает, почему его сын, воспитанный им, ушел в город и не хочет вернуться в родное село. Не понимает он и Бекила, юношу с тонкой душой, умеющего ценить красоту гор, но которому тоже не терпится уехать отсюда в город, где «легкая жизнь» и такие же, что приехали с «концертом», девушки, «не по-девичьи ведущие себя» [4].

Говоря о фольклорных мотивах в Азербайджанской прозе нельзя не упомянуть о повести «Мельница». Мельницы, в особенности сельские, еще испокон веков были связаны с такими понятиями, как хлеб, достаток. Они олицетворяют важное и нужное в человеческой жизни, являются символом деревенской жизни. Мельницы всегда бывают переполнены людьми, о них сложено много народных песен, сказок и т. д. Но мельница, изображаемая М. Сулейманлы, это вовсе не такая мельница, которую мы традиционно привыкли видеть в фольклоре, в литературе, да и в быту – она иная в социально-этическом плане. В замкнутом мире мельницы происходят странные метаморфозы.

Повесть рассказывает о жизни завсегдатаев небольшой шашлычной, обосновавшейся в старой мельнице. Это разные люди. Здесь можно встретить простых и «тружеников и людей с “положением” из района, и “золотых” парней, и даже “золотых” девушек, время от времени появляющихся в этом гнезде разврата. Здесь и мальчик, внук мельника, живущий надеждой когда-нибудь уехать отсюда в город к матери, а пока что вынужденный пасти овец, ожидающих своего часа быть зарезанными на шашлык, здесь и сельский учитель Темир-муаллим, манипулирующий законами физики и математики для добывания себе выпивки. С мельницей связана судьба женщин, мужья которых являются завсегдатаями этого гнезда зла и “шайтана”» [4]. Другими словами, мельница висит над всей деревней как некое проклятие, отравляющее жизнь всем, кто с ней хоть как-то соприкасается и кто не имеет к ней никакого отношения. Она пока сильна и своей сатанинской силой душист и убивает все здоровье вокруг. Даже вода в арыке, протекающем через деревню, окрашивается в красный цвет. А цвет этой крови воспринимается как символ осквернения самого понятия чистоты. Кровь эта как бы принадлежит не только обезглавленным у мельницы баранам, но и тем, кто как-то связан с мельницей.

Мовлуд Сулейманлы в своей повести нарушил имевшую распространение в нашей прозе тех лет схему, которая предполагала подобное явление недостойным внимания. «Они считались какими-то исключениями, о которых и говорить не стоит. Эта схема требовала обязательство противопоставления отрицательному в исключениях положительного в правиле, декларативно-вовзвышенного или же высокомерно-пренебрежительного выражения авторского отношения, что нередко служило, да и служит своего рода прикрытием его отсутствия» [4].

Все персонажи в «Мельнице» похожи друг на друга. Однако это только внешняя схожесть. О каждом из них у читателя складывается определенное мнение, но это говорит о том, что автор делит заранее их на положительных и отрицательных персонажей. Каждый из них предстает перед читателем со своим индивидуальным горем, своими проблемами и трагедией. И делить героев поверхностно на хороших и плохих здесь будет, конечно, неверным. В это деление нужно смотреть глубже. Сама мельница здесь изображена как символ. Автор показывает изменения моральных и человеческих ценностей, происходящие «на мельнице». Мельница, которая когда-то была символом – источником жизни, благополучия – постепенно превратилась в место разврата и зла. Автор нам не показывает корни, источник случившегося – он просто предупреждает нас, что такое может произойти, когда происходит

утеря человеческих ценностей и их смещение. Хотя М. Сулейманлы изображает в повести только «мир мельницы», существует и другой, противоположный, лучший мир, от которого, к сожалению, далеки обитатели мельницы.

Автор умеет в нескольких словах дать характеристику людям, о которых можно было бы говорить на нескольких страницах. Обычно характеристика героев содержится в их речи. Герои Мовлуда Сулейманлы говорят на понятном всем, простом языке. Это является ценнейшей отличительной особенностью творчества писателя, выделяющей его среди других прозаиков. М. Сулейманлы часто обращается к фольклору, его «творчество в большей степени связано духовными нитями с национальным фольклором. Эта связь состоит не только в том, что в их повествовательную манеру вторгается сказовое и сказочное начало <...> Эту связь определяют не внешние атрибуты, не формальная поэтика, а глубинная, сущностная близость, жизненная “плоть»” изображаемых событий, ситуаций, чувств, поступков, размышлений...» [4, с. 4].

Отличительная особенность прозы Мовлуда Сулейманлы – мастерское применение богатейших изобразительно-выразительных возможностей азербайджанского языка, широкое использование фольклорной лексики, что придает его произведениям ярко выраженную национальную окраску. Опора на многовековые фольклорные традиции, широкое использование формы сказа, своеобразный синтез поэтики народных сказок, дастана с поэтической традицией письменной литературы, сочетание в рамках единой сюжетной ситуации реального и условно-фантастического и другие характерные особенности художественного стиля писателя, наряду с опорой на неисчерпаемый первоисточник народный язык, вместе составляют национальную и индивидуальную специфику манеры мышления и повествования М. Сулейманлы как писателя.

М. Сулейманлы описывает в своих произведениях не просто отдельные моменты национальной специфики и быта – он передает в своих произведениях национальный дух народа. По словам великого русского писателя Н. В. Гоголя: «Истинная национальность состоит не в описании сарафана, но в самом духе народа. Поэт даже может быть и тогда национален, когда описывает совершенно сторонний мир, но смотрит так, что соотечественникам его кажется, будто это чувствуют и говорят они сами» [2, с. 51]. Эти слова вполне справедливо можно отнести к М. Сулейманлы. Национальная специфика и национальное своеобразие пронизывают всю структуру произведений этого автора, являясь неперенным условием его высокохудожественности. Бесспорным является то, что, «благодаря национальной специфике, произведения отдельных художников слова могут подняться до уровня интернационального, если в них присутствует значимость, глубина, поучительность, масштабность событий и явлений национальной жизни, изображаемых в произведении, талант, высокая степень художественного обобщения...» [3, с. 9].

Мовлуд Сулейманлы в своем творчестве мастерски воссоздает особенности национального характера, раскрывающиеся во всей структуре художественного произведения. Это национальный склад характера, психологические, эмоциональные особенности народа и т. п.

Список использованных источников

1. Гаджиев Асиф. Поэтика современной прозы. – Б., 1997. – С. 102.
2. Гоголь Н. В. Полн. собр. соч. в 14 томах. – М.: Гослитиздат, 1952. – Т. VIII. – С. 51.
3. Гулузаде Яшар. Художественный перевод и литературные связи. – Б.: Мутарджим, 1999. – С. 9.
4. Сулейманлы Мовлуд. Чобан Ибрагим и велосипед. Повести и рассказы. – М.: Молодая гвардия, 1981. – С. 4.
5. Süleymanlı Mövlud. Bir ünvan. Şeirlər. Gənclik. – Bakı, 1970. – 30 s.
6. Əmrahoglu Arif. Mövlud, məhz tək qaldığı və tək getdiyi yolda Mövlud Süleymanlıdır. – Azərbaycan, 1993. – S. 183-185.

УДК 323.1

Шукюфа Барат кызы Джабарова,
кандидат философских наук, доцент;
Азербайджанский университет языков
(Азербайджан)

Адалят Мурад кызы Абдиева,
кандидат философских наук, доцент;
Азербайджанский университет языков
(Азербайджан)

ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ

В данной статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема кросскультурного или мультикультурного образования. Мультикультурность способствует развитию у слушателей способностей к принятию и пониманию других культур и конфессий, уважения к идеям, взглядам, правам и свободам других людей, умения регулировать спорные, проблемные ситуации с помощью диалога, консенсуса, взаимных уступок. Авторы статьи пытаются рассмотреть главные проблемы, которые стоят перед кросскультурным образованием на современном этапе, предлагают свои пути решения этих задач. Авторы рассматривают и анализируют опыт Азербайджана в создании мультикультурного образовательного пространства на примере Азербайджанского Университета Языков.

Ключевые слова: межкультурный диалог; мультикультурализм; глобализация; высшее образование; Азербайджан.

THE IMPAKT OF GLOBALIZATION ON MULTICULTURAL EDUCATION IN AZERBAIJAN

This article discusses the problem of cross-cultural or multicultural education, which is relevant today. Multiculturalism promotes the development of students' abilities to accept and understand other cultures and faiths, respect for the ideas, views, rights and freedoms of other people, the ability to regulate controversial, problematic situations through dialogue, consensus, mutual concessions. The authors of the article try to consider the main problems facing cross-cultural education at the present stage, offer their own ways to solve these problems. The authors consider and analyze Azerbaijan's experience in creating a multicultural educational space on the example of the Azerbaijan University of Languages.

Keywords: intercultural dialogue; multiculturalism; globalization; higher education; Azerbaijan.

Кросскультурность, или мультикультурность, понимается как взаимопроникновение языков и культур, совмещение общего и различного. Термин «кросскультурность» пришел к нам в XIX веке и означает в переводе с английского языка «пересечение культур».

Современные мультикультурные тенденции в развитии философии не означают выделения какой-либо определенной культуры, поскольку в методологическом отношении кросскультурный или мультикультурный подход исключает преобладающую роль какой-либо системы понятий [3]. С кросскультурных позиций современная ситуация в мире рассматривается герменевтически как способ ведения диалога культур, религий, идеологий. Приверженцы современной интеркультурной философии стремятся к достижению оснований, способствующих коммуникации с «другим», и принимают герменевтический подход, предполагающий как на индивидуальном, так и на культурном уровне отказ от абсолютизации любой культуры (включая собственную). Мультикультурность способствует более точному пониманию проблемы культурной идентичности определенного человеческого сообщества, рассматриваемой в процессе кросскультурного взаимодействия и взаимообогащения, возможного вследствие динамики постоянных межкультурных связей и преодоления безоговорочного приоритета собственных культурных традиций над «чужими». Развиваясь в этом направлении, современная философия пытается выйти на уровень, способствующий разрешению проблем, захватывающих планетарное сообщество в целом, обращаясь к наднациональным, мультикультурным, общечеловеческим ценностям.

В условиях мозаики культур народов, населяющих нашу планету, общечеловеческие ценности не могут пониматься однозначно. Они должны рассматриваться каждый раз с учетом уникальных национальных культур, а для этого их значимость должна осознаваться людьми, живущими в несхожих культурах. Мультикультурные основания философии открывают новые перспективы для философской деятельности вообще и в частности для понимания своеобразия национальных философских культур, выяснения их роли в развитии и становлении полилогического способа осмысления действительности. Новый опыт мировидения, связанный с современными процессами глобализации и интернационализации, ставит культурные смыслы и символы всех эпох и народов в состояние бесконечного

кросскультурного диалога-полилога. «Глобальный мир необходимо созидать в диалоге цивилизаций как общее пространство многогранной духовности – всегда открытое и вечно совершенствующееся в процессе понимания другого» [5, с. 18].

Современный мир по праву называют глобальным. В условиях неизбежной глобализации мировое сообщество все больше становится функционирующим и развивающимся единым целым. Глобализация распространяется на все институты и все социальные структуры.

Этот процесс ведет к созданию единого мирового пространства, постепенно происходит объединение экономики, политики, информационного пространства, массовой культуры, рынка труда, идеологии, образовательного пространства. В сфере образования можно выделить следующие основные факторы глобализации:

- возникновение транснациональных образовательных учреждений;
- становление общемирового образовательного рынка;
- компьютеризация образования;
- интеграция учебных программ различных образовательных учреждений по всему миру;
- стремление к стандартизации образовательных и культурных ценностей и др.

Именно о влиянии глобализации на трансформацию образования, в частности на концепции мультикультурного образования, и посвящено наше исследование.

Глобализация ставит новые задачи перед образованием. Сегодня обществу нужны другие специалисты, личности с новым, планетарным уровнем мышления. Как верно отмечает Т. Л. Осколова, «перед системой высшего профессионального образования стоит новая задача – подготовить и воспитать не *homo faber* – узкого специалиста, а *homo global* – человека, владеющего глобальными компетенциями» [6, с. 29]. И высшая школа должна ответить на этот вызов современности. Сегодня большое количество исследований посвящено кросскультурной компетенции менеджеров, руководителей старшего или младшего звена для педагогов и даже студентов. Но умение осуществлять межкультурную коммуникацию важно не только в сфере бизнеса, но и в педагогической деятельности. Современные университеты расширяют свои международные связи, в связи с этим студенты все больше участвуют в различных стажировках, поэтому им приходится представлять не только знание языка – большое значение имеет и умение представлять свою культуру. А это, в свою очередь, требует наличия и развития кросскультурной компетенции. Кросс-культурное образование является важной и неотъемлемой частью современного образования, направленного на приобщение обучаемых к знаниям о своей и иной культуре, воспитание толерантного отношения к чужеродной культуре. Цель кросскультурного образования – прежде всего в формировании личности, способной осуществлять общение в мультикультуральном обществе. Институт образования сегодня имеет особенное значение в создании мультикультурного и толерантного общества. Поэтому на всех этапах (дошкольное, школьное, вузовское, послевузовское, дополнительное) образования одной из важных задач является формирование у учащихся способностей к принятию и пониманию других культур и конфессий, уважение к идеям, взглядам, правам и свободам других людей, умение

регулировать спорные, проблемные ситуации с помощью диалога, консенсуса, взаимных уступок.

Одна из форм мировоззрения, призванная защищать многообразие культур, способствовать социальному развитию в условиях глобализации, является мультикультурализм. Необходимо отметить, что процессы глобализации способствовали тому, что принципы мультикультурализма продвинулись и в сфере образования. Современное общество, которое формируется под влиянием мультикультурных изменений, безусловно, переходит на новую систему образования.

Глобализация ставит новые обязательства в перечень необходимых требований к будущему специалисту, к числу которых сегодня относится толерантность и мультикультурность. Формирование современного гражданского общества, основанного на принципах толерантности и мультикультурализма, невозможно без формирования нового мультикультурного мировоззрения у подрастающего поколения. Эти знания и навыки сегодня особенно необходимы. Ежедневно мы сталкиваемся с «другими», «иными» и с всякими формами инаковости на улице, на работе, в общественном транспорте, в клиниках, в кафе, в торговых центрах, в детском саду, в школе, в вузе и т. д. Поэтому мультикультурное образование выдвигается на первый план.

Прежде всего, это способствует формированию философско-культурологической личности, у которой формируется культурное, этническое и толерантное – национальное самопознание. Целью кросс-культурного образования является формирование личности с активной и эффективной жизненной позицией в многонациональной и межкультурной среде, которая способна передавать свою культуру. Антропоцентрическая система познания мира предполагает в современных реалиях поликультурного мира новые подходы к изучению гуманитарных наук. Кросскультурный подход является базовым не только в философии, но и в педагогике и психологии, что расширяет изучение концептосферы языковой личности нового поликультурного мира.

Кросскультурность в современном мире является методологической основой лингвистики и лингводидактики, сопутствуя толерантности и являясь важнейшей составляющей мирного сосуществования разных народов и развития цивилизации в поликультурном социуме. Современный мир характеризуется тенденцией к расширению и углублению международных контактов в различных сферах экономической, общественно-политической, социальной и культурной жизни. Это определяет необходимость обращения к проблемам межкультурной коммуникации. Однако при наличии взаимного интереса представителей разных культур друг к другу коммуниканты зачастую недостаточно знакомы с представителями другой культуры.

Одним из основоположников и теоретиков мультикультурного образования по праву считается американский исследователь Дж. Бэнкс. В своих работах он отмечает, что школа должна отвечать требованиям современного глобального общества. Цель современного образования, по мнению Дж. Бэнкса, – это воспитание информированных, активных граждан социума, которые в состоянии принимать

эффективные решения для блага всего общества. Джеймс Бэнкс называет мультикультурное образование «идеей, образовательной реформой и процессом, нацеленным на изменение структуры образовательных институтов. Это изменение направлено на то, чтобы учащиеся обоих полов, необычные дети (с альтернативным развитием), а также учащиеся, принадлежащие к различным культурным, расовым, языковым и этническим группам, имели одинаковый доступ к услугам в сфере образования. Чтобы все эти разные категории учащихся получали равные возможности для достижения академических успехов» [8, с. 228]. «Мультикультурное образование – это процесс, это особый образ мышления, особое отношение и особый тип поведения в культурно-многообразной среде», – подчеркивает Дж. Бэнкс [8, с. 229].

Профессор Массачусетского университета Соня Ньето детально разрабатывает проблемы мультикультурного образования. Давая определение мультикультурному образованию, она выделяет семь базовых характеристик. Мультикультурное образование – это:

- 1) образование, направленное против расизма;
- 2) образование базовое;
- 3) образование, которое должно охватить всех учащихся;
- 4) образование всеобъемлющего характера;
- 5) образование, нацеленное на достижение социальной справедливости;
- 6) процесс;
- 7) образование, опирающееся на закономерности и принципы критической педагогики [9, с. 308].

Можно сказать, что важная задача мультикультурного образования – это воспитание толерантности, уважительного отношения к другому. Это понимание, приятие и уважительное отношение к представителям разных этносов и культур, это признание ценности личности человека другой культуры. Мультикультурное образование – это образование, основанное на принципах равенства (культур, этносов, конфессий), свободы, отсутствии дискриминации, уважении человеческого достоинства. Пространство мультикультурного образования динамично и многовекторно. Оно способствует выработке новых групповых общностей, находится в перманентном поиске дополнительных способов разрешения конфликтов, недоразумений, социальных противоречий. В процессе образования подрастающее поколение приобщается к общечеловеческой системе ценностей, знакомится с различными культурами, традициями, обычаями, языками. В содержание современного мультикультурного образования необходимо включить вопросы межкультурного взаимодействия, этнических стереотипов, проблемы воспитания толерантности, сложной этнической идентификации [7].

Сегодня широкое распространение получили такие понятия, как «поликультурное образование», «глобальный рынок образовательных услуг», «мульти-этническое образование» и другие. Задача мультикультурного образования успешно решается в нашей стране. Наша республика объявила мультикультурализм своей государственной политикой и идеологией. И уже есть определенные результаты в этой

области. В своих речах и выступлениях Президент АР Ильхам Алиев неоднократно подчеркивал, что мультикультурализм является образом жизни азербайджанского народа. Наш опыт изучают в мире, и это питает надежду, что и в других государствах межрелигиозные и межнациональные отношения найдут разрешение на здоровой почве. В своем выступлении на официальной церемонии открытия VI Международного гуманитарного форума в Баку И. Алиев отметил, что «опыт Азербайджана в этой области заслуживает одобрения, а также может служить хорошим примером. Мы видим плоды мультикультурализма в повседневной жизни. Существующие сегодня в Азербайджане стабильность, гражданское согласие, национальное согласие основаны, в том числе, на этих ценностях» [1].

Азербайджанская модель мультикультурализма получает все большее международное признание. И это не удивительно. Ведь испокон веков Азербайджан, находясь на стыке Востока и Запада, был местом слияния культур. Исторически представители различных религий, этносов мирно проживали на территории Азербайджана. Невзирая на все перипетии истории, в том числе подчас драматические, сложились доверительные, уважительные, добрососедские, бесконфликтные отношения между ними. И этот положительный опыт совместного бесконфликтного проживания является прочным фундаментом для объединения всех граждан, проживающих на территории современного Азербайджана.

Концепция мультикультурного образования включает в себя различные принципы. В качестве основных принципов можно выделить следующие:

- сохранение этнических, религиозных и культурных ценностей и их передача;
- акцент на общечеловеческих ценностях;
- регулярное и всестороннее знакомство с ценностями иных культур;
- овладение познаниями о других цивилизациях, понимание сходства и различия между цивилизациями;
- развитие почтительного взаимоотношения к представителям разных культур и цивилизаций;
- анализ проблематичных, актуальных проблем мира и человека (к примеру, дискриминации, расизма, экологических проблем и др.);
- направленность на формирование общенациональной идентичности для всех этносов и субкультур общества;
- создание равного диалога цивилизаций и культур, соединяющего абсолютно всех его участников на основе единых ценностей и задач общества;
- выделение культурных и моральных ценностей как приоритетных ценностей мультикультурного образования;
- главная цель мультикультурного образования – это подготовка выпускника, способного результативно трудиться в поликультурном коллективе.

Сегодня во всех высших учебных заведениях республики преподается курс «Введение в мультикультурализм» для бакалавров и «Азербайджанский мультикультурализм» для магистров. Главная задача этих предметов – это формирование толерантности, уважительного отношения к различным формам культурного многообразия в обществе, знакомство с идейно-политическими, философскими и

литературными истоками мультикультурализма. Большой вклад в создание мультикультурного образовательного пространства и в развитие межкультурного диалога вносит Азербайджанский Университет Языков. В университете создана уникальная мультикультурная образовательная среда, преподаются как западные (английский, французский, немецкий, итальянский и мн. др.), так и восточные языки (арабский, иврит, японский, индийский, китайский и др.).

Открыты центры и специальности регионоведения по всем этим странам, студенты активно изучают язык, культуру, обычаи, традиции, фольклор, историю, географию, литературу, этнографию, право, философию, социальные институты всех этих стран. В университете получают образование студенты и магистры из различных стран. Все это служит основой для создания мультикультурного образовательного пространства, которое способствует воспитанию у студентов, магистров и у преподавателей толерантности, уважения и понимания различных культур, принятия различных форм проявления индивидуальности, различия и инаковости в обществе.

Азербайджанская модель мультикультурализма сегодня преподается в более чем 20 ведущих университетах мира, среди которых Белорусский государственный университет (Беларусь), Тбилисский государственный университет имени Ивана Джавахишвили (Грузия), Университет Сапиенза в Риме (Италия), Уральский федеральный университет (Российская Федерация), Университет Сакарья (Турция), Аугсбургский университет (Австрия), Лиссабонский университет (Португалия), Фрайбургский университет (Германия) и др. В этих университетах предмет «Азербайджанский мультикультурализм» преподается как азербайджанскими, так и зарубежными преподавателями [2]. Как видим, нам есть чем поделиться с миром, и успешные шаги в этом направлении будут продолжены.

Таким образом, мультикультурное образование становится одним из факторов глобализации социума. Очевидным фактом является коренное изменение образовательных программ, вызванное формированием мультикультурных связей.

Список использованных источников

1. Алиев, И. Г. Речь Ильхама Алиева на официальной церемонии открытия VI Международного гуманитарного форума в Баку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ru.president.az/articles/30454. (дата доступа: 12.10.2021).
2. Абдуллаев, К. Азербайджанский мультикультурализм сегодня: от Португалии до Индонезии. – Баку, 2016.
3. Алиева, Н. Н. Кросскультурность как методология изучения второго языка в современной лингводидактике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: cyberleninka.ru/article/n/krosskulturnost-kak-metodologiya-izucheniya-vtorogo-yazyka-v-sovremennoy-lingvodidaktike (дата доступа: 12.10.2021).
4. Ананьева, Е. П. Мультикультурализм как философско-образовательная концепция эпохи глобализации [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

https://docs.google.com/viewer?url=http://7_universum.com/pdf/social/ (дата доступа: 12.10.2021).

5. Василенко, И. А. Диалог цивилизаций. – М.: Эдиториал УРСС, 1999.

6. Осколова, Т. Л. Глобализация и высшее образование: путь к мировому гражданству или утрата национальной идентичности? – Образование и наука. – 2014. – № 1.

7. Резник, Ю. А. Понятие мультикультурного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://novainfo.ru/article/13863> (дата доступа: 12.10.2021).

8. Banks, J. A. Approaches to multicultural curriculum reform / J. A. Banks & C. A. M. Banks // Multicultural education: Issues and perspectives. – Boston: Allyn & Bacon, 2001. – P. 225-246.

9. Nieto, S. Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education / S. Nieto. – New York: Longman, 2000. – 423 p.

УДК 821.161.3-1/-3*А. Рязанов

Александр Дмитриевич Докукин,
*Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины
(Беларусь)*

ТВОРЧЕСТВО АЛЕСЯ РЯЗАНОВА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ

Статья посвящена характеристике творчества современного белорусского писателя Алеся Рязанова в межкультурном аспекте. Отмечается, что поэт активно занимался переводческой деятельностью, посещал встречи авторов различных стран, книжные выставки, фестивали. А. Рязанов обращался как к традициям белорусской литературы, так и к художественному опыту других культур. Его интересовала современная немецкоязычная поэзия, южнославянские фольклорные тексты, восточная философия. Кроме того, А. Рязанов писал не только на белорусском, но и на литовском, немецком и верхнелужицком языках, создав ряд новых жанров.

Ключевые слова: белорусская литература; поэзия; жанр; перевод; Wortdichte.

CREATIVITY OF ALES RAZANAU IN THE INTERCULTURAL ASPECT

The article is devoted to the characteristics of the work of the modern Belarusian writer Ales Razanau in the intercultural aspect. It is noted that the poet was actively engaged in translation activities. The writer attended meetings of authors from various countries, book exhibitions and festivals. Accordingly he turned to the traditions of Belarusian literature, as well as to the artistic experience of many other cultures. For example he was interested in modern German-language poetry, South Slavic folklore texts, Oriental philosophy. In addition A. Razanau wrote not only in Belarusian, but also in Lithuanian, German and Upper Sorbian, creating new genres.

Keywords: Belarusian literature; poetry; genre; translation; Wortdichte.

В текущем году отмечается 75-летие со дня рождения известного белорусского поэта Алеся Рязанова (1947-2021). Данного автора можно охарактеризовать как одного из самых значительных и многогранных в белорусской литературе. За шесть десятилетий творческой деятельности А. Рязанов проявил себя поэтом-новатором и экспериментатором, создав ряд новых жанров (например, пунктир, вершаказ, зном, злеса) и сфокусировавшись в первую очередь на философско-медитативной лирике. Следует отметить, что в своем творчестве писатель опирался не только на традиции белорусской литературы, но и часто обращался к художественному опыту других народов. Так, А. Рязанов активно занимался переводом зарубежных авторов, что повлияло на содержание и форму произведений самого поэта. Отметим также, что он создавал оригинальные тексты не только на белорусском, но и на немецком, литовском, верхнелужицком языках (подробнее об А. Рязанове см. [1]).

Рассмотрим творчество писателя в межкультурном аспекте более подробно. Заниматься переводом зарубежных авторов А. Рязанов начал, еще будучи студентом филологического факультета Белорусского государственного университета (в частности, выучил болгарский и литовский языки, что позволило работать не с подстрочниками, а с оригинальными текстами). В 1970-1980-е гг. поэт был редактором в издательстве «Мастацкая літаратура» («Художественная литература») и участвовал в издании сборников поэзии авторов СССР и зарубежья. Переведенные поэтом стихотворения вошли, например, в книги «Литовская советская поэзия» (в двух томах, 1977), «Гнездовье ветров» (с эстонского, 1986), «Сербская поэзия» (с сербскохорватского, 1989), в двухтомную «Антологию грузинской поэзии» (с грузинского, 1989). Кроме этого, переводы печатались в периодических изданиях, коллективных альманахах «Дзень паэзіі» («День поэзии»), «Братэрства» («Братство»), «Далягляды» («Горизонты») и др. В 1990-е гг. А. Рязанов работал в журнале «Крыніца» («Родник»), где также помещал свои переводы. В этот же период писатель начинает активно путешествовать, участвовать во встречах авторов различных стран, творческих семинарах, книжных выставках и презентациях (посещает Германию, Австрию, Швейцарию, Финляндию, Швецию, Македонию, Словению, Чехию, Польшу). В результате поэт знакомится с творчеством современных немецкоязычных авторов, поэзией славянских стран, начинает интересоваться восточной философией, что приводит также к появлению новых переводов. Соответственно, А. Рязанов переводил со следующих языков: литовского (тексты Ю. Мартинкявичюса, А. Букантаса, М. Мартинайтиса, М. Чюрлениса, К. Саи, Й. Авижуса и др.), латышского (поэзия У. Берзыньша), эстонского (стихи Х. Тальвика, Д. Варанди, Я. Каплинского и др.), сербскохорватского (И. Андрич, Б. Лазоревич, Б. Шуйица и др.), болгарского (А. Германов, С. Паптонев, И. Давыдков, Э. Попдимитров, Д. Дебеленов и др.), македонского (произведения М. Ренджова), польского (лирика К. Свегоцкого и Ч. Милоша), русского (Н. Некрасов, В. Хлебников, Н. Рерих, В. Бурич), словенского (тексты С. Косавела и Й. Удовича), английского (пьеса «Сон в летнюю ночь» У. Шекспира, поэма «Пепельная среда» Т. С. Элиота, сборник лирики «Гитанджали» Р. Тагора),

немецкого (стихотворения Э. Эрб, С. Кирш, В. Тюмлера и др.), грузинского (лирика Ш. Чантладзе, И. Мтбевари, З. Балквадзе и т. д.), японского (хайку М. Басе) и других языков. Выскажем предположение, что писатель выбирал авторов и тексты не произвольно, а, вероятно, исходя из близости к собственным эстетическим взглядам. Кроме того, многие писатели, переведенные белорусским поэтом, являются экспериментаторами, новаторами, внесшими что-то свое в литературу (авангардисты С. Косавел и В. Хлебников, поэт-философ К. Свегоцкий, теоретик верлибра В. Бурич, латышский поэт-полиглот У. Берзыньш, создатель хайку М. Басе, первый неевропейский лауреат Нобелевской премии по литературе Р. Тагор и др.). С такими авторами можно «посоревноваться», стараясь максимально точно передать оригинальные тексты средствами белорусского языка. Следует отметить, что А. Рязанов был лично знаком со многими из писателей, произведения которых переводил; например, с Э. Эрб, В. Тюмлером, М. Ренджовым, У. Берзыньшем.

Как указывалось выше, белорусский поэт использовал опыт зарубежных авторов в собственном творчестве. Так, среди новых жанров, введенных в литературу А. Рязановым, обратим внимание на вершаказ. **Вершаказ** – это нерифмованный текст, разделенный на несколько абзацев-строфоидов, в котором писатель пытается понять сущность предметов и вещей, окружающих нас в повседневной жизни. Название жанра происходит от слов *верш* «стихотворение» и *казаць* «говорить». В заглавие вершаказа выносятся одно (иногда два) слово-образ, которому далее в тексте дается характеристика посредством подбора созвучных слов. Автор как бы проводит небольшое этимологическое исследование, пытаясь установить связь определенного слова с другими, чтобы полнее описать внешний вид, назначение и т. д. предмета или вещи, названных этим словом. Приведем в качестве примера отрывок вершаказа «Борона» (в переводе на русский язык):

Борона родом из бора: забранная оттуда, она все равно не соглашается со своей выбранной ролью и обороняется руками и ногами от принудительного изbranничества.

Яро, «по-бараньему», борона упрямится движению: ее волокут, преодолевая ее натуру, ее сопротивление, но как раз благодаря этому упрямству и этому сопротивлению производится работа <...> [2, с. 72].

Если обратиться к истории слова (как это пытается сделать А. Рязанов), то она может показать нам тесную связь между совершенно разными, как теперь кажется, предметами. Однако одно и то же слово может быть выражено по-разному даже в родственных языках. В нескольких особых вершаказах, которые хотя и написаны по-белорусски, сопоставляется словесное оформление одного и того же понятия в разных языках (например, «Мед», «Солнце», «Гость», «Зима» и др.). Вот вершаказ «Зима» в переводе на русский язык:

Белорусская з і м а – земля, устланная небом.

Литовская ž i e t a «жмет»: ее силу хорошо чувствует и аукишайт, и жемайт.

Русская з и м а не только явление природы, но и общественное мероприятие – большой агитационный «изм».

Сербская з и м а непредсказуемая, словно змај (змея): никто не знает заранее, с чем она появится, как себя поведет.

Польская z i t a выверяет свой, известный одной ей, азимут.

Сербсколужицкая z у т а пронизывается сквозняками.

Полабская z a i t a занимает собою все пространство и все время, становясь местоимением-заменой того, что было прежде и чего уже нет.

Старопрусская s e t o самоотверженно сохраняет семя – для неизвестной весны, для неизвестного сева.

Древнеиндийская h i t a свою виллу имеет в Гималаях [2, с. 114].

В таких «межкультурных» вершаказах рассматриваются в сравнении белорусские, русские, украинские, польские, чешские, сербсколужицкие (также упоминаются лужицкие и нижнелужицкие), словацкие, словенские, сербские, македонские, болгарские, старославянские (также праславянские и церковнославянские), латинские (и старолатинские), итальянские, ирландские, шведские, немецкие, литовские, латышские, полабские, древнепрусские, энецкие, саамские, ненецкие, санскритские слова.

Мы уже упоминали, что А. Рязанов писал не только по-белорусски. В начале 2000-х гг. писатель посетил Германию, Австрию и Швейцарию (даже жил там некоторое время в монастыре). Нахождение в новой культурной среде поспособствовало появлению немецкоязычных текстов новаторского жанра, названного автором **Wortdichte** – «стихослов», «сжатослов». Они вошли в книги «Wortdichte» (2003), «Der Zweig zeigt dem Baum wohin er wachsen sol» («Ветка показывает дереву, куда ему расти», 2006), «Der Mond denkt, die Sonne sinnt» («Луна думает, солнце рассуждает», 2011). По своей форме стихословы подобны вершаказам:

Der See ist Null, der Fluss ist Eins, der See ist Seher, der Fluss ist Prophet, der Fluss ist das Muster für den Geist, der See für die Seele, der Fluss geht gern zu Fuß, der See segelt gern.

Der Fluss ist fleißig, der See wachsam, der Fluss ist von Gewinn und Verlusten ergriffen, der See hat sich ins Lesen des Buches der Segen vertieft, der Fluss strömt zum Schluss und hat Lust, dorthin zu strömen, der See verehrt den Anfang und ist in Selbstbetrachtung versunken.

Der See sieht sich durch den Filter der Gelassenheit, der Fluss durch den Filter der Beweglichkeit, der Fluss zählt die Leistungen, der See schwimmt in Seligkeit, der See zeichnet den Kreis, der Fluss die Linie, der See halt den Bogen, der Fluss trägt den Pfeil.

«Du sollst auch künftig hier sein», sagt der Fluss zum See, «du must auch künftig von hier fließen», flüstert der See zum Fluss [3, с. 74].

Швейцарский критик И. Ракуза так характеризует приведенное выше произведение «See und Fluss» («Озеро и река»): «По ходу стихотворения слова прирастают все новыми кругами значений, в первую очередь, через слова, близкие по звучанию. See (озеро) – Seher (ясновидец) – Seele (душа) – segeln (ходить под парусом) – Segen (благословение) – Seligkeit (наслаждение), с одной стороны, и Fluss (река) – Fuss (нога) – fleissig (старательный) – Schluss (завершение) – Lust (желание) и др., с

другой. Круг и линия, дуга и стрела в конце раскрывают специфику этих водоемов, которые не могут существовать друг без друга» [4, с. 146].

Однако вершаказ и Wortdichte нельзя отождествлять полностью. Приведем для примера стихослов «Sommer» («Лето»):

SO, MEHR Sonne,
SO, MEHR Meer,
SO, MEHR Immer,
SO, MEHR Sehr [3, с. 12].

Как видно из текста, в данном вортдихте активно используются средства графического выделения и ассоциативной образности. Так, лето характеризуется писателем с помощью созвучных понятий *Sonne* (солнце), *Meer* (море), *So* (так), *Mehr* (больше) и др. В других стихословах используется не только чередование прописных и строчных букв, но и их расположение в перевернутом виде, рисунки, выделение, подчеркивание. Сжатая форма таких Wortdichte напоминает еще один новаторский жанр А. Рязанова – **пунктир**.

Пунктир представляет собой небольшое (обычно 3-5 строк) нерифмованное произведение, в котором кратко описывается предмет или явление окружающей действительности. Однако, несмотря на небольшой размер, пунктиры очень содержательны и рассчитаны на «сотворчество» с читателем, ассоциативное мышление. Приведем несколько примеров: «*Листья – в ожогах: // с морозом // сражается крапива*» [5, с. 102], «*Солнце прячется. // К окну // поворачивается подсолнух*» [5, с. 140], «*Лед овладевает: // в воду // ныряет утка // глубоко*» [5, с. 259] и др. (обратим внимание, что в последнем пунктире, как в вершаказах, также проявляется созвучность слов). Находясь в Германии и Австрии, А. Рязанов написал по-белорусски ряд пунктиров, в которых отразил свои впечатления о пребывании в этих странах. Позднее тексты были изданы в книгах-билингвах «*Hannoversche Punktierung*» («Ганноверские пунктиры», 2002) и «*Das dritte Auge*» («Третий глаз», 2007), где вместе с оригинальными текстами помещены их немецкоязычные переводы, выполненные О. Анзулем, Э. Эрб, В. Чапегой. В 2018 г. в вильнюсском издательстве «*Homo liber*» вышел сборник «*Lietuviški punktyrai*» («Литовские пунктиры»), тексты которых не только были «вдохновлены» жизнью и культурой балтийской страны, но и написаны по-литовски. Критик А. Валенис сопоставляет с пунктиром японское хайку, пишет, что большинство произведений начинается с определенного тезиса, за которым далее в тексте следует метафорическая интерпретация действительности. Например: «*Eisiva mudu! // Apsikabina // Dūmas su ugnimi*» («Идем вместе! Обнимается дым с огнем») [6, с. 180]. Напомним, что в 1990-е гг. А. Рязанов перевел на белорусский хайку М. Басе. Знакомство с этой японской стихотворной формой могло повлиять на пунктиры. Первоначально они были достаточно объемные (до 9 строк) и имели рифму, однако с течением времени становились все более лаконичными. В поздних пунктирах нет рифмы и тропов, однако часто присутствует повтор фонетически близких слов, как в вершаказах. Подобным образом поэт создал цикл пунктиров и на верхнелужицком языке, назвав их

«Serbske namakanki». Про близость пунктиров и хайку пишет также И. Ракуза [4, с. 149].

Таким образом, А. Рязанов активно обращался к литературам различных народов как к источнику новых идей, образов, жанров и т. д. Поэт занимался активной переводческой деятельностью. В частности, он владел литовским, болгарским, македонским, немецким и др. языками, поэтому мог работать с оригинальными текстами, а не с подстрочниками. В своих произведениях писатель часто обращался к этимологии, исследовал происхождение и семантику определенных слов, для чего прибегал к контексту различных языков, в том числе и мертвых (санскриту, латыни, полабскому, старославянскому). Кроме белорусского, в творчестве А. Рязанова есть тексты на немецком (жанр *Wortdichte*), литовском (сборник «*Lietuviški punktyrai*») и верхнелужицком языках. Отметим еще, что в 2018 г. А. Рязанов за популяризацию литовской литературы и языка, укрепление литовско-белорусских творческих связей получил звание почетного члена Союза писателей Литвы, причем таких почетных членов там всего три, а предложение присвоить А. Рязанову это звание единогласно поддержали все участники литовского Союза писателей.

Список использованных источников

1. Докукин, А. Д. Интерпретация понятия поэзии Алесем Рязановым / А. Д. Докукин // 跨文化研究 / Multi-cultural Research / Мультикультурные исследования. – 2022. – № 1 (10). – С. 189-198.
2. Разанаў, А. С. Маланка жне, гром малоціць: вершаказы / Алесь Разанаў. – Мінск: Мастацкая літаратура, 2020. – 158 с.
3. Rasanau, A. Der Mond denkt, die Sonne sinnt: Wortdichte / Ales Rasanau. – Minsk: Lohvinau, 2011. – 112 s.
4. Ракуза, І. Мастацтва складанай прастасці [Водгукі на кнігі Алеся Разанава, што выходзілі па-нямецку. Пераклад Ірыны Герасімовіч] / І. Разанаў // Дзеяслоў. – 2020. – № 4 (107). – С. 141-151.
5. Вялікае Княства паэзіі Алеся Разанава. Галасы з Літвы // Дзеяслоў. – 2020. – №1 (104). – С. 177-183.
6. Разанаў, А. С. Такая і гэтакі: талакуе з маланкай дождж: пункціры / А. Разанаў. – Мінск : Маст. літаратура, 2018. – 278 с.

Ольга Иосифовна Егорова,
Белорусский государственный университет
(Беларусь)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВА КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Целью исследования является научное обоснование основных направлений совершенствования дистанционного обучения как средства кросс-культурной коммуникации. В основной части на основе анализа действующего законодательства об образовании и особенностей педагогической практики актуализируются проблемы в реализации дистанционного обучения, формулируются основные направления для его совершенствования, проводится классификация данных направлений исходя из их функционального содержания. Раскрыто содержание правовых, организационных, научных, научно-методических, организационно-технических направлений совершенствования дистанционного обучения. Полученные результаты направлены на разработку научно-теоретических и прикладных рекомендаций по оптимизации дистанционного обучения в условиях кросс-культурной коммуникации.

Ключевые слова: обучение; дистанционное обучение; средство; кросс-культурная коммуникация; направления для развития.

SOME ASPECTS OF DISTANCE LEARNING AS A MEANS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

The purpose of the study is the scientific substantiation of the main directions for improving distance learning as a means of cross-cultural communication. In the main part, based on the analysis of legislation and pedagogical practice, the problems in the implementation of distance learning are updated, the main directions for its improvement are formulated, classification of these areas is carried out based on their functional content. The content of legal, organizational, scientific, scientific and methodological, organizational and technical directions for improving distance learning is disclosed. The obtained results are aimed at the development of scientific, theoretical and applied recommendations for optimizing distance learning in the context of cross-cultural communication.

Keywords: learning; distance learning; means; cross-cultural communication; directions for improvement.

Образовательный потенциал дистанционного обучения продолжает доказывать свою состоятельность и эффективность в условиях повсеместного развития информационно-коммуникационных технологий, повышенного общественного запроса на непрерывное образование и глобализации образовательных процессов.

Особое значение механизмы дистанционного обучения имеют в рамках кросс-культурной коммуникации, направленной на интеграцию обучающихся в национальную и мировую культуру, формирование у них навыков взаимодействия и сотрудничества в условиях поликультурной образовательной среды, синтезирующей национальное и глобальное образовательное пространство.

При этом, как отмечают отдельные исследователи, существующие тенденции по углублению специализации и рост потребности в новых профессиях

значительно увеличивают масштаб целевой аудитории для кросс-культурного обучения. Специалисты и студенты, желающие овладеть специальными знаниями и навыками, которые отвечают потребностям быстро меняющегося современного общества, ищут доступ к соответствующим образовательным ресурсам, даже если для этого приходится ехать за границу или учиться дистанционно [1, с. 40].

Поэтому вполне закономерно, что новеллой Закона Республики Беларусь от 14 января 2022 г. № 154-З «Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании» стали нормы, закрепляющие правовую основу для развития дистанционной формы получения образования и установившие такие его сущностно-содержательные элементы, как обучение и воспитание, самостоятельность при освоении образовательных программ, взаимодействие обучающихся и педагогов, и дистанционные образовательные технологии [2, ч. 4 ст. 16].

Следовательно, педагогическая деятельность в новых условиях обуславливает необходимость разработки особых подходов к реализации образовательных программ с использованием дистанционных образовательных технологий с учетом имеющегося опыта преподавания в рамках дистанционной образовательной среды.

Особо отметим, что в настоящее время в действующем законодательстве отсутствуют положения, регламентирующие единый порядок и общие подходы к реализации данной формы получения образования, в том числе и в рамках кросс-культурного взаимодействия.

В этой связи использование учреждениями высшего образования средств дистанционного обучения осуществляется по-разному, зачастую спонтанно. Преподаватели руководствуются уже имеющимся опытом использования различных образовательных платформ при отсутствии отечественной научно обоснованной теории дистанционного обучения и апробированных на практике педагогических технологий, адаптированных к преподаванию в условиях кросс-культурной коммуникации и отсутствия непосредственного контакта преподавателей и обучающихся.

Как следствие, отсутствие единой концепции реализации данного направления деятельности может негативным образом сказаться на качестве образовательного процесса, снизить эффективность освоения учебных дисциплин, что в конечном итоге влияет на уровень компетентности специалистов и их востребованности на рынке труда.

Проведенный анализ и содержательное обобщение педагогической практики позволяют выделить и тезисно охарактеризовать основные группы факторов, негативно влияющих на качество дистанционного обучения как средства кросс-культурной коммуникации, исходя из их функционального содержания:

1. *Правовые*, состоящие в отсутствии на подзаконном уровне нормативных правовых актов, устанавливающих единый порядок организации деятельности субъектов образовательных отношений по использованию дистанционных образовательных технологий, закрепляющих общую терминологию, обязанности и права субъектов образовательной деятельности, особенности использования дистанционного обучения для различных специальностей, определяющих механизм сочетания очного и дистанционного обучения. В данном контексте речь должна идти о

формировании и обеспечении реализации единой государственной политики в области дистанционного обучения, разработке стратегии ее развития на ближайшую перспективу и принятии нормативных правовых и локальных актов Правительства Республики Беларусь и Министерства образования.

2. *Организационные*, связанные с компетенционной необеспеченностью данного направления деятельности в рамках организационной и функциональной структур управления образованием. Данное обстоятельство обуславливает необходимость определения системы субъектов, к полномочиям которых функционально относились бы вопросы обеспечения реализации дистанционного обучения на уровне органов отраслевой компетенции (Министерство образования и профильные министерства, в функциональную структуру которых входят учреждения образования) и учреждений высшего образования.

3. *Научные*, обусловленные недостаточной разработанностью в отечественной педагогической науке проблем дистанционного образования и отсутствием единых подходов к понятию и содержанию дистанционного обучения и воспитания в условиях кросс-культурного взаимодействия. В данном контексте представляется важной разработка теоретической модели развития дистанционного обучения как средства кросс-культурной коммуникации, включающей следующие основные блоки:

- концептуальный, закрепляющий теоретические основы модели развития дистанционного обучения в условиях кросс-культурной образовательной среды, включающий психолого-педагогические теории дистанционного обучения как концептуальной основы формирования кросс-культурного взаимодействия;
- целевой, определяющий с учетом концептуальных элементов основные стратегические направления создания и развития искомой модели;
- содержательно-технологический, включающий кросс-культурные педагогические и коммуникативные компетенции, а также теоретические знания в области дистанционных образовательных технологий. В данном контексте под кросс-культурными педагогическими компетенциями следует понимать общекультурные коммуникативные знания, умения и навыки; осознание личной национальной самоидентификации; информированность о культуре преподавателя и обучающегося; знания, умения и навыки по основам кросс-культурного взаимодействия; навыки чтения вербальных, невербальных, временных, внешних и внутренних контекстов, присущих данным культурам [3, с. 142];
- процессуально-деятельностный, устанавливающий педагогические условия развития дистанционного обучения в условиях кросс-культурного взаимодействия, обуславливающий необходимость разработки комплекса занятий (лекций, семинаров, тренингов, мастер-классов) по исследуемой проблематике. В данном контексте актуальной становится проблема создания психолого-педагогических условий, в которых учитываются особенности внешних и внутренних контекстов образовательной деятельности каждого субъекта познания, а их совокупная личная культура реально обогащает содержание образования [4, с. 19-20];

– результативный, отражающий полученный эффект от реализации данной модели в виде сформированных кросс-культурных педагогических и коммуникативных компетенций.

4. *Научно-методические*, выражающиеся в неадаптированности учебно-программной, программно-планирующей, учебно-методической документации к особенностям дистанционного обучения в условиях кросс-культурной образовательной среды, отсутствии единообразных и однозначных требований к изучению учебных дисциплин с использованием дистанционных образовательных технологий, порядку проведения учебных занятий, аттестации обучающихся и пр.

При этом следует иметь в виду, что научно-методическая организация учебного процесса подразумевает формирование у преподавателей навыков составления учебно-методических материалов, адаптированных к культурным особенностям потребителей образовательных услуг (обучающихся).

5. *Психолого-педагогические*, относящиеся к необходимости формирования профессионально-педагогических и коммуникативных компетенций преподавателей в области дистанционного обучения в условиях кросс-культурной образовательной среды, выражающихся в умелом сочетании педагогических технологий и психологических особенностей взаимодействия в виртуальной сфере, владении дистанционными образовательными технологиями.

Подчеркнем, что кросс-культурный контекст дистанционного обучения требует синхронизации учебного контента, дистанционных методик, дидактического материала к культурным предпочтениям обучающихся в таком направлении, чтобы в процессе обучения не возник конфликт интересов в социальной системе «преподаватель – студент», обусловленный разными моделями межкультурного взаимодействия. Ведь ментально и физически потребитель дистанционных образовательных услуг находится в рамках другой культуры, традиции и обычаи которой могут быть неизвестны преподавателю.

Кроме того, в рамках оптимизации психолого-педагогических факторов следует учитывать различия в образовательных предпочтениях и культурных ожиданиях обучающихся, взаимодействие с которыми в онлайн формате требует от преподавателя культурной непредвзятости и объективной передачи знаний в «чистом» виде, без трансляции национальных культурных ценностей педагога, которые могут затруднить интеракцию. Следует согласиться с исследователями в том, что, опираясь в педагогической практике на один набор ценностей, а именно на набор доминирующей культуры в мультикультурной среде, можно зайти в тупик [1, с. 46].

6. *Информационно-технические*, касающиеся проблем обеспеченности учреждений высшего образования качественным дистанционным образовательным контентом (электронные учебно-методические комплексы, информационные системы дистанционного обучения, дистанционные курсы, справочно-методические материалы и пр.) и программным продуктом, обеспечивающим эффективный обмен информацией между всеми участниками кросс-культурного взаимодействия.

На основании изложенного заключаем, что учет указанных факторов в перспективе способствует разработке концептуальных и методических основ национальной модели дистанционного обучения как средства кросс-культурной коммуникации и повышению эффективности дистанционной формы получения образования.

Список использованных источников

1. Бакулев, Г. П. Кросс-культурный контекст дистанционного обучения / Г. П. Бакулев // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков: сборник научных трудов. – Москва: Российский университет дружбы народов; Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, 2016. – С. 39-48.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 14 янв. 2022 г. № 194-З: принят Палатой представителей 21 дек. 2021 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2021 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2022.
3. Крылова, М. Б. Организационно-методическая поддержка программы повышения кросс-культурной коммуникативной компетентности / М. Б. Крылова, М. З. Эпштейн // Известия С.-Петерб. гос. экон. ун-та. – 2019. – № 3 – С. 141-145.
4. Вербицкий, А. Кросс-культурные контексты в контекстном обучении / А. Вербицкий, Н. Жукова // Высшее образование в России. – 2007. – № 4 – С. 16-20.

УДК: 378.014.24+378(072)

Ольга Игоревна Ершова,
кандидат исторических наук, доцент;
Белорусский государственный университет
(Беларусь)

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «УНИВЕРСИТЕТОВЕДЕНИЕ» В РЕАЛИЗАЦИИ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ БЕЛОРУССКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

В данной статье рассматривается актуальность кросс-культурного подхода в подготовке студентов в контексте интернационализации университетского образования. Обосновывается целесообразность преподавания дисциплины «Университетоведение» в целях формирования кросс-культурной компетентности будущих специалистов. Раскрывается содержание данной дисциплины, преподаваемой в Белорусском государственном университете, ее значение для кросс-культурного образования студентов.

Ключевые слова: интернационализация образования; университет; культурная миссия университета; университетоведение; кросс-культурный подход; кросс-культурная компетентность.

THE ROLE OF THE DISCIPLINE «UNIVERSITY STUDIES» IN THE IMPLEMENTATION OF A CROSS-CULTURAL APPROACH PREPARATION IN THE OF STUDENTS OF THE BELARUSIAN STATE UNIVERSITY

This article discusses the relevance of a cross-cultural approach in the preparation of students in the context of the internationalization of university education. The expediency of teaching the discipline «University Studies» in order to form cross-cultural competence of future specialists is substantiated. The content of this discipline taught at the Belarusian State University, its significance for cross-cultural education of students is revealed.

Keywords: internationalization of education; university; cultural mission of the university; university studies; cross-cultural approach; cross-cultural competence.

Процессы глобализации в современном обществе – рост взаимозависимости стран всего мира, создание единого рынка труда, товаров, капитала, включая и рынков знания, – требуют, чтобы современное образование обеспечивало не только знание своей культуры, но и приобщало обучающихся к проблемам современной цивилизации в целом, учило толерантности и открытости ко всему новому. Глобализация способствует интернационализации высшего образования, в результате которой происходит учащение межкультурных контактов, взаимопроникновение культур, более интенсивное, чем прежде, взаимодействие людей разных идентичностей, миров и традиций. Данные процессы оказывают влияние и на университетское образование.

В современном понимании университет – это высшее учебное заведение, реализующее программы высшего профессионального образования по целому ряду направлений подготовки (специальностей). Вместе с тем сегодня университет понимают как крупнейшее высшее учебное заведение для обучения универсальному знанию, иными словами – совокупности всех видов знаний [1, с. 25]. Помимо общих функций, связанных с обучением студентов и генерацией новых знаний, университеты обеспечивают сохранение и трансляцию культурного наследия от поколения к поколению, формирование человека культуры – творца, просветителя, носителя высоких эстетических принципов и норм нравственности.

Эти идеи особенно актуальны в начале XXI века в условиях дискурса о месте университета в современной системе образования, обществе, культуре. Характер проблем, стоящих сейчас перед обществом, требует подготовки не функционера, способного лишь на осуществление стандартных операций, а творческой личности, которая быстро реагирует на вызовы времени, синтезирует разрозненные факты в единую, целостную картину, позволяющую принимать нужные решения в нужное время, видеть перспективу и свое место в общей картине. В этом контексте современный университет должен рассматриваться как место закрепления культурных ценностей, приоритетов образования и науки, взаимодействия культур, интеграции

с другими социальными институтами в качестве образца, задающего нормы гуманистического отношения к действительности, кросс-культурной грамотности [2].

Современные университеты включены в процесс интернационализации образования, доминирующим принципом которой является международное сотрудничество. В процессе интернационализации происходит сближение и интеграция систем образования, встраивание национальных систем высшего образования в глобальную образовательную среду [3]. В условиях интернационализации высшего образования университет представляет собой корпорацию преподавателей и студентов, отличающуюся от других корпораций своей открытостью, наднациональным характером, так как пространством его влияния является не только регион, а весь мир [4, с. 54-55].

Университет выступает интеллектуальным инкубатором для взращивания социокультурной модели «диалога культур» – не просто площадки для культурного диалога, а пространства формирования и развития жизнеспособной модели социума, обладающего всеми атрибутами цивилизационного богатства и единства. Одним из путей реализации данной функции является кросс-культурный подход в подготовке студентов. Под кросс-культурой подразумевается «пересечение культур». Соответственно кросс-культурное образование представителями высшей школы трактуется как образование в толерантной поликультурной среде, где происходит целенаправленное изучение и учет особенностей взаимодействующих культур, носителями которых являются участники данного образовательного процесса [5, с. 177].

Университеты нового поколения должны выдвинуть во главу своей деятельности миссию формирования не только квалифицированных специалистов, но и граждан мира с высокими нравственно-этическими установками, способных внести свой вклад в построение более устойчивого общества. Именно университетская среда изначально обладает особым стратегическим кросс-культурным потенциалом, способным реализовать задачи воспитания молодежи в духе глобальной гражданственности и планетарной этики. Содержательный аспект университетского образования продолжает вбирать в себя все больше и больше элементов из сферы междисциплинарных связей, межкультурной и кросс-культурной коммуникации.

Целью кросс-культурного образования является кросс-культурная компетентность выпускника университета. Исследователи предлагают ряд трактовок кросс-культурной компетентности, при этом многие авторы рассматривают ее как качество личности, включающее в себя знания об особенностях разных культур, готовность и умение правильно воспринимать кросс-культурную информацию, позитивный настрой на общение с представителями других культур, высокий уровень эмпатии и межкультурной толерантности [6]. Например, российский исследователь А.Т. Колосовская определяет кросс-культурную компетентность как «интегральное качество личности, включающее знания об особенностях иной культуры, умения интерпретировать инокультурную информацию, опыт коммуникативной деятельности, качества личности (эмпатию, толерантность)» [цит. по: 7, с. 16].

Белорусский государственный университет (далее – БГУ) является ведущим высшим учебным заведением в национальной системе высшего образования Республики Беларусь, осуществляющим научную, учебную и культурную деятельность. На современном этапе БГУ представляет собой синтез черт классического и постклассического университета, в котором актуализируются проблемы элитарного и массового образования, соотношения процессов воспроизводства научной национальной элиты и подготовки профессионалов с высшим образованием. В БГУ осуществляется многоуровневая система подготовки специалистов по многим научным направлениям. Основой образовательной и научной деятельности БГУ являются как классические, так и современные области знаний. При сохранении приоритета фундаментальных исследований большое внимание уделяется прикладным работам [8]. Расширилась география международных связей БГУ. В рамках международной деятельности осуществляются академические обмены учащимися, преподавателями и научными работниками, проводятся совместные научно-образовательные мероприятия и научные исследования, реализуются международные научные проекты. Так, в 2020 году в БГУ обучалось 4 382 иностранных студента, осуществлялись совместные образовательные программы с зарубежными учреждениями высшего образования Германии, Китая, России, Таджикистана и других стран [8, с. 487]. Привлечение иностранных граждан на обучение, создание совместных образовательных структур на территории зарубежных стран и реализация совместных образовательных программ с иностранными учреждениями высшего образования объявлены приоритетными задачами белорусского высшего образования и в Государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2021-2025 годы, принятой правительством Республики Беларусь [9, с. 19-21].

В свете вышесказанного актуальным для БГУ является кросс-культурный подход к подготовке специалистов. Содержание кросс-культурного образования включает три структурных компонента:

- 1) когнитивный – система знаний о мире, культуре, национально-психологических особенностях, традициях и обычаях народов;
- 2) эмоционально-волевой – система отношений к ценностям национальных культур, к представителям этих культур, к самому себе как носителю самобытной культуры конкретной этнической общности;
- 3) поведенческо-деятельностный – субъектный опыт жизнедеятельности, межкультурной коммуникации, общественного поведения в многонациональном социуме, система поступков человека.

Важную роль в составе когнитивного компонента кросс-культурного образования играет учебная дисциплина «Университетоведение». Ее программа и содержание были разработаны преподавателями исторического факультета БГУ. Она преподается в университете более 10 лет. Объектом изучения дисциплины является университет как культуuroбразующий институт. В ней представлены важнейшие этапы истории, предназначение, характеристики и перспективы одного из великих проявлений человеческой цивилизации – Университета. Значительное внимание уделено истории и современному состоянию БГУ.

Изучение учебной дисциплины «Университетоведение» позволяет студентам:

- проанализировать историю возникновения университетов в Западной Европе;
- выявить роль, которую играли ранние университеты в развитии культуры в Европе;
- определить роль университета в современном западном обществе;
- проследить историю складывания университета как особого института в России;
- проанализировать основные тенденции в развитии университета на Беларуси и на постсоветском пространстве;
- обозначить место БГУ и его значение в становлении национального образования в Республике Беларусь;
- осветить своеобразие становления университетской корпоративной культуры и ее место в развитии университета.

В «Университетоведении» дается обзор основных версий идеи, миссии, предназначения и сущности университета, представленных в контексте различных исторических эпох. Осмысление идеи университета позволяет студентам увидеть, что за многовековую историю становления он превратился из религиозно-корпоративного в социокультурный институт, имеющий сложную структуру [10]. Обучающиеся убеждаются в том, что деятельность университетов как центров образования, науки и культуры является одной из важнейших основ общественного прогресса.

В процессе изучения истории университетов студенты знакомятся с соотношением локальных (национальных) и наднациональных (универсалистских, космополитических) тенденций как в период Средневековья, так и в последующие эпохи. История университетов иллюстрирует сочетание национальных и «универсальных» тенденций в образовании. У студентов складываются также представления об университетах как об исторических институтах и организациях, которые претерпели различные изменения на протяжении многовековой истории их развития. «Университетоведение» позволяет приобщить обучающихся к научно-философской традиции осмысления феномена университета, современных тенденций его развития, к дискуссиям на общественном и государственном уровнях вокруг предназначения и перспектив университета.

Таким образом, учебная дисциплина «Университетоведение» играет важную роль в формировании как национального самосознания, так и в развитии глобального образовательного и научного мировоззрения студентов. Она выступает важным элементом кросс-культурной образовательной среды, в которой происходит не только становление специалиста, обладающего профессиональными компетенциями, но и культурное обогащение его личности. Кросс-культурность выпускника университета проявляется в адекватности его мировоззрения, совокупности общечеловеческих ценностей, принципов гуманизма и толерантности, принятым в современном обществе ценностным нормам; в понимании ценностного смысла национальных культур и поведения представителей этнических общностей; в

способности увидеть общее и различное между разнообразными культурами и взглянуть на традиции собственного общества глазами других народов.

Список использованных источников

1. Гемранова, А. Д. Культурная миссия университета / А. Д. Гемранова, И. Д. Митина // Преподаватель XXI века. – 2018. – № 4. – С. 23-31.
2. Кочергин, А. Н. Университет и глобализация: интеграция вызовов современности или «руинизация» / А. Н. Кочергин // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 11. – С. 22-26.
3. Береговая, О. А. Интернационализация высшего образования в условиях глобализации / О. А. Береговая, В. И. Кудашов [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 3 (39). – С. 31-43. – Режим доступа: https://pnojournal.wordpress.com/2019/07/pdf_190303.pdf (дата доступа: 30.04.2022).
4. Повзун, В. Д. Миссия университета как аксиологический феномен / В. Д. Повзун [Электронный ресурс] // Аксиология и инноватика образования. – 2011. – № 2. – С. 42-56. – Режим доступа: <http://www.orenport.ru/axiology/docs/19/17.pdf> (дата доступа: 30.04.2022).
5. Костина, Е. А. Кросс-культурность высшего профессионального образования / Е. А. Костина // Вестник Академии права и управления. – 2015. – № 3 (40). – С. 175-184.
6. Джабаева, Г. Н. Кросс-культурная компетентность педагога как составляющая профессионально-педагогической компетентности // Г. Н. Джабаева, Д. Шамшидин // Актуальные психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки в инновационных социокультурных условиях: сб. научных трудов по материалам XIV Международной науч.-практ. конф. 11 марта 2019 г., г. Стерлитамак, Республика Башкортостан / отв. ред. Л. Б. Абдуллина. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2019. – С. 88-92.
7. Колосовская, Т. А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей: автореф. дис. ... канд. педаг. наук: 13.00.08 / Т. А. Колосовская. – Челябинск, 2006. – 36 с.
8. Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт: нарысы гісторыі і сучасны стан / склад. А. А. Яноўскі. – Мінск: выдывецкі цэнтр БДУ, 2021. – 501 с.
9. Образование и молодежная политика: государственная программа на 2021-2025 годы, утвержденная постановлением Совета Министров Республики Беларусь № 57 от 29 января 2021 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.adu.by/images/2021/02/gos-pr-obrazovanie-molod-politika-2021-2025.pdf> (дата доступа: 30.04.2022).
10. Университетоведение: учеб.-метод. пособие / О. А. Яновский [и др.]; под общ. ред. проф. О. А. Яновского. – Минск: БГУ, 2011. – 343 с.

УДК 372.87

Светлана Ивановна Колбышева,
кандидат педагогических наук, доцент;
Национальный институт образования
(Беларусь)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОПЫТ США

В статье рассматривается феномен художественно-эстетической грамотности в контексте категорий «искусство», «художественное творчество», «практическая художественно-творческая деятельность». В качестве примера функционирования данного феномена предлагается опыт системы образования Соединенных Штатов Америки. Анализируется специфика подходов к изучению искусства, особенности методической системы формирования художественно-эстетической грамотности, а также конкретные задания, используемые в школах Америки при изучении искусства.

Ключевые слова: художественно-эстетическая грамотность; искусство; художественное творчество; художественно-эстетическое образование в США.

FEATURES OF THE FORMATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC LITERACY OF SCHOOLCHILDREN: UNITED STATES OF AMERICA

The article examines the phenomenon of artistic and aesthetic literacy in the context of the categories «art», «artistic creativity», «practical artistic and creative activity». The experience of the education system of the United States of America is offered as an example of the functioning of this phenomenon. The article analyzes the specifics of approaches to the study of art, the features of the methodological system for the formation of artistic and aesthetic literacy, as well as specific tasks used in American schools in the study of art.

Keywords: artistic and aesthetic literacy; art; artistic creativity; artistic and aesthetic education in the USA.

Художественно-эстетическая грамотность в современной научной литературе рассматривается как способ адаптации личности, способной применять полученные знания, умения и навыки в самостоятельной художественно-эстетической деятельности [1]. Для понимания особенностей процесса формирования данного вида грамотности прежде всего следует обратиться к категории «искусство», поскольку именно искусство во все времена играло огромную роль в сохранении художественно-культурных ценностей, норм и традиций. В художественной коммуникации и социализации посредством искусства осуществляется передача духовного и культурного опыта человечества, происходит восстановление связей между поколениями.

Таким образом, процесс формирования художественно-эстетической грамотности организовывается средствами искусства: на основе художественного материала

у учащихся вырабатывается система эстетических представлений, знаний и ценностей, связанных с феноменом художественного творчества [2]. Его специфика в учреждениях общего среднего образования проявляется в наличии различных видов художественно-творческой деятельности. Учащиеся благодаря своей уникальной деятельностной природе познают мир через чувственно-практический опыт и, используя свою субъектную природу, самостоятельно познают и преобразовывают мир. При этом учитываются проявление их инициативы и самостоятельности во владении основными способами деятельности в области художественной культуры. Среди основных видов художественно-творческой деятельности выделяются художественное слово (посредством интонации, голоса, звука, фонемы, метро-ритма и др.); музыка (посредством мелодии, ритма, динамики и др.); изобразительная деятельность (посредством формы, линии, цвета, материала и др.); движение (посредством жестов, мимики, позы и др.) [3, с. 35].

Для того, чтобы выйти на более глубокий уровень обобщений при изучении феномена художественно-эстетической грамотности, обратимся к опыту разных стран. Интересным представляются теоретические вопросы развития художественно-эстетического образования (в целом), а также отношение к организации процесса формирования художественно-эстетической грамотности (в частности).

В США, например, уже в конце XVIII века обучение искусству рассматривалось в широком контексте и было неотъемлемым звеном системы художественно-эстетического образования. Исследователи отмечают, что методы преподавания искусству были, по сегодняшним меркам, достаточно современными. Учащимся при освоении изобразительного, музыкального искусства предлагалась определенная свобода, доминировала практическая деятельность. И фразы «только художественно развитой и образованный рабочий может дать художественные работы» и «знание есть современный секрет промышленного успеха» [4, с. 31] являлись показательными. Подтверждающим фактом является первая всемирная выставка в Хрустальном Дворце Гайд-Парка в Лондоне, на которой были представлены художественные продукты, созданные руками обывателя: «Первое впечатление от выставленных работ по рисованию получилось скорее неблагоприятное, настолько они были не похожи на привычные нашему глазу рисунки учащихся, обыкновенно гладенькие и чистенькие; они казались какою-то мазнею карандашом и красками, без всякой системы и последовательности. Но это казалось только по первому впечатлению; всматриваясь ближе и внимательнее, можно было найти и систему, и руководящую идею» [5].

Система подходов в Соединенных Штатах Америки известна благодаря Прангу – автору книг и учебников по искусству. Его труды дают общее представление о системе занятий искусством с детьми, а также в полной мере демонстрируют все методические направления педагогики искусства. Позднее данные направления широко обсуждались специалистами рассматриваемой области всего мира.

Главной целью специалисты США ставили «развитие в здоровом направлении творческих сил ученика в соединении с развитием психики путем практики. С этой целью надлежит направлять ум ребенка к наблюдениям классификации форм и

красок как природы, так и в существующих произведениях мастеров» [5, с. 2]. Реализация поставленной цели осуществлялась путем самого широкого использования различных средств художественной выразительности в различных видах художественно-творческой деятельности. «Курс Пранга» предусматривал преимущественно практические занятия. Так, в изобразительной деятельности это занятия лепкой, складывание или вырезание фигур из бумаги, упражнения с цветной бумагой для развития чувства цвета, тематическое рисование как на заданные темы, так и свободные, рисование животных, людей, цветов, различных предметов, а также наблюдение картин.

Художественное образование «по Прангу» предполагало широкий подход и преемственность занятий с учащимися всех возрастов. Авторы указывали: «Надо стараться, чтобы характер каждого из предметов искусства ясно осознавался учениками, и чаще напоминать о нем, чтобы это запечатлелось в их памяти. Преподавание этих предметов должно вестись насколько возможно параллельное; было большим упущением преподавать в продолжении полугода один из этих предметов с исключением двух остальных» [5, с. 5]. То есть первые попытки заявить об искусстве в рамках современной формулы «искусство для всех» состоялось гораздо раньше.

Также специалисты утверждали, что «пришло время положительно признать искусство как определенный, основной элемент в народном образовании, и предлагаемый курс представляет серьезную попытку оформить для школ такую систему преподавания искусства, которая опиралась бы на явно психологическую и педагогическую основы. Эта система преподавания исходит из предположения, что всякое произведение искусства есть, по природе своей, продукт творческой самодеятельности, пользующейся изучением природы и искусства для определенных, сознательных целей; и что рисование, лепка и писание красками суть только средства для такой деятельности» [5, с. 5].

В методических трудах американских авторов выделяются два раздела: методические указания и описание характера упражнений. При этом представляет интерес образная формулировка заданий, которая определяла цель каждого упражнения и, говоря современным языком, четко ставила проблемную ситуацию, которую должны решить как учитель, так и учащиеся. Так, например, в разделе «Изучение формы» (изобразительная грамотность) предлагалось такое задание: «Поставьте группу моделей так, как будто они разговаривают друг с другом. Видите ли вы всех их? Не скрыта ли какая-нибудь из их частей? Пусть дети составляют группы из моделей, скрывая некоторые части одних за другими. Какая часть спрятана? Расскажите о прятках. Можно ли какую-нибудь из моделей спрятать целиком? Какую часть вы видите? Какой части вы не видите?» [5].

Из приведенного примера видно, что от учителя требовался максимум творческой инициативы, широкой вариативности в использовании различных предметов, которые должны быть составной частью большого методического фонда кабинета. Очевидно, что каждый из вопросов по данному заданию направлен на поддержание

творческой активности со стороны учащихся, формирование у них как индивидуальных, так и коллективных форм деятельности.

Особый вопрос, который может нас интересовать, – вопрос о свободе в творческих проявлениях учащихся, глубоко обсуждаемый в многочисленных публикациях по методике преподавания искусства, в высказываниях многих специалистов. В курсе преподавания искусства детям «по Прангу» также имеются указания о необходимости свободы в рамках формирования изобразительной грамотности: «на первой ступени обучения в школе детям должна быть предоставлена возможно большая свобода в рисовании; подобную работу необходимо поощрять всеми методами» [5].

Особенно выделяется значимость первой ступени обучения, с чем можно согласиться, учитывая специфику возрастных особенностей младших школьников в начале их учебы. Учащиеся данного возрастного периода могут широко демонстрировать свою творческую активность, невзирая на сложности в реализации возникшего замысла. Впоследствии, когда замысел формируется и осмысливается с сопоставлением собственных возможностей его технической реализации, возникают трудности, вплоть до отказа выполнять задание, или способ изображения начинает повторять ранее воспроизводившиеся композиционные схемы. Это же учитывают и авторы курса. Они имеют в виду «толкового» преподавателя, который бы сочетал задания по памяти и воображению с постепенным подходом «к более сознательному рисованию с установленных моделей», что должно содействовать сохранению в детях уверенности в своих силах и пробуждать у них желание большего совершенства в работе.

Знаниевому компоненту в художественно-эстетическом образовании США также было уделено определенное место. В программах было определено место так называемым «дням картины» (по аналогии – музыки и др.), преследующих изучение произведений мирового искусства. Форма проведения занятий во многом напоминала небольшие лекционные выступления, в которые вплетались интересные сведения из жизни художников, а их творчество эмоционально подкреплялось выдержками из известных литературных произведений. Учащимся предлагалось самостоятельно подбирать репродукции картин и готовить рассказы по их содержанию.

В методических рекомендациях представлены интересные материалы по обучению детей рисованию, акцентируется внимание на необходимости сознательного творческого подхода в изображении объектов окружающей действительности: «Не рисунок важен, – рассуждают американцы, – а то, чему научиться в нем. До осознания ученика должна прийти в уроках искусства прежде всего невозможность безусловного применения наших представлений о предмете к изображению его рисунком (рисую стол, например, нельзя изображать его крышку правильным прямоугольником или чертить линии ножек одинаковой длины); он должен выяснить себе зависимость кажущейся величины предмета от степени его удаления от нас и изучить изменения вида предметов, вследствие ли нашего перемещения по отношению к ним или их перемещение по отношению к нам». Поэтому все уроки

искусства в американских школах постоянно сопровождалась перестановкой предмета для изображения его с разных точек зрения.

Проанализировав основные опубликованные документы и исследования в области художественного образования в США, можно выделить следующие направления развития художественного образования и, соответственно, особенностей формирования у учащихся художественно-эстетической грамотности:

- признание исключительной роли искусства в развитии личности;
- постоянное расширение содержания художественного образования;
- определение конкретных путей интенсивной интеграции художественно-эстетического образования со сферой искусства в целом, другими предметными областями, жизнью конкретного человека и социумом.

Список использованных источников

1. Барышева, Т. А. Диагностика эстетического развития личности / Т. А. Барышева. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 140 с.
2. Неменский, Б. М. Познание искусством / Б. М. Неменский. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 192 с.
3. Бунеев Р. Н. Понятие функциональной грамотности // Образовательная программа «Школа 2100», Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Просвещение. – 148 с.
4. Котырло, Т. К. Рисование в восьмиклассных начальных школах Соединенных Штатов Северной Америки / Т. К. Котырло. – СПб., 2009. – 58 с.
5. Пранг. Элементарный курс преподавания искусства в начальных школах, детских садах и детям школьного возраста / Пранг. – СПб., 2000. – 189 с.

УДК 378.193.37

Ирина Ивановна Короткевич,
кандидат филологических наук, доцент;
Белорусский государственный университет
(Беларусь)

ФОРМИРОВАНИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ДОВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

При обучении иностранному языку в чужой стране обучающиеся не только овладевают иной языковой системой, но и впитывают в себя традиции и правила поведения другого народа. Это приучает иностранных учащихся к восприятию иных культурно-этических ценностей и приводит к необходимости формирования кросс-культурной (межкультурной) компетенции.

Ключевые слова: кросс-культурная компетенция; межкультурное взаимодействие; иностранный язык.

FORMING OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE IN PRE-UNIVERSITY EDUCATION

When teaching a foreign language in a foreign country students not only master a different language system, but also absorb the traditions and rules of behavior of another nation. This trains foreign students to perceive different cultural and ethical values and leads to the need to form cross-cultural (intercultural) competence.

Keywords: cross-cultural competence; intercultural interaction; foreign language.

В современных условиях функционирование образовательной системы направлено не только на получение знаний для конкретной профессиональной деятельности, но и на умение применять их в течение всей жизни как в деловой, так и в социальной коммуникации. В результате обучения уровень владения учащимися возможностями речепроизводства и коммуникации при помощи иноязычной языковой системы должен быть достаточным для того, чтобы решать социально-коммуникативные задачи в профессиональной, научной, бытовой и межкультурной деятельности, быть мобильным в современном мире для общения с зарубежными коллегами и иметь возможность дальнейшего самообразования, в том числе и в инокультурной среде. Поэтому при обучении иностранному языку основной целью можно назвать системное развитие всех форм и видов речевой деятельности на чужом языке с учетом коммуникативных ситуаций и стилей общения. Задачей преподавателя является создание таких условий реальной коммуникации с использованием изучаемого языка в максимально естественном контексте, чтобы для обучающегося чужой язык на самом деле стал средством взаимодействия с окружающим миром.

Названные требования призваны формировать *коммуникативную компетенцию*, т. е. способность понимать и порождать речевые модели согласно коммуникативным целям; знание основных лингвистических понятий (типы и стили речи, структура и способы связи предложений в текстах и пр.); умение выбирать нужные языковые средства и способы выражения в зависимости от реальной ситуации. Особенно важно овладение коммуникативной компетенцией в условиях иноэтнического социально-культурного окружения. Отсюда следует, что «необходима установка на овладение коммуникативной компетенции в одном и/или нескольких видах речевой деятельности с обязательным взаимодействием этой компетенции с другими видами компетенций (языковой, речевой, лингвистической, социокультурной и пр.). Это значит, что изучение языка, его структуры и выразительных возможностей должно происходить в русле восприятия носителя языка в том числе и как носителя культуры, национального мышления» [1, с. 106].

Кроме того, среди основных компонентов коммуникативной компетенции можно назвать не только все виды речевой деятельности (говорения, слухового распознавания (аудирования), чтения и письма), языковые знания и навыки владения ими для порождения речи, но и лингвострановедческую и этнокультурную

информацию для создания определенной информационной социокультурной среды, способствующей адаптации зарубежных обучающихся в иноязычном социуме.

В этом случае коммуникативная компетенция не только подчеркивает общий высокий уровень овладения навыками понимания и порождения речи обучающимися, но и становится компонентом их культурной и страноведческой компетенций, формирует у них творческие, мировоззренческие, профессиональные качества, необходимые для будущей межличностной и деловой коммуникации в глобальном пространстве. Это значит, что овладение общекультурными знаниями является важным условием *межкультурной (кросс-культурной) компетенции*, необходимой для будущего профессионального роста в современном мире и предполагающей «терпимость, открытость к новому знанию, умение выбрать верную тональность и средства общения, коммуникативную стратегию и форму самопрезентации» [2, с. 3].

Несмотря на некоторые расхождения между взглядами исследователей на понятия «кросс-культурный» и «межкультурный» [3], кросс-культурное общение может совпадать с межкультурным (коммуникация представителей двух и более культур). Именно поэтому формирование межкультурной компетенции входит в круг задач преподавателя иностранного языка, чтобы помочь иностранным обучающимся, носителям разных этнических культур, приспособиться к новым социокультурным реалиям.

Результатом развития кросс-культурной компетенции должны явиться как усвоение обучающимися знаний иностранного языка и культуры, так и воспитание уважительного, толерантного отношения к другим культурам и их носителям, формирование понимания необходимости межкультурного взаимодействия и культурного многообразия.

Исходя из этого, при формировании кросс-культурной компетенции наиболее актуальны такие задачи, как: «1) ознакомление с теми элементами социокультурного контекста, которые важны для восприятия и порождения речи с точки зрения носителей русского языка и русской культуры; 2) формирование умения использовать речевые стереотипы адекватно ситуации общения, ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею» [4, с. 113].

Формирование кросс-культурной компетенции происходит в аспекте усвоения слушателями культурных и социальных стандартов нового для них лингвокультурного сообщества. С точки зрения вовлеченности обучающихся в содержание обучения иностранным языкам, в процессе изучения иностранного языка преподавателю рекомендуется использовать такие лингвометодические подходы, как:

1) коммуникативный, использующий в обучении языку стереотипные для определенной культурной общности ситуации;

2) лингвокультуроведческий (лингвострановедческий), который раскрывает социокультурную специфику страны изучаемого языка;

3) межкультурный, который помогает изучить иностранный язык и культуру на фоне осознания культурных поведенческих стереотипов своей культуры.

Безусловно, нельзя считать названные подходы к учебному процессу самыми важными: процесс межкультурного общения предъявляет повышенные требования также к прочности владения лексикой и уровню сформированности грамматических навыков. Достаточное владение языковым материалом и успешное его использование в межкультурном и профессиональном общении достижимо только при комплексном обучении всем видам речевой деятельности – говорению, аудированию, чтению и письму.

Однако конечной целью кросс-культурного образования является овладение навыками доброжелательной и успешной коммуникации между представителями иных культур. На протяжении обучения особую роль (конечно, не умаляя значения языковой компетенции) играют навыки межкультурного взаимодействия, в результате которых формируются базовые знания о разных культурах; принятие поведенческих и мировоззренческих различий людей иных культурных и конфессиональных традиций; приспособление к особенностям восприятия учебной информации обучающимися – представителями иных культур. Овладение названными установками позволит создать в учебной группе атмосферу толерантности, доброжелательности, позитивного отношения к сходству и различиям людей.

Иностранные слушатели в чужой стране не только овладевают иной языковой лексико-грамматической системой, но и наблюдают за бытовыми привычками другого народа, иными моделями поведения в будние и праздничные дни, стереотипами и традициями и т. п. Это формирует у иностранцев привычку к спокойному восприятию разных культурно-этических традиций и постепенному пониманию важности межкультурного взаимодействия в бытовой и профессиональной сферах. Такой навык постепенно становится частью их кросс-культурного образования, необходимого для формирования «личности с активной и эффективной жизненной позицией в многонациональной и поликультурной среде, умением ретрансляции собственного культурного опыта на возникающие новые условия жизнедеятельности и развитым чувством толерантности и эмпатии по отношению к иной культуре и ее представителям» [5, с. 109].

Слушатели вовлекаются в совместную учебную деятельность с преподавателями и другими обучающимися – представителями различных народов в этнически неоднородных учебных группах, овладевают значительным количеством лексических обозначений инокультурных реалий. Поэтому целенаправленное кросс-культурное образование представляется одной из определяющих компонентов обучения иностранному языку.

Коммуникативный, лингвокультуроведческий и межкультурный аспекты преподавания и изучения иностранного языка требуют понимания тонкостей взаимодействия в социокультурной ситуации не только в стране изучаемого языка и в странах, из которых приехали обучающиеся, но также в стране, где преподается изучаемый язык.

Так, изучая русский язык как иностранный в Беларуси, слушатели-иностранцы сталкиваются с такой особенностью: хотя при изучении русского языка в учебных источниках достаточно представлены материалы о России и российских реалиях,

все же эти обучающиеся живут в Беларуси и видят в повседневной жизни белорусские бытовые реалии (например, два Рождества и две Пасхи, расположенные рядом церкви и костелы, белорусскоязычные названия улиц и остановочных пунктов, вывески на магазинах, белорусскую латиницу (при этом иностранцы не видят отличия между белорусскоязычными и русскоязычными текстами, написанными кириллицей), объявление на белорусском языке названий станций в метро и пр.).

В Республике Беларусь значительная часть иностранных обучающихся – не европейцы и не христиане. В частности, в Белорусском государственном университете (г. Минск) русский язык в последнее время чаще всего изучают представители Турецкой Республики и Китайской Народной Республики. Единично представлены и слушатели из Кореи, Ирана, стран Африки. Эти обучающиеся говорят на языках разных семей с разными графическими системами и придерживаются разных религиозных традиций: в Турции преобладает ислам, а в Китае почти половина жителей – атеисты или приверженцы даосизма, буддизма или конфуцианства, приезжие из Африки воспитаны в своей особой религиозной традиции. Однако слушатели общаются между собой и с преподавателями в быту и на занятиях, изучают совершенно новый язык и стараются разговаривать на нем (знание английского языка не всегда помогает, т. к. не все слушатели им владеют в нужной степени).

Такая «включенность» в белорусскую этнокультурную ментальную систему требует акцентировать внимание учащихся на культурной самобытности белорусского народа и вообще славянских народов, наличие собственно белорусских календарно-обрядовых традиций и прецедентных явлений. Подобная информация станет живой иллюстрацией культурно-этнического и конфессионального разнообразия в мире и важности толерантного восприятия мультикультурной жизнедеятельности людей.

Также африканским, азиатским и турецким слушателям непонятны христианские ритуалы и празднества, связанные с христианскими воззрениями суеверия (например, трижды плюнуть через левое плечо или постучать по деревянному предмету, чтобы обезопасить себя от чего-то негативного; считать число 13 несчастливым и др.). Кросс-культурная составляющая в обучении проявляется и в этом случае. Поскольку белорусская культура и художественное творчество содержат европейские черты и сюжеты, то с помощью иллюстративного материала (текстов для аудирования, фразеологизмов, пословиц и др.) слушатели-неевропейцы познакомятся и лучше поймут некоторые устойчивые словосочетания, с которыми они могут столкнуться за период последующей жизни и учебы в учреждениях высшего образования в Беларуси, например, *работать как Золушка, гадкий утенок, вкалывать как Папа Карло, добрая фея* и др., т. к. уже будут знакомы с распространенными общеевропейскими культурными концептами.

Таким образом, в настоящее время преподавание иностранного языка тесно связано и во многом зависит от кросс-культурного обучения, в процессе которого языковые и профессиональные знания и умения усваиваются большей частью посредством прямых культурных контактов. Эти контакты происходят как между обучающимися разной этнической принадлежности, так и между учащимися и

преподавателями. Овладение кросс-культурной компетенцией не только углубляет общие когнитивные характеристики обучающихся, но постепенно становится частью их культурной и профессиональной компетенций, формирует в них такие мировоззренческие черты, которые приучат воспринимать мир в мультикультурном аспекте и облегчат их межличностную и деловую коммуникации.

Список использованных источников

1. Короткевич, И. И. Использование словарей в изучении русского языка как иностранного / И. И. Короткевич // Актуальные проблемы обучения иностранных граждан в системе довузовского образования. Вып. 2 [Электронный ресурс] / редкол.: Е. П. Любецкая (председатель) [и др.]; под ред. В. М. Молофеева. – Минск: БГУ, 2020. – С. 105-109.
2. Леонтович, О. А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие / О. А. Леонтович. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399 с.
3. Виноградова, Е. В., Тарасенко, В. Н. Проблемы обучения кросс-культурному диалогу на иностранном языке // Язык и социум: Материалы IX Междунар. науч. конф., 3-4 декабря 2010 г., Минск: В 3 ч. – Минск: БГУ, 2011. – Ч. 1. – С. 62-63.
4. Тарчимаева, Л. Ц. Педагогическая стратегия межкультурного образования в условиях обучения русскому языку за рубежом / Педагогический имидж. – 2017. – № 4 (37). – С. 111-118.
5. Колосовская, Т. А. Кросс-культурное образование в педагогическом вузе: теоретические и прикладные аспекты // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – Шадринск: ШГПИ, 2008. – № 1. – С. 109-113.

УДК 81

Тамара Ивановна Красикова,
кандидат филологических наук, профессор;
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Московской области «Технологический университет
имени Дважды Героя Советского Союза летчика-космонавта А. А. Леонова»
(Россия)

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ

В данной статье проанализирована одна из существующих переводческих трансформаций – метафора. Автор показывает, что при переводе метафор не случайно основным требованием технического перевода является точная и ясная передача содержания оригинала, снятие двусмысленностей и неоднозначностей. Причина заключена в семантической природе и синтаксической организации. Метафора имплицитна. Будучи часто неоднозначной и двусмысленной, метафора

по своей природе не соответствует природе русского технического текста, который более эксплицитен и не допускает неоднозначности и двусмысленности, как английский язык. Смысл метафоры бывает сложным для восприятия даже в текстах на русском языке. Для иноязычных читателей воспринимать и декодировать информацию индивидуально-авторской метафоры весьма сложно. Тем более возрастает роль переводчика при передаче и донесения до читателей информации, заключенной в сложных образных средствах языка.

Ключевые слова: лексико-стилистические трансформации; научно-технический перевод; метафора; стилистически окрашенные слова; образные средства; семантическая природа.

LEXICAL AND STYLISTIC TRANSFORMATIONS IN SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION

This article analyzes one of the existing translation transformations – metaphor. The author shows that when translating metaphors, it is not by chance that the main requirement of technical translation is an accurate and clear transmission of the content of the original, the removal of ambiguities and ambiguities. The reason lies in the semantic nature and syntactic organization. The metaphor is implicit. Being often ambiguous and ambiguous, metaphor by its nature does not correspond to the nature of the Russian technical text, which is more explicit and does not allow ambiguity and ambiguity as the English language. The meaning of a metaphor can be difficult to perceive even in texts in Russian. For foreign-speaking readers, it is very difficult to perceive and decode the information of an individual author's metaphor. The more the role of the translator increases in the transmission and delivery to readers of information contained in complex figurative means of language.

Keywords: lexical and stylistic transformations; scientific and technical translation; metaphor; stylistically colored words; figurative means; semantic nature.

Одной из характерных черт современного этапа развития науки, образования и культуры является расширение международных связей и сотрудничества. В наши дни знание иностранных языков не только открывает доступ к важнейшей информации, содержащейся в мировой научно-технической литературе, но становится абсолютно необходимым явлением определения культурного уровня нации. Специалисты должны свободно владеть иностранными языками при деловых встречах и деловой переписке [1]. При этом остро встает вопрос о том, сколь важно создавать эффективные системы при обучении иностранным языкам. Изучение иностранных языков – очень серьезная и кропотливая задача. Главное в достижении данной цели – это пути и используемые средства, методики, позволяющие глубоко познать иностранный язык, понять культуру народа и страны изучаемого языка. Достичь в определенные кратчайшие сроки это невозможно [3]. Надо понять и изучить грамматические правила и вокабулярий общего и отраслевого направлений, понять сопоставимость перевода родного и иностранного языков, чтобы адекватно донести суть поставленных целей, задач и проблем.

Актуальность данной работы определяется повышенными требованиями к проблеме научно-технического перевода в технических вузах, что тесным образом связано с осмыслением студентами роли лексико-стилистических трансформаций и необходимостью их адекватного перевода. В связи с этим некоторые особенности лексико-стилистических трансформаций в научно-технических текстах и их перевод являются объектом рассмотрения в данной статье. Кроме того, предполагается

указать на затруднения, которые вызывают передача образных средств научно-технических текстов студентами технических вузов. При переводе научно-технических текстов наибольшую трудность для студентов и переводчиков представляют образные средства, которыми являются метафора, метонимия, сравнение [4]. Данные средства имеют как общие, так и различные черты, обусловленные их семантической природой. В их основе заложены ассоциативные связи, которые устанавливаются как между предметами, так и между явлениями окружающей среды. Данные ассоциативные отношения появляются и выявляются в разнородных объектах действительности – общие признаки, характеризующие непохожие в целом отношения между предметами и явлениями. Однако все разновидности образных средств имеют различную семантическую природу и структурную организацию.

Метафора является одним из образных средств лексико-стилистических трансформаций и наиболее распространенным средством, которое встречается в переводческой практике.

Метафора встречается как языковая, так и индивидуально-авторская. Языковая метафора характерна для всех разновидностей научно-технических текстов [6]. Студенты должны знать, что для ее перевода на русский язык надо использовать как словарные эквиваленты, так и новые специфические эквиваленты, выявленные в научно-технических текстах. Языковая метафора постоянно встречается в научно-технических английских текстах и при переводе чаще всего терминологизируется.

При работе со специальными текстами были выявлены и рассмотрены наиболее типичные примеры, встречающиеся в научно-технических текстах. Например: *BITS is expected to ship as a component of future versions of Windows.* – Предполагается, что *BITS станет встроенным компонентом будущих версий Windows.*

Для выявления широты семантики любого слова – в данном случае глагола **to ship** – студентам рекомендуется тщательным образом исследовать англо-русские словари. Обращаясь к Большому англо-русскому словарю, уточняем перевод значения глагола **to ship**; мы видим, что словарная статья данного глагола имеет следующие значения: I. 1. перевозить, отправлять (груз); 2. транспортировать (любым видом транспорта); 3. поставлять (товар); II. 1. грузить (судно); 2. грузиться (о судне); III. 1. *редакт.* садиться (на корабль); 2. производить посадку (на судно); IV. 1. нанимать команду (на судно); 2. наниматься (на судно); V. *амер.* транспортироваться, быть пригодным для транспортировки (о товарах); VI. *разговор.* отправлять (что-либо); VII. *мор.* ставить (мачту); ставить, навешивать (руль); VIII. *мор.* черпать воду (бортом) [2]. Обращаясь в словарь LINGVO9.0 для компьютеров, видим, что выявлены следующие значения глагола **to ship**: 1. вводить, добавлять (напр., новую функцию в систему); 2. отправлять, отгружать. Со студентами прорабатываем все значения, обращая внимание на специфику значения глагола **ship** и осуществляем перевод, обращая внимание на то, что в приведенном примере глагол **to ship** выступает как терминологизированная метафора. При описании приложения BITS автор надеется, что скоро оно станет неотъемлемым компонентом Windows, то есть будет «отгружаться» вместе с приведенной операционной системой. За основу

значения глагола **to ship** берется значение «вводить, добавлять» (например, новую функцию в систему), что соответствует логическому соответствию контекста. Здесь глагол **to ship**, выступающий как метафора, при переводе терминологизируется. В результате применения трансформации терминологизации при переводе мы имеем вариант «станет встроенным».

Обратимся к анализу еще одного примера:

*Many people believe ATV will be the engine that will generate the need for the high volume of integrated circuits necessary to assure **the health** of the semiconductor industry.*

*По мнению многих специалистов, развитие ПТВ само по себе не вызовет необходимость производства в огромных объемах интегральных схем для **нормального функционирования** электронной промышленности.*

В данном примере существительное **health** выступает как метафора. Консультация в Большом англо-русском словаре и LINGVO9.0 показывают следующие значения существительного **health**: 1. здоровье; 2. а) благополучие, процветание; благосостояние; жизнеспособность; б) общее состояние (какого-либо феномена, процесса, явления); 3. тост за чье-либо здоровье. Автор, как и большинство специалистов, полагает, что дальнейшее развитие телевидения не вызовет необходимости в расширении производства интегральных схем, которые используются во всей электронной промышленности. Существительное **health** связывают с благополучием, процветанием и благосостоянием. Желая подчеркнуть тот факт, что состояние электронной промышленности останется благополучным после увеличения спроса на интегральные схемы, автор статьи переводимого текста употребил языковую метафору **health**. И здесь при переводе метафоры **health** необходимо применить трансформацию терминологизации, заменяя метафору термином «нормальное функционирование», который лучшим образом передает контекстную семантику существительного **health** [2].

В научно-технических текстах на английском языке очень часто встречаются метафорические переносы значений, например, таких слов, как **behavior, sufferorphaned, concert** и многих других. Наряду с метафорическими переносами на русский язык возможно применение трансформаций. Например: *A remarkable feature of nonlinear dynamics is that large classes of quite different physical systems display very similar qualitative and quantitative **dehavior**.* Отличительной чертой нелинейной динамики является наличие большого качественного и количественного **сходства** описываемых явлений в совершенно разных физических системах. При переводе языковой метафоры **behavior** студенты воспользовались лексико-стилистической трансформацией – специализации значений. Метафора при переводе заменена словами, принадлежащими к русской общенаучной лексике. Произошла специализация значения.

Таким образом, при переводе метафор в научно-технических текстах наблюдаются интересные семантические особенности. При сравнении перевода метафор отмечается радикальное изменение их значений [5]. Причина состоит в том, что метафора более имплицитна и утверждает тождество сравниваемых предметов и

явлений (как показал материал, обычно сравнивается только какой-либо один или несколько признаков, а не рассматриваемый объект). Будучи очень часто неоднозначной и двусмысленной, метафора в английском языке по своей природе не соответствует природе русского технического текста, который более эксплицитен и не допускает неоднозначности и двусмысленности, как английский текст.

Список использованных источников

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод. – М., Международные отношения, 1975. – 237 с.
2. Большой англо-русский словарь / под общей редакцией И. Р Гальперина; I-II тт. – М., 1972.
3. Виноградова, Е. Н. Трансформация и актуализационная парадигма сложных предложений, выражающих причинно-следственные отношения. Дис. ... канд. филолог. наук. – М., 2002.
4. Гак, В. Г. Межязыковое сопоставление и преподавание иностранного языка. Иностранный язык в школе. – 1979. – № 3. – С. 21-39.
5. Карабанова, О. О. Переводческие трансформации как понятие и явление: Дис. ... канд. наук. – М., 2000.
6. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. – М.: ЭТС, 2001. – 420 с.
7. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика. Очерк лингвистической теории перевода. – М.: Международные отношения, 1974. – 216 с.

УДК 37.013

Ирина Вячеславовна Кузьменчук,
магистрант Миланского государственного университета
(Италия)

Павел Григорьевич Мартысюк,
доктор философских наук, доктор культурологии, доцент;
Минский филиал РЭУ им. Г. В. Плеханова
(Беларусь)

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

В статье представлены результаты исследования особенностей развития кросс-культурного образования в условиях информатизации общества. Значимость исследуемой темы обусловлена динамичными изменениями в социокультурных, образовательных, коммуникативных и иных сферах, в которых масштабно прогрессируют процессы интеграции и инклюзии. Актуальность исследования проблем в сфере социокультурного взаимодействия в этих условиях определяется необходимостью поиска эффективных механизмов формирования такого единого пространства и создания таких нравственных ценностей, которые обеспечат равноправное существование и развитие представителей различных культур. В статье анализируются различные научные подходы к пониманию поликультурности как тенденции развития современного кросс-культурного образования. Авторы акцентируют внимание на недостаточной изученности феномена кросс-культурного образования в контексте проблематики современной науки и педагогики. Практическая значимость исследования заключается в том, что его выводы и рекомендации направлены на совершенствование профессионально-педагогической подготовки и эффективное формирование мультикультурной компетентности с учетом тенденций кросс-культурного образования на этапе активной информатизации всех сфер функционирования человечества.

Ключевые слова: цифровизация; кросс-культурное образование; мультикультурность; культуросообразность; футурологическое целеполагание.

THE MAIN TRENDS AND PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF THE CROSS-CULTURAL EDUCATIONAL SYSTEM IN THE CONDITIONS OF INFORMATIZATION OF SOCIETY

The article presents the results of a study of the peculiarities of the development of cross-cultural education in the conditions of informatization of society. The significance of the topic under study is due to dynamic changes in socio-cultural, educational, communicative and other spheres in which the processes of integration and inclusion are progressing on a large scale. The relevance of the study of problems in the field of socio-cultural interaction in these conditions is determined by the need to find effective mechanisms for the formation of such a unified space and the creation of such moral values that will ensure the equal existence and development of representatives of different cultures. The article analyzes various scientific approaches to understanding multiculturalism as a trend in the development of modern cross-cultural education. The authors focus on the insufficient knowledge of the phenomenon of cross-cultural education in the context of the problems of modern science and pedagogy. The practical significance of the study lies in the fact that its conclusions and recommendations are aimed at improving

professional and pedagogical training and effective formation of multicultural competence, taking into account the trends of cross-cultural education at the stage of active informatization of all spheres of human functioning.

Keywords: digitalization; cross-cultural education; multiculturalism; cultural conformity; futurological goal-setting.

Специфическим признаком развития современного человечества, характеризующим скорость и уровень преобразований, вызванных формированием информационного общества, становятся знания, высокие технологии, процессы глобальной цифровизации. Под решительным влиянием информационной революции, которая господствует сегодня во всех сферах жизнедеятельности человека, создается единое информационное сообщество земной цивилизации. В такой среде человеку обеспечивается беспрепятственный доступ к востребованным информационным ресурсам. Процессы цифровизации обусловили и специфику современного общества, в котором предпочтительной ценностью выступают не столько материальные ресурсы, сколько интеллект, креативные идеи, данные, символы, а также производство, хранение, переработка и реализация информации, особенно высшей ее формы – знаний. Вполне закономерно, что активная информатизация общества предполагает и соответствующую научную модель, преобразуя ее статус, что отражается в трансформации тенденций научной деятельности, направленных на получение, хранение, использование знаний и в энергичном применении инновационных открытий во всевозможных социальных сферах. Эволюционное совершенствование мировой информационной системы выступает кардинальным фактором реконструкции не только производственной деятельности, но и всех остальных областей социального функционирования, в том числе образования. Приоритетным направлением в научной и образовательной деятельности становится принцип гуманитаризации науки, обеспечивающий соответствующее мироосмысление ее миссии в процессах эволюции человечества и призванный сформировать преемственность системы научных знаний на основании формирования целостного образа Вселенной.

Основываясь на результатах теоретико-методологического анализа содержательных качеств информационного общества, можно предположить, что востребованными направлениями, обеспечивающими эффективность эволюции образования на этапе активной информатизации всех сфер функционирования человечества, являются:

- непрерывность образования, обеспечивающего его инклюзивность и социализацию личности в течение всего жизненного цикла человека на основе принципов преемственности и согласованности всех составляющих компонентов образовательной системы, удовлетворения индивидуальной готовности к самообразованию, самосовершенствованию, самовыражению;

- кросс-корреляция образования с актуальным масштабом научных сведений о мироздании и человеке с содержанием современных субкультур и обязательным

включением образования в культурную и научную сферы, в прогрессивные инновационные технологические процессы;

- углубление футурологического целеполагания образования, ориентированного на формирование способности у ныне живущих людей, нацеленных на реализацию своих духовных потребностей. Необходимость в выработке действий, обеспечивающих интересы будущих поколений. Особое место здесь отводится концепции поддерживающего образования в концепции опережающего образования, создающих условия для реализации целей устойчивого развития;

- нравственный лейтмотив как смылосозидающий фактор образования, обусловленный усилением значимости личности в информационной среде, призванный воспитать гражданина планеты на идеалах миролюбия, согласия, толерантности и надежности, ориентирующегося в своем поведении на принципы вселенской этики, на достойный уровень личной ответственности за будущее своей страны и человеческого сообщества в общей сложности;

- культуросообразность образования, характеризующая эту сферу социальной жизнедеятельности как системный компонент культуры цивилизованного мира и, параллельно, как составляющую часть культурной деятельности определенной нации с проявляющимися информационными чертами в нем;

- мультикультурность образования, направленная на обеспечение здравого смысла культурного и этнического различия мирового человечества в результате воспитания у человека терпимости к неизвестным ему культурам и ценностным ориентациям, формирование кросс-культурной компетентности, востребованной в условиях безграничного допуска к культурным достижениям других этносов и народностей в сетевых средствах коммуникации.

Сегодня остро назрела необходимость создания кросс-культурной среды на всех образовательных уровнях. Кросс-культурная среда обуславливает самобытность личности и народов, обеспечивает созидание ее качественных когнитивных критериев и определяет формирование культурных и цивилизованных коммуникационных технологий, приводящих к национальному единству и гармоничному образу жизни в социуме. Основной характеристикой кросс-культурной образовательной среды является ее толерантность, направленная на гуманизацию всего педагогического процесса, особенно на воплощение принципа взаимоуважения в совместной деятельности партнеров. Соответственно, кросс-культурное образование трактуется нами как образование в толерантной поликультурной среде, где происходит целенаправленное изучение и учет особенностей взаимодействующих культур, носителями которых являются участники данного образовательного процесса. Важным философско-культурологическим основанием кросс-культурного образования является тезис о культурном плюрализме, призванном отразить принципы культурного разнообразия, в соответствии с которыми всякая позиция и метод интерпретации мироздания наделены привилегией на сосуществование в качестве равноценных в своей попытке познать мир и адаптироваться к нему.

Не последнюю роль в диалоге культур играют традиции. Многообразие существующих в мире культур в значительной мере обусловлено многообразием

соответствующих социокультурных традиций. Благодаря современным средствам коммуникации значительно рассматриваются возможности заимствования и взаимообмена в сфере культурного наследия различных обществ. Традиции необходимо рассматривать не только как часть истории нации, не только как элемент духовной организации общества, но и как имманентное свойство человеческой деятельности и возникающее в процессе ее опредмечивания социальной реальности. Традиции присутствуют во всех социальных и культурных системах и в известной мере являются необходимым условием их существования. Особенно широка их сфера в архаических и докапиталистических обществах. Во многом это объясняется тем, что для ранних исторических типов культуры характерным является целостное мироощущение, выстроенное на системе религиозных воззрений. Следует обратить внимание также и на то, что в более поздних системах культуры относительно древние мировоззренческие установки, наполняемые мифо-религиозным смыслом, со временем трансформируются, являя собой многообразие социокультурных традиций, пронизывающих духовный слой общества. Нередко аутентичный мифо-религиозный элемент, присущий ему, выхолащивается, сохраняя при этом характеристики сакрального. Это наводит нас на мысль, что сакральное измерение шире религиозного и может обнаруживаться даже у тех вещей, которые находятся вне компетенции религии, систематической догматики: например, особое переживание природы, политических и социальных событий, не квалифицируемых конкретно внутренними состояний – все это может иметь отношение к интуиции сакрального. Трансформированная реальность сакрализованных форм культуры воспроизводится бесконечно, когда в обществе утверждаются процессы, равновеликие прошедшим.

Традиции принято делить как на прогрессивные, так и консервативные. Первые, согласно эволюционистской точке зрения, сориентированы на передовые идеи, предваряющие возможности прогресса в социокультурной сфере общества. Нередко они обретаются благодаря современным средствам коммуникации, открывающим возможности заимствования и взаимообмена в сфере культурного наследия различных обществ. Заимствуемые элементы культурного наследия, выступающие первоначально как инновации для заимствующей культуры, впоследствии нередко традиционализируются в ней, становясь органической частью культурного традиционного комплекса. Вторые удерживают в неизменном состоянии или до бесконечности воспроизводят издревле устоявшиеся общественные, религиозные и культурные ценности. Несмотря на внешнее расхождение указанных типов традиций, их соотношение не сводится к противостоянию, а обретает форму взаимоположения и взаимопроникновения. Во многом это объясняется тем, что они произрастают на единой архетипической культурной почве, и поэтому, принимая на идейном уровне различные облики, не изменяют своей первоначальной природе.

Возвращаясь к проблеме кросс-культурного образования, необходимо прежде всего упомянуть имена таких отечественных ученых, как Г. Д. Дмитриев, В. А. Ершов, Ф. Н. Зиятдинова, Ю. А. Карягина, З. А. Малькова, Н. В. Поликашева, Э. Р. Хакимов. Последние проводят свои исследования в рамках гуманистического

направления философии. Изучение теоретических и практических аспектов кросс-культурного образования с позиций гуманизма дает возможность строить научную деятельность с учетом признания ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, а также его деятельного участия в жизни общества. В рамках системного подхода кросс-культурное образование целесообразно рассматривать как педагогическую систему, которая представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов, расположенных в определенной последовательности и обладающих внутренней логикой. Данный подход позволяет исследовать каждый компонент этой системы, совокупность структурных связей между элементами и механизмы их функционирования, построить модели, каждая из которых описывает определенный аспект системы [1, с. 176].

Структура кросс-культурного образования включает следующие компоненты:

- 1) когнитивный, требующий знания правил, норм, традиций, условий эффективного кросс-культурного взаимодействия;
- 2) эмоционально-ценностный, проявляющийся в эмоционально-ценностном отношении к феноменам культуры;
- 3) практико-деятельностный, направленный на актуализацию уже приобретенных знаний и умений в конкретной прикладной деятельности.

Особый интерес и озабоченность у мирового научного сообщества в рамках исследований тенденций кросс-культурного образования вызывают проблемы обеспечения принципов поликультурности – культурного плюрализма, принятия идентичности и равноправности этнических и социальных объединений как составных элементов единого общества, неприемлемость дискриминации людей по критериям национального, религиозного, гендерного или иного определения. Авторы В. В. Макаева, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова отмечают, что поликультурность как тенденция развития современного кросс-культурного образования гарантирует воспитание личности, стремящейся к творческому и результативному функционированию в многонациональном и поликультурном окружающем мире, построенном на основе цивилизованного восприятия и почитания иных культур, навыков взаимодействовать в гармонии и достижения компромисса с представителями различных национальностей [2, с. 6]. Обосновывая принципы поликультурности образования, российские исследователи во главу угла ставят преимущественно философские идеалы гуманизма и кросс-культурализма, предполагающие объявление человека главенствующей ценностью с гарантией его прав, обеспечения равенства, уникальности и многоликости культур, признание значимости их интеграции, формирование гуманных и толерантных взаимоотношений между выразителями различного культурного наследия. Американские ученые, не опровергая важности гуманистических и кросс-культурных идей, предлагают считать приоритетными фундаментальные положения критической теории расы и принципы критической педагогики. Как известно, смысл принципов критической педагогики заключается в том, чтобы предоставить ресурс каждому человеку выйти за границы индивидуального культурного познания и критического восприятия окружающего бытия, обеспечить возможность самостоятельно предопределять перспективную стратегию

урегулирования противоречий, не теряя при этом верности общепризнанным идеалам и перманентной потребности в их достижении. Критическая теория расы акцентирует также внимание на деятельности общественных организаций расистской направленности с целью возможного привлечения помощи тем этническим группам, чьи гражданские и общечеловеческие права и потребности дискриминируются. Невзирая на противоречивые трактовки и индивидуальные авторские точки зрения на этот вопрос, общепринятым все же считается признание поликультурности образования в качестве конструктивного источника эволюционного совершенствования общества, обеспечивающего успешную адаптацию человека к изменяемым ситуациям среды обитания и помогающего ему сформировать представление о целостной картине реального мироустройства.

Научно-педагогической базой поликультурного совершенствования личности является культурологический метод воспитания, ценностно-ориентирующий образовательную систему на взаимодействие культур, содействующий культурной самоидентификации индивида, способствующий налаживанию культурной обстановки и предпосылок для независимой и плодотворной самодетерминации и самореализации личностного потенциала. Например, если учащийся, постигая культуру, обнаруживает в своем мировоззрении нечто новое, ощущая при этом проявление невероятных интеллектуальных и душевных способностей, то исследуемая им сфера культуры превращается в так называемый «его мир», во внутреннее пространство потенциальной самореализации, освоение и улучшение которой придает такой стимул, который традиционное классическое наполнение образования постичь не способно.

Обобщая представленное исследование, можно подчеркнуть, что происходящие в истории человечества бурные геополитические процессы подвергли сильному влиянию и испытанию гуманитарную сферу социального функционирования. Так, в условиях глобализации интеграция послужила мощным воздействующим фактором восприятия принципа поликультурности в качестве отличительного параметра современных социальных реалий. Кроме того, процессы глобализации привели к реконструкции и реанимации разнообразных культур и языков культуры посредством расширения интегральных отношений, содействующих контактам партнеров кросс-культурных коммуникаций. Поэтому трансформация глобальных мировоззренческих позиций вынуждает провести соответствующую «ревизию» представлений о современной личности, перспективах и особенностях ее образования и развития в новых условиях. При этом, вопреки несомненной актуальности кросс-культурного образования, общеобразовательные заведения еще недостаточно ориентированы на взаимодействие разных культурных моделей. В связи с этим назрела потребность в повышении результативности научных разработок по кросс-культурному образованию в обстановке всеобъемлющей информатизации глобальной мировой системы, включающих необходимое усовершенствование программ непрерывного обучения педагогов.

Список использованных источников

1. Костина, Е. А. Кросс-культурность высшего профессионального образования / Е. А. Костина // Вестник Академии права и управления. – 2015. – № 3 (40). – С. 175-185.
2. Макаев, В. В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3-10.

УДК 327

Ирина Александровна Кунина,
*кандидат политических наук, доцент;
Азербайджанский университет языков
(Азербайджан)*

СЕТЕВАЯ ДИПЛОМАТИЯ КАК КОНСТРУКЦИЯ МНОГОСТОРОННОСТИ

Комплексное исследование института многосторонности, а также ее основных конструкций приобретает актуальность на современном этапе. Ввиду возникновения новых глобальных вызовов, геополитических изменений, увеличения степени напряженности в международных отношениях, и в целом – усложнения мировых политических процессов, многие политические деятели оспаривают ценности многосторонности. Однако на практике именно многосторонность является основным инструментом поиска оптимальных решений по ключевым вопросам международной повестки дня. К тому же низкая эффективность и несоответствие требованиям реалий сегодняшнего дня классических форматов международного сотрудничества выявили потребность в новых конструкциях многосторонних и многоуровневых форматов. Одним из таких конструкций многостороннего сотрудничества, в рамках которого участники международных отношений на равной основе при использовании гибких инструментов нацелены на решение актуальных проблем, является сетевая дипломатия.

Ключевые слова: сетевая дипломатия; многосторонняя дипломатия; дипломатия; международные отношения.

NETWORK DIPLOMACY AS A CONSTRUCTION OF MULTILATERALISM

A comprehensive study of the institute of multilateralism, as well as its basic structures, is becoming relevant at the present stage. Due to the emergence of new global challenges, geopolitical changes, an increase in the degree of tension in international relations, and, in general, the complication of global political processes, many politicians dispute the values of multilateralism. However, in practice, it is multilateralism that is the main tool for finding optimal solutions to key issues on the international agenda. In addition, the low efficiency and non-compliance with the requirements of the realities of today's classical formats of international cooperation have revealed the need for new designs of multilateral and multi-level formats. One of such structures of multilateral cooperation, in which participants

in international relations on an equal basis, using flexible tools, are aimed at solving urgent problems, is network diplomacy.

Keywords: network diplomacy; multilateral diplomacy; diplomacy; international relations.

Одним из основных сегментов современной системы международных отношений являются форматы многостороннего взаимодействия государств. Уровень сложности в данном случае намного выше, чем в двусторонней дипломатии, равно как и уровень навыков, необходимых для управления этой сложностью. Она может основываться на многосторонности или иметь многосторонность в качестве цели, может сводиться к формально-процедурным моментам и противопоставляться односторонним и двусторонним форматам.

Многосторонность является не только удобным форматом внешней политики, но и одним из ее фундаментальных принципов. Содержательное измерение этого феномена предполагает взаимодействие трех и более акторов, где за основу берутся общие ценности. Специфика данного взаимодействия состоит в том, чтобы достичь общего согласия, принять компромиссное решение, несмотря на определенное несоответствие в интересах участников. Сторонники многосторонности опираются в своих рассуждениях на три взаимосвязанных предложения: о масштабности надвигающихся глобальных вызовов, о сохранении тенденций к диффузии силы в мировой политике и о большом потенциале многостороннего сотрудничества.

Однако низкая эффективность и несоответствие требованиям реалии сегодняшнего дня классических форматов международного сотрудничества выявили потребность в новых конструкциях многосторонних и многоуровневых форматов. Одним из таких конструкций многостороннего сотрудничества, в рамках которого участники международных отношений на равной основе при использовании гибких инструментов нацелены на решение актуальных проблем, является сетевая дипломатия.

Сетевая дипломатия подразумевает гибкие форматы взаимодействия, свободные от блоковой дисциплины, нацеленные на решение конкретных вопросов на основе многовекторности. В первую очередь, как оптимальное средство межгосударственного взаимодействия сетевой подход призван обеспечить устойчивость миропорядка на нынешнем переходном этапе. Проблемы и задачи, стоящие перед мировым сообществом, требуют все большей консолидации усилий для их решения, поэтому государства, создавая сети вокруг конкретных целей, проблем и угроз, формируют диалоговую площадку для введения дискуссий и переговоров. Сетевое понимание политического взаимодействия акторов мировой политики подразумевает неиерархический характер его структуры.

Создаваемые временные коалиции рассматриваются как сети, в которых каждый член выступает в качестве узла. Быть узлом сети – значит иметь собственное видение относительно общей проблематики сети, иметь собственные ресурсы и инфраструктуру для осуществления определенных целей и понимать, что частично за счет других узлов сети приобретаются дополнительные ресурсы. Сетевое взаимодействие – это система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и

предлагать инновационные модели, способ деятельности по совместному использованию этих ресурсов. В этой связи данный формат взаимодействия становится важным инструментом понимания механизмов международного взаимодействия.

Ключевым стимулом для сетевого взаимодействия являются совпадающие интересы государств по актуальным проблемам, решение которых лежит за пределами национальной ответственности и возможностей отдельных стран и требует коллективного подхода. Увеличение количества сторон при обсуждении проблемы ведет к усложнению общей структуры интересов. Концентрация на проблематике, которая затрагивает всех участников международных отношений, позволяет сторонам участвовать в коммуникации на равной основе, что является отличительной чертой сетевой дипломатии. Другой важной чертой сетевой дипломатии является открытость и высокая информативность участников, что подразумевает требование взаимного обмена информацией по какому-либо вопросу сотрудничества.

Сети распространяют определенное влияние и власть в четко очерченных рамках, при этом позволяя влиятельным группам интересов, коалициям быстро формироваться и переформироваться. Таким образом, сеть отличается гибкостью и способностью перестраиваться для решения новых задач. С одной стороны, появляется определенное конкурентное преимущество. С другой стороны, гибкий формат сотрудничества позволяет лавировать между различными национальными акторами и не связывать себя рамками блокового союза, выступая против других участников международного сообщества. Благодаря этим качествам сети развиваются гораздо быстрее, чем традиционные иерархии, и создают конкурентную нагрузку на традиционные формы организационных структур.

Проблема управления сетевыми формами, безусловно, существует и связана больше с традиционно сложившимися организационными структурами; так как сетевые формы не относятся к иерархическим структурам, для них характерно рассредоточенное лидерство. Сетевая дипломатия актуальна для всех уровней дипломатии, поэтому данный формат взаимодействия охватывает широкий спектр организационных конфигураций. Сетевой альянс подразумевает двусторонние и многосторонние отношения как с государствами, так и межгосударственными объединениями, международными организациями. И ввиду того, что государство по-прежнему является основным структурным элементом, то, в первую очередь, это могут быть объединения государств. По мнению американского политолога А. М. Слотера «государство начало фрагментироваться на составные институциональные структуры, которые напрямую контактируют с аналогичными институтами иных национальных государств, невзирая на национальные границы, однако соблюдая и представляя интересы государства. Государство, в свою очередь, сохранило механизмы агрегации интересов отдельных институтов, что позволяет им в случае необходимости взаимодействовать друг с другом в качестве цельных акторов» [12]. Таким образом, структурными элементами могут быть также органы или представительства, действующие по поручению или от имени государств. Как отмечает И. Колосова, «новые альянсы часто имеют структуру “круглого стола”, при которой все государства-участники обладают равными правами в

организации» [5]. Для обеспечения содействия принятию скоординированных решений по проблеме, с учетом рисков и возможных последствий, сторонами альянса может формироваться рабочая группа экспертов-специалистов. Примером может служить «Ближневосточный квартет» – объединение ЕС, России, США и ООН для консолидации усилий по мирному урегулированию арабо-израильского конфликта. Либо создание специального международного органа, на который возлагается решение конкретной задачи в течение определенного срока. «Coalition of the willing» является таким альянсом государств, созданным по инициативе США и поддержавшим вторжение США в Ирак в 2003 году.

Наиболее эффективным форматом такого сотрудничества можно считать взаимодействие государств в рамках так называемых «клубных механизмов», таких как БРИКС, или в рамках традиционных международных организаций (ЕАЭС, Большая двадцатка). Подобные форматы отличаются как широким спектром областей взаимодействий, так и способностью посредством многосторонних переговоров решать общие проблемы и вопросы сотрудничества.

«Альянсы и коалиций по интересам» представляют собой гибкие формы сотрудничества, «которые ориентированы на решение кратко- и среднесрочных проблем “тактического уровня”» [5], и которые не требуют от государства принятия долгосрочных обязательств. Многоуровневые форматы в данном контексте стали распространяться при обсуждении и решении вопросов, связанных с изменением климата, экологии, регулированием интернета.

С целью выстраивания конструктивного взаимодействия в рамках сети формируются различные группы, усилия которых способствуют эффективному осуществлению задач внешней политики. В качестве примера И. Колосова обозначает группу специалистов, занимающих аналогичные посты в различных структурах как внутри страны, так и на международном уровне [5].

Международные организации, создаваемые государствами на основе многосторонних договоров и в соответствии с нормами международного права, приобретают статус наивысшей формы многосторонней дипломатии в контексте сетевой дипломатии. Однако принятие модели сетевой дипломатии позволяет странам сотрудничать с неправительственных организаций, которые в настоящее время имеют большое влияние на дипломатическом поле. И это еще раз доказывает, что многоуровневость является еще одной характерной чертой сетевой дипломатии. Хотя они не являются прямыми участниками, но «выступают важным звеном в реализации концепции сетевой дипломатии». Так, например, «Немецкое общество внешней политики» является частной, некоммерческой организацией, проводящей анализ внешней политики и международных отношений [5].

Таким образом, сетевая дипломатия подразумевает наличие множества участников международного сообщества, среди которых особо выделяются несистемные акторы, нивелирующие ситуацию в системе международных отношений. Это, например, повышает эффективность поиска консенсуса в области проблем, связанных с безопасностью. Специфической особенностью глобальных рисков и угроз становится переименование национальной и международной безопасности, что в

первую очередь связано с усилением взаимозависимости стран. Однако сетевая дипломатия создает возможность решения этих проблем, привлекая к этому процессу широкий круг международного сообщества. Примером этому является формирование антитеррористической коалиции под эгидой ООН с участием региональных организаций при активном привлечении бизнес-структур.

Многоуровневость сетевой дипломатии, что подразумевает под собой различные форматы проведения переговоров (саммиты, конференции, встречи представителей государств в международных организациях), осталась одним из основных принципов этого вида многосторонней дипломатии, однако в последнее время наблюдается тенденция на усиление роли двусторонних переговоров и переговоров лидеров государств, нежели проведение переговорных процессов на базе международных организаций.

Однако, несмотря на продуктивность, истинный потенциал взаимодействий в рамках сетевой дипломатии не реализован. Принципы сетевой дипломатии очень хорошо могут сказаться на ходе решения многих конфликтов, однако система международных отношений на настоящий момент не дает полностью реализовать потенциал этому виду дипломатии.

Список использованных источников

1. Бурганова, И. Феномен сетевой дипломатии в системе международных отношений (на примере Российской Федерации) // Международный научно-исследовательский журнал. – № 6 (48). – Ч. I, июнь, 2016. – С. 120-123.
2. Гребенкина, Е. Проблема сетевого взаимодействия в международных отношениях // Идеи и идеалы. – № 3 (21). – Т. 2, 2014. – С. 134-142.
3. Зонова, Т. Современная модель дипломатии. Истоки становления и перспективы развития. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2003.
4. Кунина И. Многосторонняя дипломатия в контексте современных международно-политических процессов // «Актуальные проблемы международных отношений». Республиканская научная конференция. Сборник тезисов. – Баку, 25 октября, 2019. – 580 с.
5. Колосова, И. Лабиринты «сетевой дипломатии» // Проблемы постсоветского пространства. – 2014. – № 2. – С. 173-180.
6. Лебедева, М. Новый мировой порядок: параметры и возможные контуры // Полис. Политические исследования. – 2020. – Т. 29, № 4. – С. 24-35.
7. Назария, С., Пынзарь, С. Многосторонняя дипломатия вчера, сегодня: теоретические подходы // Anuar STINTIFIC, Vol. IV, 2006. – С. 68-74.
8. Олеандров, В. Многосторонняя дипломатия / Право и управление. – 2013. – XXI d., № 2 (27). – С. 69-76.
9. Саворская, Е. Политические сети в процессе надгосударственного регулирования: европейский и мировой опыт. – М.: ИМЭМО РАН, 2018. – 128 с.

10. Фельдман, Д. Государство в сети международно-политического взаимодействия // Сравнительная политика. – 2011. – № 4. – С. 27-35.

11. Börzel, T. Organizing Babylon on the different conceptions of police network // Public Administrations. – 1998. – Vol. 76, IS. 2. – P. 253-273.

12. Slaughter A. A New World Order. – New Jersey: Princeton University Press, 2004. – P. 1-19.

УДК 82-32.09

Сергей Юрьевич Лебедев,
*кандидат филологических наук, доцент;
Белорусский государственный университет
(Беларусь)*

ПРОБЛЕМА ЖАНРА И ТИПОЛОГИИ ПОВЕСТВОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЭПОСА КАК ЛИТЕРАТУРНОГО РОДА)

Статья посвящена особенностям различных типов повествования в художественной прозе. В свете методологии целостно-эстетического анализа рассматривается в диахроническом и синхроническом аспектах взаимосвязь двух важнейших уровней литературно-художественного феномена – повествования как типа развертывания художественной модели мира и жанровой специфики прозаического произведения.

Ключевые слова: автор; повествователь; персонаж; повествование; художественная целостность; аукториальное повествование; Я-повествование.

THE PROBLEM OF GENRE AND TYPOLOGY OF NARRATION (ON THE EXAMPLE OF THE EPIC AS A LITERARY KIND)

The article is devoted to the peculiarities of various types of narrative in fiction. The relationship between the two most important levels of literary and artistic phenomenon, narration as a type of unfolding of the artistic model of the world and the genre specificity of a prose work, is considered in diachronic and synchronic aspects, in a view of the methodology of holistic aesthetic analysis.

Key words: author; narrator; character; narrative; artistic integrity; auctorial narrative; I-narrative.

Жанр как одна из основных категорий поэтики и один из важнейших уровней литературно-художественного произведения всегда находился в центре внимания литературоведения. В частности, одним из наиболее актуальных вопросов типологии жанра был и остается вопрос о взаимозависимости его и других (в первую очередь – стилевых) структурных уровней текста. Для нас представляет интерес взаимосвязь повествования и жанра, каковая (взаимосвязь) может быть выявлена лишь при четком определении сущности самих понятий **жанра и повествования**.

Как считают авторы большинства исследований, опирающихся в первую очередь на «Историческую поэтику» А. Н. Веселовского, начала «будущих искусств

(музыки, пения, танца, театра, литературы) и литературных родов пребывали в синкретическом виде и были составляющими мифа и обряда» [1, с. 85]. Дальнейшее развитие художественного сознания традиционно подразделяется на три исторических этапа: 1) **мифопоэтический**; 2) **традиционалистский** (VI–V вв. до н. э. – середина XVIII в.); 3) **индивидуально-творческий**, существующий по сей день (см. [2, с. 4]).

Оставляя «за кадром» первый, мифопоэтический, период (вынужденное «сужение» предмета рассмотрения), подчеркнем, что автор как самостоятельный субъект сознания появляется лишь в **традиционалистскую** эпоху, однако в этот период «на первый план выдвигаются нормативные категории стиля и жанра, подчиняющие себе субъективную волю автора» [2, с. 15]. Жесткость канонов диктовала автору **все**: вплоть до взаимоотношений «автор – повествователь». Лишь в третий, **индивидуально-творческий** период автор, наконец, «получил свободу» и смог «передоверять» повествование носителю **любого** сознания, несовпадающего с ним самим, и обращаться к **любому** «слушателю», а не к «узкоспециализированному» «воспринимателю» «житий» или «хождений». Как указывают исследователи, «центральным “персонажем” литературного процесса стало не произведение, подчиненное заданному канону, а его создатель, центральной категорией поэтики – не стиль или жанр, а автор <...>. Понятие стиля переосмысливается: он перестает быть нормативным и делается индивидуальным» [2, с. 33]. Для выражения неповторимой, всегда конкретной образной концепции личности автор «стал волен» использовать любые стилевые средства, – в том числе возможность введения в текст многочисленных повествовательных инстанций, различных точек зрения, перспектив видения. «Стилевая свобода» дает возможность автору ограничивать себя лишь «нуждами» той концепции личности, которой суждено «выразиться» в конкретном произведении – и понятие **нормы** стиля практически исчезает. «Многостильность искусства <...> в новую эпоху развития искусств является характерной принадлежностью индивидуального стиля» [3, с. 18]. Существование нескольких, а иногда и множества повествовательных перспектив, «преломляющихся» в одну, авторскую, перспективу, становится своего рода нормой.

В литературе эпохи индивидуально-творческого типа художественного сознания, по мнению исследователей, «система повествовательных инстанций может быть очень сложной, многоступенчатой, и формы ввода “чужой речи” отличаются большим разнообразием» [4, с. 17]. Как быть с повествованием от первого лица, которое иногда «перетекает» в повествование от третьего лица (например, в «Евгении Онегине»), с «рассказом в рассказе», считать ли любой субъект речи повествователем (ведь реплика диалога – тоже формальное осуществление посредничества между художественным миром и читателем, следовательно, ее субъект – повествователь?), а если нет, то до какой степени должна быть развернута реплика, чтобы ее можно было считать «рассказом в рассказе», и что такое «повествователь» в этом случае? Запутанность в этих вопросах и позволяет, например, нарратологии «уравнять в правах» «носителей точек зрения» в произведении – **нарраторов**.

Автор совпадает с границами художественного мира, он моделирует его, он — «последняя смысловая инстанция» (М. М. Бахтин). И если автор на себя **как на автора** возлагает функцию повествователя, то такой повествователь будет также совпадать с границами художественного мира, но **не находится внутри его**, и вести повествование будет без формального выражения субъекта речи, то есть от третьего лица (auktorial Erzählung). Такой повествователь имеет возможность свободно «перемещаться» во времени и пространстве, знать абсолютно все, вплоть до мельчайших движений души любого персонажа, а может чего-то «не знать», не договаривать. Степень выражения всеведения или незнания повествователя будет зависеть от авторской воли и преследовать каждый раз конкретные цели. Концепция личности, определяющая систему образов и выраженная в них, может диктовать наличие «незнания» в повествовании для выражения оптимального «образного объяснения» своей сути (как отсутствие художественной детали на другом уровне стиля само становится деталью). Исследуемый М. М. Бахтиным и его последователями «диалогизм» часто отказывается от всезнания; у автора «диалогичного» произведения отношения с персонажами более «равные», чем у всеведущего, однако он не «стоит» с ними «на одной ноге», они все равно для него — объекты оценок. Б. А. Успенский пишет по этому поводу, что автор может поставить себя «в позицию человека, которому известно вообще все относительно описываемых событий, или же накладывает определенные **ограничения** на свои знания. В последнем случае нас должно интересовать, чем обусловлены данные ограничения» [5, с. 130]. Даже в хрестоматийном примере авторского всеведения в «Войне и мире» Л. Н. Толстого автор часто не раскрывает внутреннего состояния героев (Каратаев, Вера, Анатолий Курагин), оставляя их «загадкой» для читателя (см. [5, с. 121–122; с. 139]). Автор может «войти» в художественный мир своего произведения, как бы оставив за собой функцию повествователя (например, в «Записках охотника» И. С. Тургенева; в терминологии Б. О. Кормана такой повествователь — «личный повествователь» [6, с. 47]). Тогда повествование начинает вестись от первого лица (Ich-Erzählung), так как автор «передоверил» функцию повествователя персонажу, прототипом которого является реальный писатель.

В каждом конкретном случае требует истолкования и ситуация, при которой автор (не наделяя функциями повествователя «персонажа-писателя») может «чуть-чуть ввести» себя в художественный мир, где будет как бы присутствовать его «тень». «Мы не знаем, почему...», «Вот так и мы все иногда...» и т. д., как это происходит, например, в «Даме с собачкой» А. П. Чехова. Кто эти «мы» в таких ситуациях, если повествователь — аукториальный и в описываемом мире как бы не присутствует? Такого типа **медитации** («взволнованное и психологически напряженное раздумье о чем-либо» [7, с. 311] — главное, по В. Е. Хализеву, начало в лирике) «оттягивают» эпический текст к «полносу» лирики, поэтому в таких ситуациях зачастую повествователь начинает выражать себя **непосредственно**, не обязательно высказывая при этом свою, авторскую позицию, а как бы «сливаясь» посредством несобственно-прямой речи с персонажем (такая ситуация рассматривалась В. И. Тюпой у А. П. Чехова — см. [8, с. 47–48]).

Все многообразие повествовательных форм может быть сведено к двум «чистым» типам, которые, заметим, могут «перетекать» друг в друга в рамках одного произведения, создавая «стереоскопический» эффект. И если повествование от третьего лица (в дальнейшем «ПФ») наделено в первую очередь семантикой творческого акта, **вымысла**, и характеризуется «широтой» знания повествователя (от всеведения в «Войне и мире» Л. Н. Толстого до «суженности» мира в «Каштанке» А. П. Чехова), то в повествовании от первого лица (в дальнейшем «ИФ»), имитирующем достоверность, свидетельство, нет возможности «знать все» в принципе. Знает **все** в такой ситуации – лишь автор, так как персонаж-повествователь, являющийся «моментом» описываемого мира, не может «знать» весь этот мир: его кругозор ограничен, он подчинен тем же законам, что и его персонажи, здесь нет презумпции вымысла, как есть она в ПФ! [9, с. 346]. М. М. Бахтин по поводу повествования в «ИФ» говорил: «За рассказом рассказчика мы читаем второй рассказ – рассказ автора о том же <...> и, кроме того, о самом рассказчике. Каждый момент рассказа мы отчетливо ощущаем в двух планах: в плане рассказчика <...> и в плане автора, преломленно говорящего этим рассказом и через этот рассказ. В этот авторский кругозор вместе со всем рассказываемым входит и сам рассказчик со своим словом» [10, с. 127]. В «ИФ» автор «надевает маску», и мы видим мир как бы глазами персонажа, однако здесь, как в исполнении музыкального произведения, за личностью исполнителя, за особенностями его мастерства просматривается мир автора произведения, музыкант же – его необходимый формальный «выразитель», который «окрашивает» его. При повествовании в «ИФ», когда, кажется, читатель все должен знать о внутреннем мире субъекта речи, – автор может специально не «вкладывать в уста» персонажа-повествователя отображение полноты знания о нем, и читатель до последнего момента может не знать о повествователе самого главного (как, например, в «Убийстве Роджера Экройда» А. Кристи).

Автор может быть актуализирован – то есть выражен **эксплицитно** (местоимения «я», «себе», обращения к читателю, текст о тексте – метатекст: «уже отмечалось», – и т. д.). Такой тип повествования – классический. Однако даже минимальное формальное «вхождение» субъекта сознания в художественный мир превращает такого субъекта в **объект** для автора. В литературе периода индивидуально-творческого типа художественного сознания автор может вообще не быть актуализирован в тексте (то есть быть **имплицитным**) – при повествовании в «ПФ» формально «не проявлять» себя или передоверять функции посредничества персонажу. Как справедливо отмечают исследователи, «идеологическая позиция автора в таких произведениях обнаруживается на глубинном уровне анализа, в “подтексте” произведения» [11, с. 39]. Выбирая повествование в «ИФ», автор позволяет читателю «одновременно и “видеть все так, как есть”, и оценивать все увиденное с той высокой идейно-эстетической позиции, на которой находится автор» [12, с. 114]. Главная проблема в «ИФ» – в различении субъектов речи и разных субъектов сознания, в выделении «второстепенных» и «главной» идеологий в произведении.

Любое слово художественного текста всегда принадлежит конкретному субъекту речи. В каждый конкретный момент повествования субъект речи всегда один,

но субъектов сознания может быть много, и «располагаются» они по принципу матрешек. Любая реплика персонажа, о котором повествует «рассказ в рассказе», – выражение сознания персонажа. Но это сознание «включено» внутрь художественного мира – самого «рассказа в рассказе», который, в свою очередь, входит как компонент во внутренний мир повествователя – выразителя концепции всего произведения (если функции повествователя выполняет непосредственно автор) или «включенного» в авторское сознание (если функции повествователя выполняет персонаж). Таких «матрешек» может быть очень много, а формально выражена, «видна» только одна – но, в отличие от матрешек реальных, та, которая находится «внутри» всех остальных, а не самая большая, которая «включает в себя» остальные: авторское сознание включает в себя сознание субъекта «рассказа в рассказе», который, в свою очередь, моделирует мир, моментом которого является сознание носителя слов реплики, и т. д. Например, в «Асе» И. С. Тургенева мы видим рассказчика (являющегося объектом для автора), в чье повествование входит рассказ Гагина, куда входит рассказ слуги Якова. В «Очарованном страннике» Н. С. Лескова авторское сознание включает в себя сознание рассказчика-повествователя, моментом которого, в свою очередь, является сознание «очарованного странника» Флягина, куда как моменты его мира входят реплики героев его рассказа. **Субъект сознания (автор) не всегда наделен «собственной» речью, субъект же речи – всегда субъект сознания.** Функции повествователя могут «передаваться» любому персонажу, и в этом месте текста повествование в широком смысле остается, а повествователь как бы исчезает; на его место «заступает» субъект речи, который, моделируя свой собственный мир и выражая его **непосредственно**, становится «вторичным повествователем». Повествовательных инстанций может быть много, они могут казаться равноправными («Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова), не имеющими отношения к непосредственному повествованию (газетные заметки в «Войне с саламандрами» К. Чапека), может казаться, что автор-повествователь как бы «самоликвидируется» (часто неоправданно говорят об отсутствии точки зрения автора в произведениях Г. Флобера или А. П. Чехова).

Повествователь в широком смысле («первичный повествователь») – всегда «первичный» субъект речи (введенный непосредственно автором), по отношению к которому все остальные субъекты речи – вторичные (или равноправные, как в «Двух капитанах» В. А. Каверина, когда «первичных повествователей» несколько). Повествователь может быть субъектом «первичного» сознания (а таковым всегда является сознание автора – высшая «точка отсчета» любых оценок), если автор возлагает функцию повествователя на себя, либо быть субъектом (или субъектами) «вторичного», введенного «персонажного» сознания (или равноправных сознаний), если автор «надевает маску» персонажа, ведет повествование в «ИФ» и при этом не происходит опосредования никакими другими субъектами речи, то есть персонажа-повествователя не вводит другой повествователь. Так, «первичным» сознанием и в «Письме к ученому соседу» А. П. Чехова, и в «Двенадцати стульях» И. А. Ильфа и Е. П. Петрова, и в «Судьбе человека» М. А. Шолохова является сознание автора. В первом случае «первичный» субъект речи – это

«вторичный» субъект сознания, персонаж, который не обусловлен каким-либо другим субъектом речи, а основной повествователь в шолоховском рассказе – «вторичный» субъект речи, так как он обусловлен речью, принадлежащей другому персонажу, который «сразу» введен автором и является «первичным» повествователем, но «вторичным» по отношению к автору субъектом сознания. «Первичный» же субъект речи в «Двенадцати стульях» совпадает с «первичным» субъектом сознания – автором.

Вторичный субъект речи – «субъект речи, который вводится первичным субъектом речи» [13, с. 6], то есть **повествователи в узком смысле («вторичные повествователи») – любые субъекты речи либо инстанции, которым передается функция посредничества между художественным миром и читателем в конкретный момент повествования и которые опосредованы другими субъектами речи.** Весь же художественный текст, все повествование – выражение целостного художественного мира, субъектом которого всегда будет личность, и передача функций повествователя от автора к персонажу, от персонажа к другому персонажу и т. д. всегда будет обусловлена концепцией личности и каждый раз будет выполнять определенные художественные функции.

Часто при повествовании в «ШФ» автор «видит» описываемое как бы глазами персонажа – не передоверяя при этом ему функций повествователя (например, частое видение мира как бы глазами Раскольникова в «Преступлении и наказании» Ф. М. Достоевского и т. п.). В. В. Виноградов отмечал, что для русской литературы (мы добавим, что и для мировой литературы последних двух веков вообще) характерна «множественность субъектных призм, через которые преломляется понимание и изображение действительности <...>. Точки зрения пересекаются, взаимно отражаются и объединяются в структуре целого произведения» [14, с. 219]. Формально выраженный повествователь при этом часто остается один – автор. Он как субъект речи не передоверил функции повествования персонажу, глазами которого он как бы видит мир. Моменты, при которых повествователь с собственной точки зрения как бы переходит на точку зрения персонажа, не всегда являются моментами смены повествователя. Б. А. Успенский пишет: «Переход от одной точки зрения к другой весьма нередок в авторском повествовании и зачастую происходит как бы исподволь, контрабандой» [5, с. 31]. Это может быть выражено даже в том, как повествователь в данном моменте текста именуется своих персонажей: автор в «Войне и мире» может показывать Николая Ростова как бы с точки зрения его семьи (и тогда называет его Николенькой), а может – с точки зрения сослуживцев (тогда повествователь говорит о нем как о Ростове) (см. [5]). При таком повествовании в тексте наблюдаются оценки, выраженные, по словам М. М. Бахтина, **двуголосым словом**. В примере с Ростовым его имя подается, с одной стороны, автором, а с другой – как бы теми, с кем в данный момент должен солидаризироваться читатель в своем восприятии персонажа. Для такой «игры» автор может использовать и несобственно-прямую речь. Таким образом, по словам Б. О. Кормана, получается, что «у текстов, организованных разными субъектами сознания, – один субъект речи» [13, с. 10-11], что тоже можно отнести к «двуголосности». Часто бывают

случаи (их подробно рассматривал М. М. Бахтин, анализируя творчество Ф. М. Достоевского), когда «в авторской речи дано явно персонажное восприятие, но нет такого персонажа, которому <...> можно было бы это восприятие приписать» [11, с. 43]. Так, практически в самом начале рассказа А. П. Чехова «Человек в футляре» читателю сообщается, что у Ивана Ивановича «была довольно странная, двойная фамилия – Чимша-Гималайский, которая совсем не шла ему». Однако субъект сознания, по чьему мнению фамилия странная, в тексте никак формально не присутствует, – а автор здесь своих мнений напрямую не выражает. Присутствие в авторской речи «чужих» слов, создающее, по М. М. Бахтину, «двуакцентные и двустильные гибридные конструкции» [10, с. 117], помогает повествователю не только глубоко проникнуть в сознание конкретного персонажа и убедительно выразить его, – но и как бы раствориться в описываемом мире, в **общественном** сознании этого мира. Однако при такой диффузии разных сознаний «авторская точка зрения окончательно никогда не совмещается с точкой зрения персонажа, а часто и вообще противопоставлена в оценочно-идеологическом плане позиции персонажа» [11, с. 46].

Точка зрения «высшей инстанции» – автора – при повествовании в «ПФ» может быть выражена как непосредственно, так и опосредованно (при этом всегда «оценка объекта скрыто характеризует и субъект» [15, с. 216]). Исследователи говорят о «прямо- оценочной» и «косвенно-оценочных» точках зрения (последние – это пространственная, временная и «фразеологическая», каждая из которых, «фиксируя отношение между субъектом и объектом в определенной сфере, передает в то же время оценку объекта» [13, с. 8]). **Прямо-оценочная точка зрения может принадлежать только субъекту речи** (повествователю в «ПФ» или «ПФ»), который имеет возможность выразить ее **непосредственно, «напрямую»**. А, например, «**фразеологическая**» точка зрения (отношения между субъектом и объектом не в оценках, а в речевой сфере (см. [6, с. 51–52])) **может принадлежать только субъекту сознания, который ввел субъект речи**, и «распространяться» именно на этот субъект речи. По мнению Б. А. Успенского, «в определенных случаях план речевой характеристики (то есть план фразеологии) может быть **единственным** планом в произведении, позволяющим проследить смену авторской позиции» [5, с. 30]. Несовпадение плана идеологии и плана фразеологии (когда речь принадлежит одному, а «высшая» идеология – другому) характерно для выражения иронии вообще, – а в таком типе повествования, как сказ, в частности. «Фразеологическая точка зрения предполагает (в силу двойственного характера говорящего) двойной характер предлагаемой читателю позиции. С одной стороны, читатель совмещается с говорящим как субъектом сознания, принимая не только его пространственно-временную, но и оценочно-идеологическую позицию. С другой стороны, ему дана возможность возвыситься над говорящим, дистанцироваться от него и превратить его в объект» [15, с. 125].

Пространственная и временная точки зрения, если рассматривать их именно как оценочные (пусть и косвенно), могут принадлежать лишь авторскому сознанию, которое и «помещает» исходя из своей идеологической целесообразности тот или

иной объект в то или иное время и пространство, чем косвенно и дает ему определенную оценку. Для любого субъекта речи, являющегося персонажем, пространственно-временная точка зрения – не оценочная, так как он не властен над временем и пространством своего мира, он не может ими выразить свою оценку. Слова Н. А. Кожевниковой о том, что при «ІФ» «характер изображения – выбор предметов, ракурс, последовательность изображения – определяется точкой зрения персонажа» [16, с. 119], являются достаточно спорными. Все это лишь **формально** определяется персонажем – на деле же его глазами «водит» автор.

При повествовании в «ІФ» система преломляющихся и пересекающихся оценок может усложниться по сравнению с повествованием в «ІІФ». Повествователем в «ІФ» зачастую бывает субъект, наделенный сознанием лишь волей автора: это и только что умерший человек («Между жизнью и смертью» А. Н. Апухтина), и животное («Холстомер» Л. Н. Толстого, «Житейские воззрения кота Мурра» Э. Т. А. Гофмана), и неодушевленный предмет («Кушетка тети Сони» М. А. Кузмина). Первичный и все вторичные субъекты речи в этой форме повествования **все-гда** будут объектом для автора. По словам Б. О. Кормана, «субъект сознания тем ближе к автору, чем в большей степени он растворен в тексте и незаметен в нем. По мере того, как субъект сознания становится объектом сознания, он отдаляется от автора, то есть чем в большей степени субъект сознания становится определенной личностью со своим особым складом речи, характером, биографией, тем в меньшей степени он непосредственно выражает авторскую позицию» [6, с. 42]. Здесь субъект речи почти всегда будет представлен в двух ипостасях: он в момент описываемого – и он же в момент речи. М. М. Бахтин писал об этом: «Если я расскажу (или напишу) о только что происшедшем со мною самим событием, я как рассказывающий (или пишуший) об этом событии нахожусь уже вне того времени-пространства, в котором это событие совершилось. Абсолютно отождествить себя, свое “я”, с тем “я”, о котором я рассказываю, так же невозможно, как невозможно поднять себя самого за волосы» [17, с. 288]. «Я-пишущий» (или «говорящий») всегда оценивает «себя-описываемого», себя-персонажа своего рассказа. Сами писатели чувствуют эту двойственность образа повествователя в таких повествовательных ситуациях. У. Эко так писал по этому поводу в «Заметках на полях “Имени Розы”»: «Восьмидесятилетний Адсон рассказывает, что он пережил, будучи восемнадцатилетним. Кто здесь рассказчик: восьмидесяти- или восемнадцатилетний? Оба сразу» [18, с. 443]. В древнерусской литературе впервые такое «усложненное» видение мира используется Аввакумом в его «Житии». Д. С. Лихачев пишет по поводу новаторства этого произведения: «Аввакум видит свое прошлое из настоящего, соотносит случившееся когда-то с настоящим <...>. Он выражает свое нынешнее отношение к прошлому» [19, с. 583].

Авторская концепция, как отмечает Н. Т. Рымарь, «реализуется не только в прямом его высказывании, она осуществляется в интонации, ритме фразы, ее стилистике, в чередовании повествовательных форм, композиции системы персонажей, в сюжетно-композиционной организации целого произведения» [20, с. 11]. Большое количество субъектных призм, сквозь которые читатель «видит»

художественный мир произведения, создает целостную модель мира, построенную по не проговоренным автором «напрямую», а «скрытым» принципам, познав которые мы «выйдем» на мировоззренческую концепцию, «заложенную» (осознанно или бессознательно) в произведении.

Как тип повествования «связан» с понятием жанра в таком роде литературы, как эпос?

Следует оговориться, что мы имеем в виду, **во-первых, современную** (не связанную к исторически изменяющимся принципам классификации), **во-вторых, европейскую**, и, **в-третьих, эпическую систему жанрообразования**. Оговорка эта важна в связи с тем, что во многих неевропейских литературах в основу классификации жанров были положены иные принципы, нежели в ведущей свое начало от античности европейской литературе. По словам Л. В. Чернец, «объем жанров изменяется в зависимости от жанрообразующих факторов, действующих в литературе того или иного периода» [21, с. 15]. Как утверждают исследователи, исторически сложились три типа организации жанровой системы: **индийский** («формальный принцип деления преобладает над функциональным, стиль закреплен непосредственно за темой, жанр часто нечеток» [2, с. 23]), **арабский** («функциональный принцип деления преобладает над формальным, в поэзии господствующий жанр выделяется как панегирический (мадх), в прозе выделяются жанры деловые, развлекательные и т. д.» [2, с. 23]), **античный и китайский** («компромиссный: в стихотворных жанрах преобладает формальный принцип деления (эпос, элегия, ямб, лирика), в прозаических – функциональный принцип (проза историческая, ораторская, философская)» [2, с. 23]). Функциональный принцип типологии жанров для современной художественной прозы не представляется приемлемым. Современная же европейская классификация типов лирических жанров и форм продолжает основываться либо на содержательном, тематическом аспекте (элегия, ода), либо на формальном (сонет, рондо).

Л. В. Чернец указывает, что «в отличие от других литературоведческих категорий (например, сюжета, композиции, стихотворного размера и др.), жанр не указывает на какую-то всегда одну и ту же сторону произведения» [21, с. 15]. Все попытки найти жанрообразующие факторы в стиле произведения не увенчались успехом. Связано это с тем, что конкретных **стилевых** особенностей жанра не существует, любой жанр может быть выражен практически любыми стилистическими средствами – и при этом «оставаться самим собой», то есть быть представителем конкретного жанра. А. Н. Андреев справедливо утверждает, что «никакой особой романной, новеллистической или повестной (повести как жанра) структуры нет <...>. Метод меняется, стиль – тоже, но **качество мышления** остается прежним: полифоническим (в романе), тезисно-дискретным (в рассказе), тезисно-континуальным (в повести). Это и есть та неизменная жанровая “величина”, которая позволяет жанру стать памятью искусства, носителем генетического кода литературных форм» [22, с. 87]. Жанр – это «момент непосредственного перехода содержания в форму в художественном произведении» [23, с. 49], и единственным жанрообразующим фактором может являться само жанровое мышление, которое, в свою

очередь, может быть реализовано в бесконечном разнообразии стилевых возможностей; «“чистых” носителей жанра как таковых просто не существует, ибо в силу многофункциональности каждого уровня (компонента) произведения они выполняют и иные, не имеющие отношения к жанру функции» [22, с. 87].

Все разнообразие эпических жанров мы можем «разместить» в спектре, где «крайними точками» будут с одной стороны **рассказ** (малый жанр), который «**демонстрирует**» противоречие, обнажает и сталкивает противоположные начала, обозначая (или не обозначая) возможную тенденцию их развития» [22, с. 84], а с другой – **роман** с его **полифонизмом**, где «главенствующей является установка на обнаружение мировоззренческой концепции, разворачиваемой в исследовании клубка противоречий, взятых со стороны их причинно-следственных связей» [22, с. 85]. Между этими двумя «крайними» типами эпического мышления будет находиться **повесть**, анализирующая «**процесс развития и разрешения** противоречия» [23, с. 50]. Если крупный жанр характеризуется «центробежными тенденциями “развертывания”, кумулятивного присоединения дополняющих и расширяющих картину мира эпизодов, фрагментов, персонажей, характеристик, описаний» [8, с. 16], то в рассказе присутствует «центростремительная тенденция к “свертыванию” сюжета, “сгущению” высказывания» [8, с. 17].

В связи с «плотностью» рассказа к качественным его особенностям, по мнению исследователей, относится в том числе и «известная одноплановость речевого стиля, приписанность одному субъекту восприятия и, значит, единый аспект эпического видения» [20, с. 175-176]. «Тезисность» малого жанра чаще всего подразумевает одного повествователя с минимумом пересекающихся «точек зрения». При анализе рассказа исследователь меньше рискует столкнуться с «распадом» «генерального» типа повествования на «второстепенные», опосредованные. Например, первичный повествователь крайне редко может быть наделен сказовым типом речи в романе (сказ – единственный тип повествования, получивший конкретное название; сущностной характеристикой сказа является установка на стилизацию, на чужое и устное разговорное слово, когда повествование может вестись лишь от первого лица и имитировать разговорную устную стилизованную речь). И такая «ограниченность» этой формы вполне объяснима. При ведущей ее роли в произведении большого жанра возникнет момент «художественной неправды»: крайне сомнительна реальная возможность спонтанного устного повествования, сильно «растянутого» во времени и разворачивающего перед гипотетическим слушателем в целый полифонически сложный, многоуровневый «романный» мир. (Хотя нет правил без исключений: в современной литературе условность может «переступить» через любые нормы – и возникает «роман-сказ», как, например, романы Юза Алешковского.) Для рассмотрения конкретных произведений малого жанра с точки зрения типа повествования в них, на наш взгляд, целесообразно обращаться к произведениям одного исторического периода. Самые общие тенденции в художественном мышлении временного среза всегда протекают в более или менее одном «мировоззренческом русле», и исследовательский интерес лежит в выявлении многообразия их индивидуального проявления в конкретном произведении. В научной

литературе неоднократно утверждалось, что расцвет того или иного литературного жанра связан с определенными эпохами в общественно-культурной жизни человека. Исследователи отмечают, что расцвет рассказа связан с «периодами глубоких духовных сдвигов в общественном сознании, с периодами идейных метаний и мучительных поисков ответа на острейшие социальные вопросы» [24, с. 10], что «рассказ <...> художественно наиболее чуток к “переходным эпохам” в жизни наций <...>, когда рушатся одни системы духовных ценностей, а на смену им приходят другие, еще не выявившие потенциал “смертоносных” противоречий <...>. Тезисность, осколочность, становящиеся законом духовной жизни, находят свое органическое соответствие в малой прозаической форме» [22, с. 85-86]. Восточнославянские литературы периода, когда происходило «созревание» серьезнейших изменений в мировоззрении, «сдвиги» в привычном жизненном укладе и, наконец, адаптация общественного и каждого индивидуального сознания к сложившейся действительности, – первой трети XX века, включая тридцатые годы, – как раз и явили читателю огромное количество эпических произведений именно малой формы. Литературу этого периода называют литературой «серебряного века», и исследователи все чаще имеют при этом в виду не только поэзию, но и прозу (см. [25, с. 6-9]). «Серебряная» проза в первую очередь интересна еще и тем, что такого разнообразия типов художественного сознания и стилевых особенностей, которыми оно выражалось, литература, вероятно, еще не знала. И если мы обратимся к творчеству таких, порой абсолютно «несовместимых» писателей, как В. В. Набоков, А. П. Платонов, М. А. Булгаков, Л. М. Леонов, М. А. Шолохов, М. М. Зощенко и др., то мы увидим, что русская малая проза первой трети XX в. явила нам **весь** возможный спектр типов повествования в рамках малого жанра.

Список использованных источников

1. Бройтман, С. Н. Историческая поэтика. Учебное пособие / С. Н. Бройтман – М.: РГГУ, 2001.
2. Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. – М.: Наследие, 1994. – С. 3-38.
3. Виноградов, В. В. Проблема авторства и теория стилей / В. В. Виноградов. – М.: Государственное издательство Художественной литературы, 1961.
4. Прозоров, В. В. Автор / В. В. Прозоров // Введение в литературоведение. Литературное произведение: Основные понятия и термины: Учеб. пособие / Л. В. Чернец, В. Е. Хализев, С. Н. Бройтман и др. / Под ред. Л. В. Чернец. – М.: Высшая школа; Издательский центр «Академия», 1999.
5. Успенский, Б. А. Поэтика композиции / Б. А. Успенский // Семиотика искусства. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995.
6. Корман, Б. О. Целостность литературного произведения и экспериментальный словарь литературоведческих терминов / Б. О. Корман // Проблемы истории

критики и поэтики реализма. Межвузовский сборник. – Куйбышев: Издательство Куйбышевского государственного университета, 1981.

7. Хализев, В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев – М.: Высшая школа, 1999.

8. Тюпа, В. И. Художественность чеховского рассказа: [Учебное пособие] / В. И. Тюпа – М.: Высшая школа, 1989.

9. Атарова, К. Н., Лесскис, Г. А. Семантика и структура повествования от первого лица в художественной прозе / К. Н. Атарова, Г. А. Лесскис // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1976. – Т. 35. – № 4.

10. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М. М. Бахтин – М.: Художественная литература, 1975.

11. Атарова, К. Н., Лесскис, Г. А. Семантика и структура повествования от третьего лица в художественной прозе / К. Н. Атарова, Г. А. Лесскис // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1980. – Т. 39. – № 1.

12. Цилевич, Л. М. Повествователь в чеховском рассказе / Л. М. Цилевич // Проблема автора в художественной литературе. Межвузовский сборник научных работ / Удм. гос. ун-т им. 50-летия СССР; [Редкол.: Корман Б. О. (отв. ред.) и др.]. – Устинов: УдГУ, 1985.

13. Корман, Б. О. Литературоведческие термины по проблеме автора (в помощь студенту-заочнику, специализирующемуся по литературе) / Б. О. Корман. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 1982.

14. Виноградов, В. В. Избранные труды. Язык и стиль русских писателей. От Карамзина до Гоголя / В. В. Виноградов. – М.: Наука, 1990.

15. Корман, Б. О. Избранные труды по теории и истории литературы / Б. О. Корман. – Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 1992.

16. Кожевникова, Н. А. О типах повествования в советской прозе / Н. А. Кожевникова // Вопросы языка современной русской литературы. – М.: Наука, 1971. – С. 97-163.

17. Бахтин, М. М. Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин – М.: Художественная литература, 1986.

18. Эко, У. Имя Розы: Детектив. Вып. 2. / У. Эко // Пер. с итальянского. – М.: Книжная палата, 1989.

19. Лихачев, Д. С. Поэтика древнерусской литературы / Д. С. Лихачев // Избранные работы: В 3 т. – Л.: Художественная литература, 1987. – Т. 1.

20. Скобелев, В. П. Слово далекое и близкое: Народ. Герой. Жанр: Очерки по поэтике и истории литературы // В. П. Скобелев. – Самара: Самарское книжное издательство, 1991.

21. Чернец, Л. В. Литературные жанры (проблемы типологии и поэтики) / Л. В. Чернец – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.

22. Андреев, А. Н. Методология литературоведения / А. Н. Андреев. – Минск: Дизайн ПРО, 2000.

23. Андреев, А. Н. Целостный анализ литературного произведения: Учеб. пособие для студентов вузов / А. Н. Андреев. – Минск: НМЦентр, 1995.

24. Огнев, А. В. Русский советский рассказ 50-70-х годов. Пособие для учителей / А. В. Огнев. – М.: Просвещение, 1978.

25. Андреев, А. Н. «Золотой век» русской литературы в отношении его к «веку серебряному» / А. Н. Андреев // Славянскія літаратуры ў кантэксце сусветнай: Матэрыялы IV Міжнар. навук. канф. (Мінск, 12-14 кастрычніка 1999 г.). У 2 ч. Ч. 2: Руская літаратура і яе ўзаемасувязі з літаратурамі свету, еўрапейскія літаратуры новага часу, мова і стыль мастацкага твора, метадыка выкладання славянскіх моў і літаратур / Рэдкал.: С. Я. Ганчарова-Грабоўская і інш. – Мінск: БДУ, 2000.

УДК 327.3

Ли Цзихуа,
кандидат педагогических наук, доцент;
Институт Конфуция,
Азербайджанский университет языков
(КНР)

РОЛЬ ИНСТИТУТОВ КОНФУЦИЯ В ПРОДВИЖЕНИИ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ КИТАЯ ЗА РУБЕЖОМ

В исследовании анализируются цели публичной дипломатии КНР, раскрывается роль и место Института Конфуция в публичной дипломатии КНР. Автор подчеркивает, что организованные совместно с учебными заведениями других стран Институты Конфуция, продвигая китайскую культуру и китайский язык за рубежом, стали важной составляющей публичной дипломатии КНР.

Ключевые слова: продвижение китайского языка; публичная дипломатия КНР; обучение китайскому языку; китайский язык; Институт Конфуция; публичная дипломатия; распространение китайской культуры.

THE ROLE OF THE CONFUCIUS INSTITUTE IN PROMOTING THE LANGUAGE AND CULTURE OF CHINA ABROAD

The study analyzes the goals of public diplomacy of the People's Republic of China, reveals the role and place of the Confucius Institute in public diplomacy of the People's Republic of China. The author emphasizes that Confucius Institutes organized jointly with educational institutions of other countries, promoting Chinese and Chinese language abroad, have become an important component of public diplomacy of the PRC.

Keywords: promotion of the Chinese language; public diplomacy of the People's Republic of China; Chinese language teaching; Chinese language; Confucius Institute; public diplomacy; dissemination of Chinese culture.

Одним из главных инструментов Китая для ведения внешнеполитической деятельности стала в последние десятилетия публичная дипломатия. Под публичной дипломатией китайские исследователи понимают систему диалога с иностранной

общественностью. Однако нельзя ставить знак равенства между публичной дипломатией и пропагандой. Принципиальным отличием public diplomacy является то, что в методах ее деятельности отсутствует такой компонент, как дезинформация, а в основе работы ее механизмов лежит правильное преподнесение выгодных для государства событий. Публичная дипломатия является лишь одним из инструментов «мягкой силы».

Публичная дипломатия как инструмент «мягкой силы» стала приобретать статус одного из самых значимых инструментов внешней политики КНР в середине 1990-х годов. Тогда же были разработаны теоретические основы публичной дипломатии, подготовлена серьезная база для их внедрения на практике. Развернутая в этом направлении новым руководством КНР широкомасштабная деятельность позволила нашей стране в сравнительно короткие сроки добиться повышения престижа страны на мировой арене и сгладить негативные последствия распространения «теории китайской угрозы».

Новый этап развития публичной дипломатии начался в 2003 году, когда руководство страны взяло курс на активизацию международного сотрудничества, усиление роли Китая в международном сообществе. «Мягкая сила» стала рассматриваться как один из обязательных компонентов не только внешней политики, но и необходимым условием экономического и социального процветания. По мнению исследователей, причиной стремительного развития публичной дипломатии в начале 2000-х годов послужили три фактора:

- 1) необходимость повышения имиджа Китая в мире;
- 2) благодаря экономическому подъему Китай мог уже не только предлагать, но и материально обеспечивать широкомасштабные внешнеполитические инициативы, в частности мероприятия публичной дипломатии;
- 3) Китай представил миру новую программу развития, тем самым сформулировав концептуальные основы своего внешнеполитического курса [1].

В своем выступлении министр иностранных Дел КНР Яна Цзечи утверждает, что важными идеологическими источниками публичной дипломатии КНР служат уникальные теории, разработанные коммунистической партией Китая, в частности теория трех представительств и концепция научного развития. Если перенести эти идеи в международный контекст, очевидно, что они совпадают с основной целью публичной дипломатии Китая: углубить взаимопонимание различных культур, поддерживать и распространять принципы устойчивого и гармоничного развития и стимулировать установление дружеских и открытых отношений между разными странами [2].

Особенностью публичной дипломатии КНР, которая отличает ее от других стран, является ее ориентированность не только на граждан других стран, но и на население своей страны. Для китайского народа – построение гармоничного общества внутри страны и гармоничного мира – это единый и неразрывный процесс. Средствами публичной дипломатии политика КНР разъясняется не только иностранцам, но и соотечественникам, и китайцам, живущим долгое время за границей. Для объяснения различных политических шагов проводятся лекции и встречи

с представителями министерства иностранных дел, интернет-дискуссии, круглые столы, конференции с участием видных дипломатов, ученых, художников, музыкантов, представителей бизнеса.

В последние годы важной составляющей публичной дипломатии стала работа со студенческой молодежью внутри страны. Серьезную озабоченность руководства КНР вызывает превращение в последние десятилетия западной культуры, традиций и образа жизни в модный тренд. В связи с этим популяризация китайской культуры и исторического наследия внутри страны, в университетах, школах, трудовых коллективах стала одним из приоритетных направлений внутренней политики государства.

Таким образом, публичная дипломатия стала рассматриваться китайскими руководителями как один из важных инструментов для решения не только внешнеполитических, но и задач внутреннего развития. В изданной в 2005 году «Белой книге мирного развития» четко сформулированы цели публичной дипломатии Китая на современном этапе:

- КНР является страной, деятельность которой в первую очередь направлена на внутреннее развитие и улучшение жизни своих граждан;
- Китай стремится проявить себя как надежного экономического партнера для других стран, сотрудничество с которым будет способствовать взаимной выгоде без угрозы безопасности;
- Китай выступает как носитель древнейшего культурного наследия, которым он стремится поделиться с миром;
- Китай хочет, чтобы его воспринимали как ответственного члена мирового сообщества, заинтересованного в решении мировых проблем и в построении гармоничного мира [3].

Одним из наиболее популярных инструментов публичной дипломатии Китая, важным элементом для выхода китайской культуры в мир является Институт Конфуция. Министерство образования КНР, Канцелярия по делам проживающих за границей китайских граждан при Госсовете и министерство культуры КНР в последние десятилетия XX века активно и систематически продвигали китайский язык и китайскую культуру в мире. Однако в течение долгого времени отсутствовала специальная структура, регулирующая в рамках единой политики деятельность различных государственных и общественных организаций за рубежом. И только в 2004 году была создана сеть Институтов Конфуция.

Имя Конфуция и в самом Китае, и в мире ассоциируется с китайской культурой, традициями, просвещением и образованностью, является символом традиционной китайской культуры и учености. Именно поэтому правительством КНР для серии образовательных центров китайского языка и культуры в мире было выбрано такое название – «Институт Конфуция». Несмотря на то, что Институт Конфуция создан менее двадцати лет назад, можно с уверенностью отметить, что он является в настоящее время уникальным и эффективным инструментом культурной дипломатии Китая, используемым не только для «выхода за рубеж» китайской культуры и

языка, но и для установления и развития за рубежом связей в сфере науки, образования, культуры, экономики и т. п.

Согласно отчету Канцелярии Государственной руководящей группы по продвижению китайского языка за рубежом и Штаб-квартиры сети Институтов Конфуция за 2021 год, с момента создания первого в мире Института Конфуция в Сеуле (Южная Корея) в ноябре 2004 года и до конца 2021 года в 146 странах и регионах было создано 525 Институтов Конфуция и 1113 Классов Конфуция, что само по себе является важным свидетельством победы китайской публичной дипломатии.

Деятельность Института Конфуция направлена на продвижение китайского языка и культуры, укрепление сотрудничества в области образования и культуры между Китаем и другими странами, развитие дружеских отношений, стимулирование развития мультикультурализма и строительства гармоничного мира. Институт Конфуция (в качестве некоммерческой структуры) обучает китайскому языку за рубежом, организует обмены в области образования и культуры между зарубежными странами на основе принципа взаимного уважения и равенства. Важным аспектом работы Института Конфуция является укрепление сотрудничества, взаимопонимания и доверия между народами всех стран, развитие межнациональных обменов.

Присутствие в названии данного учреждения имени всемирно известного китайского мыслителя древности Конфуция, гибкий режим работы, способность подстраиваться под законодательство и традиции других стран, скорость распространения Институтов Конфуция в мире, освещение деятельности Институтов Конфуция в международных СМИ – все это неоднократно становилось предметом острых дискуссий академических сообществ и общественности.

«Устав Института Конфуция» определяет три модели создания заграничных подразделений Институтов Конфуция:

- модель прямых инвестиции Штаб-квартиры;
- официальный франчайзинг;
- сотрудничество с заявителями.

Сотрудничество между Штаб-квартирой и заявителями предусматривает совместные инвестиции двух сторон и формирование коллективного подхода в функционировании подразделения. В настоящее время именно эта модель пользуется большей популярностью. Исходя из коллективного метода управления, Штаб-квартира и иностранные учебные учреждения совместно контролируют деятельность Институтов Конфуция и разделяют риски. В то же время Штаб-квартира инструктирует филиалы по вопросам управления и подбора персонала на начальных этапах создания Института.

Важной задачей Института Конфуция является продвижение за рубежом китайского языка и культуры, укрепление сотрудничества в области образования и культуры между Китаем и другими странами, развитие дружеских отношений, стимулирование развития мультикультурализма и строительства гармоничного мира. Институт Конфуция (в качестве некоммерческой структуры) обучает китайскому языку за рубежом, организует обмены в области образования и культуры между

зарубежными странами на основе принципа взаимного уважения, дружеских консультаций, равенства и взаимной выгоды.

Хорошим примером эффективной деятельности в контексте публичной дипломатии является Институт Конфуция при Азербайджанском Университете Языков (г. Баку), который был создан для укрепления сотрудничества между Азербайджаном и Китаем в области образования, содействия взаимопониманию и дружбе между двумя народами, развития преподавания китайского языка и повышения интереса к китайской культуре. 11 ноября 2015 года Государственной Канцелярией по распространению китайского языка за рубежом КНР (Ханьбань) был одобрен договор о создании Института Конфуция при АУЯ. В качестве университета-партнера с китайской стороны выступил Университет Худжоу. На церемонии открытия присутствовали делегация Министерства образования АР, директор отдела по странам Азии Государственной Канцелярии по распространению китайского языка за рубежом КНР (Ханьбань), делегация университета Худжоу, преподаватели и студенты Азербайджанского университета языков.

На протяжении более 5 лет существования Институт Конфуция при АУЯ внес значительный вклад в распространение китайского языка и культуры в Азербайджане. Даже в период пандемии сотрудники Конфуция при не прекращали своей работы: проводили онлайн-обучение, организовывали музыкальные и художественные конкурсы, олимпиады китайского языка, встречи видных деятелей китайской культуры со студентами и преподавателями АУЯ и жителями г. Баку, мастер-классы китайской кухни, сеансы китайской традиционной медицины и т. п.

Деятельность нашего и других Институтов Конфуция не только принесет Китаю огромные прямые и косвенные выгоды в областях образования, культуры, туризма, внешней торговли и т. д., но и повысит мягкую силу Китая, авторитет нашей страны в мире.

Список использованных источников

1. Кривохиж, С. В. Публичная дипломатия Китайской Народной Республики: становление и развитие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/mezhdunarodnye-otnoshenia/publichnaja-diplomatija-kitajskoj-parodnoj-respubliki-stanovlenie-i-razvitie.html> (дата доступа: 12.06.2022).
2. Выступление министра Иностранных Дел КНР Яна Цзечи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fmprc.gov.cn/eng/topics/13apec/t220971.htm> (дата доступа: 12.06.2022).
3. Белая книга о мирном развитии (2005 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://news.xinhuanet.com/politics/2005-12/22/content_3954937.htm (дата доступа: 12.06.2022).

Ли Цинь,
*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка
(Беларусь)*

КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современном мире, который характеризуют процессы глобальной интеграции и информатизации, образование вышло на новый уровень – уровень кросс-культурного образования, изучение различных аспектов адаптации к которому составляет предмет настоящего исследования. Цель исследования состоит в определении сущности кросс-культурной адаптации в поликультурном образовательном пространстве. В статье представлены разновидности кросс-культурной адаптации, стратегии, тактики, направления ее изучения и реализации. Научная и практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты можно использовать при разработке адаптивного учебно-методического обеспечения образовательного процесса, осуществляемого в условиях кросс-культурной педагогической реальности, а также учебных планов и программ обучения студентов, пользующихся образовательными услугами за рубежом.

Ключевые слова: адаптация; поликультурное образовательное пространство; кросс-культурное образование; кросс-культурная адаптация; кросс-культурная компетентность.

CROSS-CULTURAL ADAPTATION AS A CURRENT PROBLEM OF MODERN EDUCATION

In the modern world, which is characterized by the processes of global integration and informatization, education has reached a new level - the level of cross-cultural education, the study of various aspects of adaptation to which is the subject of this study. The purpose of the study is to determine the essence of cross-cultural adaptation in a multicultural educational space. The article presents the varieties of cross-cultural adaptation, strategies, tactics, directions of its study and implementation. The scientific and practical significance of the study is determined by the fact that its results can be used in the development of adaptive educational and methodological support for the educational process, carried out in a cross-cultural pedagogical reality, as well as curricula and training programs for students using educational services abroad.

Keywords: adaptation; multicultural educational space; cross-cultural education; cross-cultural adaptation; cross-cultural competence.

Отличительной особенностью образования XXI века является его международная интеграция, или интернационализация, проявляющая себя во взаимовлиянии и взаимопроникновении унитарных национальных образовательных систем, расширении трафиков и увеличении масштабов академической мобильности, получении образования в условиях полипарадигмальной педагогической реальности и «развивающего этнополикультурного диалога» [1].

Получение образования за рубежом как явление массового характера – своеобразный тренд, мейнстрим нашего времени. При этом у иностранных студентов, обучающихся за рубежом, возникает ряд проблем, связанных с вхождением в

незнакомую для них социокультурную среду, овладением инокультурными ценностями, освоением непривычных организационных структур образовательного процесса и предметного содержания учебных дисциплин и многое др. Иначе говоря, у студентов, пользующихся образовательными услугами за рубежом, может возникать так называемый «кросс-культурный шок», вызываемый необходимостью получения образования в незнакомой социокультурно-образовательной среде, проблемами социальной, культурной и академической адаптации к ее условиям, требованиям и нормам. Предметом настоящего исследования является рассмотрение одного из направлений адаптации – кросс-культурной.

Кросс-культурная адаптация определяется как процесс «длительного, непрерывного и непосредственного культурного взаимодействия двух групп людей с разным культурным бэкграундом и представляющий собой изменение первоначальных культурных моделей одной или обеих из этих групп» [2, с. 195-196]. С позиции этнопсихологии кросс-культурная адаптация понимается как «процесс, благодаря которому человек достигает соответствия (совместимости) с новой культурной средой, а также результат этого процесса» [3, с. 280].

Кросс-культурную адаптацию подразделяют на психологическую, социокультурную, академическую, или, собственно, образовательную. Рассматривая кросс-культурную адаптацию как «процесс и результат внутренних изменений и внешнего активного приспособления к новым условиям существования» [4], закономерно предположить, что она может осуществляться посредством активного самозменения личности («подгонки» себя под инокультурную среду) или путем изменения инокультурной среды («подгонки» среды под себя).

Выделяют восемь стратегий адаптивного поведения, реакций адаптанта на сложившуюся ситуацию в кросс-культурном образовательном пространстве: конфронтация (противостояние сложившейся ситуации, агрессивный ответ на нее), самоконтроль (подавление негативных эмоций, переживаний), поиск социальной поддержки и единомышленников (метод «Кот в сапогах»), отстранение от проблемы (уход от нее), планирование решения проблемы (метод Робинзона Крузо), положительная переоценка и стремление видеть во всем позитивное (модель всем довольного Карлсона), принятие ответственности на себя (стратегия супергероя), дистанцирование (стремление решить проблему на расстоянии, на удалении от критических точек соприкосновения с кризисной ситуацией).

Мо Цзимань определяет четыре тактики кросс-культурной адаптации: *интеграцию* (признание инокультурных традиций, сопровождающееся сохранением национальной культурной идентичности), *ассимиляцию* (отстранение от национальной культурной идентичности и слияние с другой культурой), *сепарацию* (признание национальной культуры в качестве доминирующей и избегание взаимодействий с другими инокультурами), *маргинализацию* (отречение от национальных культурных традиций и непризнание инокультурных феноменов и процессов) [2, с. 198].

Т. Л. Смолина предлагает исследовать кросс-культурную адаптацию с четырех позиций: изучение проблем социального взаимодействия в кросс-культурной образовательной среде, исследование личностных характеристик адаптанта, выявление

симптомов культурного шока, определение копинг-стратегий при перемещении в инокультурную образовательную среду [5, с. 285-286].

Кросс-культурная адаптация реализуется по следующим направлениям: освоение кросс-культурного образовательного пространства, приобретение опыта межкультурной коммуникации и овладение навыками межнационального общения, формирование кросс-культурной компетентности.

Кросс-культурное образовательное пространство характеризуется наличием в нем многообразных культурно-исторических традиций, ценностей, феноменов и артефактов, присущих разным странам, народам и этносам. Кросс-культурное образовательное пространство может рассматриваться на двух уровнях: на уровне одного многонационального государства и на уровне нескольких культурно и ментально различающихся стран и народов (например, Восток – Запад). Если поликультурное образование рассматривается как «инструмент интеграции национальных меньшинств в доминирующую культурную среду» [6, с. 8], то «кросс-культурное <...> образование <...> исключает глубокое взаимопроникновение культур; строится на базе доминирующей культуры» [6, с. 29]. Перед адаптантом стоит задача освоения этнокультурного многообразия и определения индивидуальных стратегий и тактик взаимодействия с ним.

Кросс-культурная коммуникация субъектов кросс-культурного образования базируется на знаниях о иных культурах, умении интерпретировать инокультурную информацию сообразно собственным предпочтениям и намерениям, способности представлять себя и свою культуру в культурном многообразии. Формирование навыков кросс-культурной коммуникации, согласно версии Т. А. Колосовской, осуществляется на двух уровнях: вторичного языкового сознания, «составляющего вербально-семантический уровень <...> личности, а также вторичного когнитивного сознания как результата подключения <...> к когнитивному, тезаурусному уровню» [7].

Определяя кросс-культурную коммуникацию как «столкновение, пересечение, конфликт», Д. Я. Зак и Л. И. Забара отмечают «проблематичность кросс-культурного общения, акцентируя внимание <...> на различиях, а не сходствах» [8, с. 134]. Л. В. Рожкова (и др.) настаивают на том, что межкультурная коммуникация означает диалог культур, который основывается на тесной связи и общении между представителями разных культур [9, с. 86]. По версии Н. Н. Овчинниковой, термин *межкультурный* «относится к динамическим аспектам взаимодействий разнокультурных субъектов коммуникации, *кросс-культурный* – к сопоставительным аспектам культурных феноменов» [10, с. 15].

Согласно мнению Л. В. Абдалиной и Н. Б. Спиридоновой, кросс-культурная компетентность субъектов кросс-культурного образования включает «стремление к максимальной реализации профессионально-личностного потенциала; способность организовывать, управлять, анализировать и принимать решения в условиях кросс-культурной среды; умения глобально мыслить, демонстрировать целеустремленность, рефлексивность, толерантность, способность интегрироваться в поликультурное пространство» [11, с. 17]. Важными составляющими кросс-

культурной компетентности являются личностные качества адаптанта, такие как владение навыками ведения межкультурного и межнационального диалога, эмпатия и толерантность, сензитивность к инокультурным традициям и феноменам, психологическая устойчивость, эмоциональная сдержанность в проблемно-тупиковых ситуациях и др.

Таким образом, в современных условиях, когда образование приобретает всемирно интегрированный характер и экспортоориентированную направленность, представляется актуальным научно-теоретическое осмысление процессов кросс-культурной адаптации иностранных студентов в социокультурно-образовательном пространстве зарубежных стран, возникает необходимость в диверсификации и разработке адаптивного учебно-методического обеспечения образовательного процесса, корректировки учебных планов и программ обучения студентов в зарубежных вузах. Кросс-культурная адаптация как многогранный процесс подразделяется на психологическую, социокультурную и, собственно, образовательную, или академическую; реализуется посредством фасилитации, сопровождения и навигации (тьюторская помощь, поддержка со стороны диаспоры соотечественников, руководства университета, факультета и др.); рассматривается с четырех позиций (изучения социальных аспектов взаимодействия, исследования личностных характеристик адаптанта, установления симптомов культурного шока, определения копинг-стратегий при перемещении в инокультурную образовательную среду); реализуется на внутреннем (личностном) и внешнем (средовом) уровнях, на стыке возрастных, локально территориальных, организационных, профессиональных и других культур (микроуровень) и на стыке национальных и региональных культур (макроуровень) [9, с. 84]; обуславливается разнообразием типов перемещений в кросс-культурном образовательном пространстве (кратковременное, долговременное, постоянное, добровольное, недобровольное), а также неоднозначностью трактовки самого понятия «кросс-культурная адаптация» (культурный шок, межкультурная адаптация, аккультурация, приспособление) [5, с. 282]; осуществляется в русле четырех стратегий (интеграция, ассимиляция, сепарация, маргинализация) и по нескольким направлениям (освоение кросс-культурного образовательного пространства, приобретение опыта межкультурной коммуникации и овладение навыками межнационального общения, формирование кросс-культурной компетентности), последнее из которых суммирует все предыдущие.

Список использованных источников

1. Громыко, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика: Теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю. В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
2. Мо Цзيمانь. Теоретическое обоснование исследования кросс-культурной адаптации китайских студентов в России / Цзيمانь Мо // Психология. Историко-

критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Т. 6. – № 5А. – С. 193-207.

3. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М.: ИП РАН, Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 320 с.

4. Реан, А. А. Психология адаптации личности: учеб.-науч. издание / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – Санкт-Петербург: Медицинская пресса, 2002. – 352 с.

5. Смолина, Т. Л. Методы исследования кросс-культурной адаптации (зарубежный опыт) [Электронный ресурс] / Т. Л. Смолина. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-issledovaniya-kross-kulturnoy-adaptatsii-zarubezhnyy-opyt> (дата доступа: 08.04.2022).

6. Поликультурное образование в системе профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов: учеб.-метод. пособие / автор-сост. В. С. Зайцев. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. – 71 с.

7. Колосовская, Т. А. Кросс-культурное образование в педагогическом вузе: теоретические и практические аспекты [Электронный ресурс] / Т. А. Колосовская. – Режим доступа: <http://irbis.shgpi.edu.ru/biblioteka/katfree/135.pdf> (дата доступа: 02.04.2022).

8. Зак, Д. Я. Феномен кросс-культурной коммуникации в современном образовательном пространстве / Д. Я. Зак, Л. И. Забара // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 1. – С. 132-138.

9. Рожкова, Л. В. Управление кросс-культурными коллективами в международном и национальном бизнесе / Л. В. Рожкова, Г. Н. Тугускина, О. В. Сальникова // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. – 2019. – № 1-2 (29-30). – С. 82-94.

10. Овчинникова, Н. Н. Межкультурная коммуникация как направление в американской исследовательской традиции: теоретико-методологические основания и научный статус: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 24.00.01 / Н. Н. Овчинникова; Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы. – Гродно, 2020. – 25 с.

11. Абдалина, Л. В. Кросс-культурная компетенция будущего менеджера: некоторые аспекты исследования / Л. В. Абдалина, Н. Б. Спиридонова // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2021. – № 3. – С. 16-20.

УДК 37.035:39(=161.3)

Ли Янь,
*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка
(Беларусь)*

ТРАНСПАРЕНТНОСТЬ И РЕЛЕВАНТНОСТЬ ТРАДИЦИЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПРИНЦИПАМ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Отличительной особенностью современного образования является его всемирная интернационализация, закономерно приводящая к возникновению нового явления – кросс-культурного образования, изучение которого с позиции применимости в нем традиций народной педагогики составляет предмет настоящего исследования. Целью исследования является рассмотрение традиций народной педагогики в контексте их соответствия принципам кросс-культурного образования. Научная и педагогическая ценность результатов видится в том, что использование традиций народной педагогики в кросс-культурном образовании представляется мощным потенциалом развития национальных и мировой образовательных систем.

Ключевые слова: традиция; народная педагогика; интернационализация образования; мультикультурное образование; кросс-культурное образование; кросс-культурный подход.

TRANSPARENCY AND RELEVANCE OF TRADITIONS OF FOLK PEDAGOGY TO THE PRINCIPLES OF CROSS-CULTURAL EDUCATION

A distinctive feature of modern education is its global internationalization, which naturally leads to the emergence of a new phenomenon – cross-cultural education, the study of which from the position of applicability of the traditions of folk pedagogy in it is the subject of this study. The aim of the study is to consider the traditions of folk pedagogy in the context of their compliance with the principles of cross-cultural education. The scientific and pedagogical value of the results is seen in the fact that the use of the traditions of folk pedagogy in cross-cultural education is a powerful potential for the development of national and world educational systems.

Keywords: tradition; folk pedagogy; internationalization of education; multicultural education; cross-cultural education; cross-cultural approach.

Всемирная интеграция в образовании, глобализация национальных образовательных систем и процессов, интенсификация кросс-культурных контактов, расширение масштабов и увеличение трафиков академической и профессиональной мобильности выступают первопричиной интернационализации образования в современном мире. Интернационализация проявляет себя в том, что в настоящее время финансово обеспеченные студенты предпочитают получать образование в ведущих университетах мира или странах, где система образования более развита и имеет высокий научный и профессиональный статус. Интернационализация образования, понимаемая как «интегративный процесс внедрения международных образовательных стандартов в деятельность университетов (развитие совместных

образовательных программ)» [1, с. 118], приводит к мультикультурному или кросс-культурному образованию, которое, в свою очередь, определяется «как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм поведения, отказ от единообразия или преобладания какой-либо одной точки зрения» [2, с. 40].

Обозначим основные принципы кросс-культурного образования:

1. Базовый принцип – интеграция национальных унитарных образовательных систем при условии сохранения их самобытности и уникальности. А. Н. Джуринский по этому поводу отмечает, что необходимо «воспринимать все культуры многонационального социума как равных партнеров кросс-культурного диалога» [3, с. 34].

2. Принцип перманентного поиска новых форм международного сотрудничества с целью расширения возможностей для взаимодействия в образовательной сфере, ведущих к совершенствованию национальных систем образования.

3. Принцип взаимообогащения разных культур на основе овладения знаниями об обычаях, ценностях, традициях, способах коммуникации, идеалах и нормах поведения другого народа без отрыва от собственной культуры.

4. Принцип признания равнозначности всех существующих в мире этнических культур при доминировании одной из них или в рамках одного общества/социума.

5. Принцип межтрадиционного диалектически неантагонистического соотношения в образовании национального и мирового, уникального и универсального.

Рассмотрим традиции народной педагогики, которые при всей их универсальности в разных странах интерпретируются по-разному.

Фундаментальной традицией народной педагогики всех стран и народов является обучение, воспитание и развитие личности, человека, семьянина и гражданина в труде и через труд, который понимается как продуктивная деятельность по созданию материальных благ, духовных и культурных ценностей. В русле славянской традиции (белорусы, русские, украинцы и др.) под трудом чаще всего понимается работа (как раньше говорили) «от зари до зари». Трудовая этика немцев отличается тем, что в рабочее время они трудятся усердно и дисциплинированно, как только могут. Но они ни в коем случае не будут задерживаться на работе после окончания трудового дня. Именно в отношении к труду более всего проявляется национальная черта немецкой нации – пунктуальность и рациональность. Восточные народы (китайцы, японцы и др.) традиционно характеризуют такие черты национального характера, как трудолюбие, упорство в достижении цели. В отличие от других народов традиция трудиться у китайцев и японцев сложилась в процессе многовековой истории и сохранилась в сознании и обычаях этих людей в своей первозданности до наших времен.

Не менее ценной традицией народной педагогики является эмпиричность – передача и наследование жизненного и педагогического опыта в устной (из уст – в уста, из рук – в руки) форме. Например, в Японии до наших времен сохранилась древняя традиция обучения искусству икебаны, к которому с шестилетнего возраста приобщают и обучают три раза в неделю всех детей.

В русле народных традиций обучение, воспитание и развитие личности и человека осуществляется перманентно (на протяжении всей жизни) и всесторонне (в трудовой и игровой деятельности, в семье и социуме, в процессе познания жизни и усвоения практических умений и навыков в различных предметных областях). В Германии, например, не принято оставлять малыша под присмотром бабушки или соседки. Немецкая мама всегда и везде берет своего ребенка с собой.

Отличительной особенностью народной педагогики является семейственность, коллективное начало, коллегиальность. Особенно ярко эта традиция проявляется у англичан, для которых культ семьи – главное в их жизни. Японская традиция ориентирована на развитие группового сознания, формируемого несколькими поколениями одной семьи, проживающими под одной крышей. В японской системе обучения и воспитания, отмечает Д. В. Лепешев, доминирует «роль коллективных интересов и иерархическое мышление, что закономерно перерастает в патриотизм» [4].

Народную педагогику отличает природосообразность, в русле которой воспитательный и образовательный процессы осуществляются в естественных условиях жизни и деятельности человека, в тесной связи с ближайшим социальным и природным окружением.

Неотъемлемым элементом народной педагогики являются национальный фольклор и устное народное творчество, которые одновременно выступают и мощным педагогическим средством обучения, воспитания и развития личности, и предметной областью реализации ее творческого потенциала, и дидактическим инструментом приобретения жизненно необходимых умений и навыков. Педагогическая ценность народного искусства (фольклора, устного народного творчества) заключается в том, что когнитивный аспект любого образовательного процесса, опосредованный эмоционально-образным восприятием, усваивается личностью наиболее полно, прочно и надолго. Согласно мнению В. С. Болбаса, фольклор благоприятствует развитию первой (образно-художественной) сигнальной системы человека, с помощью которой «нравственность начинает формироваться на уровне подсознания, в сфере эмоций, привычек, воли и характера, а не уровне знаний и сознания» [5, с. 109].

В русле обозначенных традиций народной педагогики становится возможным реализовать следующие принципы обучения, воспитания и развития личности: перманентности, преемственности, коллегиальности, природосообразности, тесной связи с жизнью.

В контексте кросс-культурного образования принципы народной педагогики трансформируются в:

- принцип единства национальных и общечеловеческих ценностей и идеалов в образовании, реализация которого способствует формированию человека планетарной культуры (*антропологический подход в образовании*);
- принцип межкультурного взаимодействия, содержанием базисом которого выступают национальные культурно-исторические и педагогические традиции разных стран и народов (*онтогенетический подход в образовании*);

– принцип выделения образования в качестве приоритетной ценности для каждой отдельно взятой личности, государства и общества (*аксиологический подход в образовании*);

– принцип культуросообразности, в рамках которого личность рассматривается одновременно и как хранитель, и как транслятор-интерпретатор, и как творец национальной и мировой культур (*культурологический подход в образовании*). Дочерним по отношению к данному принципу является принцип культуропорождающего образования.

В качестве инструмента реализации этих принципов рассматривается кросс-культурный подход в образовании, который позволяет обозначить этническую принадлежность народов разных культур; изучить сходства и различия индивидов, принадлежащих к разным культурным и этническим группам; исследовать социальные структуры, характерные для разных сообществ людей и отражающие типичные для них черты; вести межнациональный диалог и выстраивать профессиональные отношения на знании инокультур [6, с. 11].

Предпосылками, или основаниями, использования традиций народной педагогики в кросс-культурном образовании являются:

– наследственность традиций, которые усваиваются и передаются от поколения к поколению на протяжении длительного времени и практически в неизменном виде. В рамках кросс-культурного образования наследование традиций происходит на основе интеграции культур разных народов;

– устойчивость традиций во времени (как способность сохранять свою жизнеспособность, практическую значимость, педагогическую целесообразность, длительный срок) и пространстве (как способность сохранять свою национальную уникальность в инокультурной образовательной среде);

– социальная обусловленность (как приверженность традициям относительно большой группы людей, как стабильность, единообразие и узнаваемость традиций в инокультурном и иносоциальном окружении);

– адаптивность (как способность приспосабливаться к социальной, политической, образовательной, природной, географической средам);

– универсальность, целостность и самодостаточность традиций, взаимодействие которых обеспечивает интеграцию разных культур в единую образовательную систему, одновременно осуществляя в ней регулирующую и направляющую функции;

– сопоставимость, или интегрируемость, традиций народной педагогики разных стран и народов;

– сформированность у субъектов кросс-культурного образования таких личностных качеств, как способность понимать значение культуры как формы человеческого существования, умение руководствоваться в своей деятельности базовыми общечеловеческими культурными ценностями и идеалами, навыки ведения межкультурного диалога, готовность к толерантному сосуществованию в поликультурной образовательной среде, сензитивность к инокультурным феноменам и

явлениям, уважительное и бережное отношение к национальному и общемировому культурно-историческому наследию.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать следующее:

1. Использование традиций народной педагогики разных стран и народов в кросс-культурном образовании представляется перспективным направлением его развития и совершенствования.

2. Базовыми принципами кросс-культурного образования являются принцип интеграции национальных унитарных образовательных систем при условии сохранения их уникальности и самобытности, принцип перманентного поиска новых форм международного сотрудничества, принцип взаимообогащения разных культур и др.

3. В контексте кросс-культурного образования традиции и принципы народной педагогики трансформируются в принцип единства национальных и общечеловеческих ценностей и идеалов в образовании, принцип межтрадиционного взаимодействия, принцип выделения образования в качестве приоритетной ценности для каждой отдельно взятой личности, государства и общества и др.

4. Предпосылками использования традиций народной педагогики в кросс-культурном образовании являются наследственность традиций, их устойчивость во времени и пространстве, социальная обусловленность, адаптивность, универсальность, целостность и самодостаточность, сопоставимость (или интегрируемость) традиций народной педагогики разных стран и народов, сформированность у субъектов кросс-культурного образования необходимых личностных качеств.

Список использованных источников

1. Плешакова, А. Ю. Социально-педагогические условия интернационализации образования: к определению понятия / А. Ю. Плешакова // Научный диалог. – 2014. – № 2 (26): Педагогика. – С. 118-125.

2. Ачасова, Л. Ю. Специфика толерантного взаимодействия субъектов образовательного пространства в условиях школы / Л. Ю. Ачасова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 5. – С. 38-40.

3. Джуринский, А. Н. Межкультурное образование во Франции / А. Н. Джуринский // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 4. – С. 32-44.

4. Лепешев, Д. В. Воспитание в Японии: традиции, философия, современность / Д. В. Лепешев // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-v-yaponii-traditsii-filosofiya-sovremennost/viewer> (дата доступа: 22.03.2022).

5. Болбас, В. С. Традиции и обычаи белорусского народа как фактор воспитания / В. С. Болбас // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 106-114.

6. Чжао Наньнань. Кросс-культурный подход к освоению студентами дидактических функций учебников для общего начального музыкального образования

России и Китая: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Наньнань Чжао; Москов. пед. гос. ун-т. – М., 2019. – 26 с.

УДК 378.035

Люй Цзинвэй,
*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка
(Беларусь)*

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ СПОСОБНОСТИ К МЕЖДУНАРОДНОМУ КУЛЬТУРНОМУ ОБМЕНУ

В эпоху глобализации культурные обмены между странами во всем мире становятся все более частыми. Мультикультурное содержание обучения музыке, существующее в межкультурном общении, постепенно стало центром музыкального образования. С точки зрения эстетики музыки, эта статья исследует межкультурное музыкальное образование и повышает его эстетику для студентов музыкально-педагогической специальности, чтобы достичь высокого качества.

Ключевые слова: музыкальная культура; мультикультурализм; музыкально-педагогическое образование; методика музыкального воспитания; межкультурное развитие студентов.

DEVELOPING THE ABILITY OF MUSIC AND PEDAGOGY STUDENTS TO ENGAGE IN INTERNATIONAL CULTURAL EXCHANGE

In the era of globalisation, cultural exchanges between countries around the world are becoming more frequent. The multicultural content of music education that exists in intercultural communication has gradually become the focal point of music education. From the perspective of music aesthetics, this paper explores intercultural music education and enhances its aesthetics for music pedagogy students to achieve high quality.

Keywords: music culture; multiculturalism; music and pedagogy education; music education methodology; intercultural development of students.

«*Межкультурный*» (Intercultural) означает культуру, которая пересекает границы между разными странами и народами и представляет собой культурную самобытность. Современный мир – это эпоха мультикультурализма, будь то политика, экономика или культура, он демонстрирует тенденцию глобализации. Межкультурное развитие музыкально-педагогического образования также является неизбежной тенденцией, особенно в условиях обмена студентами учреждений высшего образования восточных и западных стран [1, с. 93].

Музыкальная культура пересекает не только границы наций своей страны, но и границы наций мира. Существует теория универсальности музыкального языка, по

которой «музыка является общим языком людей», но на самом деле, из-за разных региональных культур, в которых она производится, и разных культурных основ музыкальной аудитории, общность музыки может быть отражена в большей степени в эмоциональном аспекте восприятия, а не в общекультурном.

Так, бодрый ритм незнакомой музыки приносит аудитории расслабленное и приятное субъективное чувство, но, не зная культурного фона произведения, аудитория не может оценить красоту глубокой коннотации произведения. Китайская национальная песня «Цветок жасмина» является широко исполняемым музыкальным произведением. Когда Вы слышите эту песню как китаец, Вы как будто чувствуете аромат цветов жасмина. Но иностранцы, которые слушают ее и не могут понять содержание текста, могут только почувствовать через восприятие мелодии, что музыка изображает что-то прекрасное. Месса Генделя является очень знакомым произведением религиозной музыки для западных людей, исповедующих католическую веру. Когда китаец слышит ее впервые, он может ощутить чувство святости, которое призвана передать эта музыка, даже если он не уверен, что это музыка для религиозного мероприятия.

Таким образом, существует кросс-культурная музыкальная эстетика, которая основана на культуре как эмоциональной основе понимания основного смысла музыки. Музыкальное воспитание и обучение в учреждениях высшего образования нуждается в новом мышлении, которое получает свое развитие в межкультурном контексте. Традиционных музыкальных материалов уже недостаточно для удовлетворения эстетических потребностей учащихся.

В музыкально-педагогическом образовании важную роль играет дисциплина «Методика музыкального воспитания», преподавание которой также требует ориентации на межкультурное взаимодействие. Для этого рекомендуется модификация отдельных аспектов преподавания.

1. Модификация учебных программ по специальным музыкальным дисциплинам с целью повышения музыкальной грамотности учащихся.

Учебные программы по музыкальным дисциплинам для музыкально-педагогических специальностей в системе высшего образования должны быть открытыми и публиковаться на разных языках, как и программы предмета «Музыка» в школах. Внедрение в содержание программ музыкального репертуара для межкультурного обмена может помочь студентам понять ценность различных музыкальных культур. Музыка и культура неразделимы, и разные музыкальные произведения имеют разное культурное происхождение. Предоставление студентам большого количества информационных материалов для анализа и обсуждения музыкальных явлений с разных точек зрения, чтобы они могли открыть для себя красоту музыки, помогает раскрыть потенциал студентов. В условиях глобальной интеграции мультикультурализм является итогом постоянного взаимодействия разных культур. Исследуя резонанс между рациональным пониманием и эмоциональным восприятием музыки, у студентов повышается музыкальная грамотность.

2. Развитие у студентов способности к международному музыкальному и культурному обмену.

В современном музыкально-педагогическом образовании для международных перспектив и обеспечения основы для будущего развития межкультурного взаимодействия важно вводить музыкальные произведения разнообразных стилей и жанров народов мира. Изучая различные музыкальные произведения, студенты могут понять традиции и обычаи внешнего мира и понять тесную связь между музыкой, природной и человеческой средой. Интернациональное богатство музыкального репертуара при использовании в качестве учебных материалов повышает восприятие и креативность студентов, является основой расширения базы для выращивания талантов.

3. Педагогические условия межкультурного общения и взаимопонимания.

Межкультурное образование является основой межкультурного общения, которое может помочь научиться уважать различные культуры [2]. Человеческое понимание неизвестного часто измеряется его собственной точкой зрения, но при этом ни один человек не может интерпретировать чужую культуру без существующего опыта. Поэтому в межкультурном обучении нам нужно обмениваться культурными контекстами и учиться смотреть на проблемы с разных точек зрения. Организация общения может осуществляться в следующих направлениях:

- обсуждение и показ закономерностей сочинения музыки;
- обмен опытом творчества;
- показ и обсуждение музыки на традиционных праздниках;
- обсуждение исполнительской интерпретации произведений;
- демонстрация мастерства известных исполнителей своей страны;
- обсуждение систем музыкального воспитания разных стран и т. д.

4. Развитие способности студентов анализировать и ценить музыку.

В подготовке будущего педагога-музыканта особо востребованы аналитические умения в практической работе как с музыкой, так и в решении педагогических ситуаций. Освоение разных видов музыкального анализа (целостный, интонационный, средств выразительности, музыкальной формы, стиля и т. д.) требует глубоких знаний по истории становления музыкального языка, жанровых и стилевых особенностей музыки народов мира. Музыка – это общий человеческий язык, потому не существует единого стандарта, по которому ее можно было бы оценить как хорошую или плохую. В процессе оценки музыки важно опираться на ее восприятие студентами, чтобы оценить эстетический подтекст музыкальных произведений для современности. Отдельные жанры музыки имеют эстетические ограничения, поэтому необходимо вводить в класс музыкальные произведения из разных регионов и этносов мира. Оценивая эти музыкальные произведения, учащиеся знакомятся с этническими культурами, узнавая об особенностях исполнения в игре и пении произведений музыкального искусства, национальных инструментах, составляя музыкальные характеристики и даже имитируя манеру исполнения. Углубленное изучение музыки различных этнических групп со всего мира может стимулировать интерес студентов к музыке и культуре, вовлечь в самостоятельное обучение, воспитать дух исследования и внедрения инноваций.

5. *Формирование веры в жизнеспособность культуры своей нации, уверенности в своей способности быть носителем данной культуры.*

Уверенность в себе с позиций культуры – это, прежде всего, нация и страна, которые полностью подтверждают и активно практикуют свои культурные ценности и твердо верят в жизнеспособность своей культуры. Введение иностранной музыки в высшее музыкальное образование направлено не на то, чтобы заменить собственную музыкальную культуру, а на то, чтобы прорваться сквозь традиционные идеи, найти связь с мировой музыкальной культурой, полностью ощутить очарование музыки разных культур через расширение багажа, сравнение, исполнительский опыт.

Мультикультурализм в настоящее время является ведущим направлением развития музыкального образования, поэтому в будущих межкультурных обменах мы должны развивать толерантность к иным культурам, принятию на первый взгляд «иностранной» музыкальной культуры, воспитывать желание понять и овладеть спецификой выразительных художественных средств других наций. Это может дать студентам позитивную межкультурную осведомленность и образовательную значимость дружеских отношений с другими культурами, тем самым устанавливая равноправный диалог и межкультурный обмен во всем мире.

Список использованных источников

1. Гуань Цзяньхуа. Межкультурное общение и мультикультурное общение музыки / Гуань Цзяньхуа // Китайская музыка. – 2003. – № 01. – С. 93-94.
2. Гуань Цзяньхуа. Китайское музыкальное образование и международные исследования в области музыкального образования / Гуань Цзяньхуа // Сиань: Издательство Шэньсийского педагогического университета. – 2007.
3. Ву Цюн. Изучение и исследование мультикультурного музыкального образования в общеобразовательных университетах / Ву Цюн // Образование и карьера. – 2011. – № 24. – С. 130-132.
4. Лю Сяоцзин. Передача и развитие этнической музыки в университетском музыкальном образовании в контексте мультикультурализма / Лю Сяоцзин // Художественное образование. – 2011. – № 07. – С. 15-17.

УДК 81

Гюней Асиф гызы Магеррамова-Агаева,
кандидат социологических наук, доцент;
Бакинский славянский университет
(Азербайджан)

КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматривается историко-сравнительный анализ становления и развития кросс-культурного образования в Азербайджане. Для Азербайджана кросс-культурное образование как общественное явление не является новым понятием, поскольку идея уважения к культуре и традициям других народов лежит в основе стереотипного поведения азербайджанцев. Однако формирование кросс-культурных компетенций как феномена современного образования – понятие новое и насущное. Целью внедрения такого подхода является формирование как специалистов, владеющих лингвистическими навыками, так и двуязычной личности, которая, наравне со знанием языка-специальности, будет знать также историю, культуру, обычаи и традиции народа, говорящего на этом языке. Такая личность будет иметь возможность чувствовать себя комфортно в любой языковой среде, а следовательно, успешно продолжать свое образование в любом вузе мира.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; русский как иностранный; национальные рамки квалификации; интерактивное образование, двуязычная личность.

CROSS-CULTURAL EDUCATION IN AZERBAIJAN: THE HISTORY AND PERSPECTIVES

The article deals with the historical and comparative analysis of the formation and development of the cross-cultural education in Azerbaijan. As society phenomenon cross-cultural education is not new for Azerbaijan, because respectful attitude to the culture and traditions of other nations lays on the base of stereotypical behavior of azerbaijanians. However, the forming cross-cultural competences as a phenomenon of contemporary education is a new and actual notion. The aim of implementation of this approach consists from one side, forming experts with linguistic skills, from other side, bilingual person, who knows foreign language as well as history, culture and traditions the nation, who speaks on this language. Such person will have opportunity to feel yourself comfortable in any linguistic environment and continue education in any university of the world successfully.

Keywords: intercultural communication; Russian as a foreign language; national qualification framework; interactive education, bilingual person.

С конца XX века в лингвистической науке складывается антропоцентрическая парадигма, которая стала рассматривать язык как феномен культуры. В русле этой парадигмы в науке начали складываться разные направления, основными из которых являются *лингвокультурология*, *межкультурная коммуникация* и *когнитивное языкознание*. Объектами исследования упомянутых направлений признаются духовная культура разных народов, анализ ситуаций в условиях межкультурной коммуникации и осознание отдельной нации или народа в мировом сообществе.

Именно эти критерии положены в основу кросс-культурного образования, являющимся приоритетной формой образования в современном мире.

Для Азербайджана кросс-культурное образование как общественное явление не является новым понятием, поскольку идея уважения к культуре и традициям других народов лежит в основе стереотипного поведения азербайджанцев. Однако формирование кросс-культурных компетенций как феномена современного образования – понятие новое и насущное, поскольку продиктовано требованиями времени. В этом смысле интересно проанализировать изучение русского языка как иностранного в Азербайджане.

Рассматривая вопрос взаимодействия языков, Б. А. Серебренников отмечал, что по своему характеру контактирование языков может быть маргинальным и внутрирегиональным. Первое характеризуется наличием контакта «двух языков, расположенных на сменных территориях; внутрирегиональное контактирование характеризуется глубоким проникновением больших масс носителей одного языка на территорию, занятую носителями другого языка» [3, с. 10]. Если говорить о влиянии русского языка на азербайджанский, то он проходил в результате упомянутых видов контактирования.

Влияние русского языка на азербайджанский язык сказалось как на самом языке, так и в разных сферах общественного уклада страны, особенно в сфере просвещения. Именно через посредничество русского языка и русской культуры азербайджанская интеллигенция получила возможность ознакомиться с европейским просвещением. Об этом не раз в своих работах и научных трактатах подчеркивали такие видные азербайджанские философы-просветители, переводчики, ученые, писатели и общественные деятели, как Аббаскули-ага Бакиханов, Мирза Казем-бек, М. Ф. Ахундов, Сеид Азим Ширвани, Магомед Таги Сидги Ордубади, Мирза Алекбер Сабир, Нариман Нариманов, Узеир Гаджибеков, Гейдар Алиев и многие другие. В частности, можно отметить слова народного писателя Азербайджанской Республики, председателя союза писателей Азербайджана Анара: «Русский язык дал возможность азербайджанской интеллигенции обозреть весь мир. Через него же мир узнавал и нас» [1, с. 42]. Интересно в этом смысле и мнение известного русского востоковеда-кавказоведа, публициста В. Л. Величко, писавшего еще в 1904 году: «Культурное развитие азербейджанцевъ такъ или иначе может повести ихъ къ усвоению исключительно русскихъ, а не западно-европейскихъ началъ; подобно татарамъ всего Поволжья, подобно населению средне-азиатскихъ ханствъ, азербейджанцы въ культурномъ смыслѣ естественно тяготѣютъ именно къ русскому строю, являющемуся для нихъ, такъ сказать, природною стадией развития. Русско-татарския (азербайджанские – *Г. М.*) школы прекрасно прививаются и пользуются сочувствиемъ всего населения, сверху до низу, стремящегося изучать русский языкъ и сблизаться съ русскими» [2, с. 159-160]. Внедрение русского языка и русской культуры в Азербайджане наблюдалось во всех сферах, но мы подробно остановимся только на сфере образования и просвещения.

Появление первых русских школ. В 1829 году выходит «Устав о школах Кавказа», согласно которому планировалось открытие уездных школ (русско-

азербайджанских) в таких азербайджанских городах, как Гянджа, Нуха (ныне Шеки), Шамахи, Баку, Куба, Нахчыван и др. В этих школах русский язык, арифметику, историю и географию вели, как правило, русские по национальности учителя, а родной язык и шариат – местные учителя. В 1854 году в губернской столице Шемахе открылась первая на Кавказе высшая начальная школа, которая впоследствии (в 1859 г.) была переведена в Баку. В 1887 году в Баку открылось первое русско-азербайджанское училище. В дальнейшем такие училища были открыты в Шуше, Нахчыване (1896) и Шеки (1898).

Становление теоретической русистики. Особую роль сыграло становление и развитие теоретической русистики в Азербайджане, которая начинается с конца 30-х годов XX столетия. Хотя аккумулирующей силой для развития лингвистической теории по праву стали научные труды по общей лингвистике таких признанных ученых, как А. К. Бакиханова («Грамматика персидского языка», которая была удостоена высокой наградой со стороны императора Николая I); М. Казем-бека «Общая грамматика турецко-татарского языка», а также его работы по тюркско-славянскому взаимопроникновению слов; Б. Чобанзаде, М. Дж. Топчибашева, Н. Нариманова, У. Гаджибекова и др.

В 40-е годы XX века, особенно в тяжелые послевоенные годы, Азербайджан, как одна из советских республик, был вовлечен в политику идейно-духовного единства всех наций и народностей СССР, в том числе и их языкового сближения, языковой монолитности. Изучение русского языка как языка самого многочисленного народа страны выдвигалось на передний план, что сделало русский язык «первым среди равных» в качестве средства межнационального общения. В этой связи в 1938 году было принято специальное Постановление правительства Азербайджанской ССР «*Об обязательном изучении русского языка в нерусских школах Республики*». В результате уже к началу 1939/1940 учебного года было подготовлено более тысячи учителей русского языка и литературы, а русский язык стал преподаваться в 2509 школах. Помимо этого в стране для целенаправленного изучения русского языка и литературы были открыты новые учебные заведения и отделения в ряде вузов: педагогическое училище им. М. А. Сабира, где готовили учителей русского языка для азербайджанских начальных школ; отделения русского языка и литературы с трехгодичным сроком обучения в Азербайджанском педагогическом институте им. В. И. Ленина и Азербайджанском государственном университете; отделения по подготовке учителей русского языка в нерусской школе в учительских институтах Республики, а именно в Кубе, Агдаме, Шеки, Нахчыване и Ханкенди; отделения для подготовки учителей русского языка в начальной школе при Ленкоранском и Шемахинском педучилищах и специальное педучилище им. К. Цеткин в Гяндже.

Важным шагом в подготовке высококвалифицированных специалистов русского языка и литературы для национальной школы явилось создание в соответствии с распоряжением Совнаркома СССР за № 1313-р от 2 февраля 1946 года и постановлением Совета Министров Азербайджанской ССР от 15 мая 1946 года Азербайджанского государственного двухгодичного учительского института им.

М. Ф. Ахундова. В 1952 году с целью подготовки высококвалифицированных кадров в области русистики, русской филологии, методики преподавания русского языка и литературы учительский институт им. М. Ф. Ахундова был реорганизован в педагогический институт по подготовке учителей русского языка.

Следует отметить, что в истории образования Азербайджана АПИ им. М. Ф. Ахундова сыграл не только роль учебного заведения, которое подготовило многих талантливых русистов-преподавателей, но и научно-исследовательского центра, где были заложены прочные основы по изучению базовых понятий и принципов азербайджанской теоретической русистики. В лоне этой школы сложились подразделения фразеологии, синтаксиса, дериватологии, лексикографии и лингвометодики.

Известно, что в период получения независимости современного Азербайджана Общенациональный лидер азербайджанского народа Гейдар Алиев в сфере внешней политики в первую очередь упор делал на улучшение отношений с Россией. В связи с этим указом президента Азербайджанской Республики Гейдара Алиева от 13 июня 2000 года, на базе педагогического Института русского языка и литературы имени М. Ф. Ахундова был основан Бакинский славянский университет. В короткий срок этот университет превращается в многоотраслевое учебное учреждение, где занимаются вопросами славистики, славянской культуры, турецко-славянских связей, а также исследуются и пропагандируются проблемы перевода научно-филологических и художественных материалов.

Итак, в период нахождения в составе СССР русский язык в Азербайджане становится вторым после азербайджанского по значимости языком. После распада СССР его статус в стране изменился.

В Республике, где в школах и вузах продолжается вестись обучение на русском языке, русский язык вошел в ряд иностранных. Это явление привело к тому, что целью для желающих изучить русский язык стало его восприятие как языка-посредника при общении с представителями ближнего зарубежья, иными словами, как лингва-франка на постсоветском пространстве. Исключением в этом смысле являются места компактного проживания русского населения на территории страны и, конечно же, Баку.

Фразу «Он/она бакинец/бакинка русскоязычный/русскоязычная» можно встретить довольно часто в речи бакинцев, поскольку понятия «бакинец» и «русскоязычие» для жителей города ассоциируются с понятием «порядочность». У бакинцев эта ассоциация возникла еще в середине XX века, когда в Баку на протяжении короткого исторического времени в результате интенсивной русификации населения сформировалась надэтническая бакинская городская субкультура, особыми чертами которой являлись космополитичность и русскоязычие. В Баку появился особый художественно-изысканный стиль жизни, в котором прослеживалось смешение культур. Тогда же русский язык стал осознаваться частью культуры города Баку. После развала СССР ситуация немного изменилась: он продолжает активно бытовать в повседневной жизни жителей Баку, остается важным явлением культурной жизни Баку и в начале XXI века, но молодежь использует русский язык как

средство коммуникации без знания русской культуры, русского менталитета, русского культурного пространства.

Таким образом, можно утверждать, что в Азербайджане есть большая потребность в становлении кросс-культурного образования. Для этого в республике реализуется большое количество проектов, основными целями которых является написание новых по содержанию программ по обучению иностранных языков. В частности, в Бакинском славянском университете разрабатывается новая образовательная программа по обучению русского языка как иностранного.

Данная программа, над созданием которой работают ведущие специалисты как БСУ, так и Института образования, ориентирована на подготовку педагогов по русскому языку в национальной школе. Программа будет учитывать требования трудового рынка, а также нацелена на новые стандарты и требования, предъявляемые Национальными рамками квалификации и Общеευропейскими компетенциями владения иностранным языком (CEFR), начало работы над которыми было заложено еще в 1971 году экспертами стран Совета Европы, в том числе и представителями России.

Современные реалии таковы, что знания, которые получает студент в течение 4-х лет обучения в вузе, к моменту его окончания теряют свою актуальность. Дабы избежать этого, следует перестроить обучение таким образом, чтобы студенты были и хорошими специалистами, и знали, как совершенствовать свои профессиональные навыки на протяжении всей их жизни. Иными словами, этой программой мы закладываем фундамент для преобразования вуза, в котором мы не только хотим обучать какой-то специальности, но и будем прививать студентам навыки поиска и обработки информации, творческого мышления, проектной работы и презентации своих идей.

С другой стороны, поскольку мы готовим русистов, то в программе планируется внедрить такой подход, благодаря которому студенты были сформированы не только как специалисты, владеющие лингвистическими навыками, но и становились билингвальной личностью, которая, наравне со знанием русского языка, будет знать также историю, культуру, обычаи и традиции России. Такая личность будет иметь возможность чувствовать себя комфортно в любой языковой среде, а следовательно, успешно продолжать свое образование в любом вузе с русским языком обучения. То есть, наша цель – способствовать развитию интерактивного образования.

Интерактивное образование предоставит нашей молодежи большую свободу передвижения, более успешное общение между представителями азербайджанского и русского народа в сочетании с уважением к национальной самобытности взаимоотношений, достижения более глубокого взаимопонимания. Это особенно актуально для нашей страны, для которой мультикультуральные и толерантные ценности составляют основу государственной политики.

Таким образом, в Азербайджане кросс-культурное образование является приоритетным направлением, что позволит в дальнейшем азербайджанскому обществу интегрировать в мировое сообщество.

Список использованных источников

1. Абдуллаев, К. М., Гамидов, И. Г. Русский язык в Азербайджане: история, современность, перспективы. – Баку, 2005. – 550 с.
2. Величко, В. Л. Кавказ. Русское дело и междуплеменные вопросы. – СПб., 1904. – 224 с.
3. Серебренников, Б. А. О взаимодействии языков // ВЯ. – № 1. – С. 10.
4. Настройка образовательных структур в Европе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Russian_version.pdf (дата доступа: 12.07.2022).

УДК 37.036.5

Дарья Сергеевна Малусевич,
Белорусский государственный университет
(Беларусь)

АКТУАЛЬНОСТЬ ОБРАЗА ГРУППЫ «THE BEATLES» В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ (на примере южнокорейской группы «BTS»)

В мире к XXI веку образовалось очень много музыкальных групп. Но следует признать тот факт, что одной из самых успешных групп всех времен и народов по праву считаются «The Beatles». Музыканты из самых различных стран всегда стремились повторить звучание «The Beatles» или хотя бы выглядеть, как они. Сейчас множество знаменитостей в своих интервью рассказывают, как творчество группы тем или иным образом повлияло на них. Одни из таких – южнокорейская группа «BTS», которая сейчас является лидером среди популярных групп XXI века. Музыкальные критики и поклонники группы часто сравнивают эти две группы, однако на самом деле влияние «The Beatles» на «BTS» намного шире, чем можно предположить. В работе сделан акцент на ярких примерах, которые заимствовали «BTS» у «The Beatles» при продвижении собственного образа и контента.

Ключевые слова: художественная музыкальная культура XX века; проблематика массовой культуры; культура шоу-бизнеса; молодежные субкультуры.

THE RELEVANCE OF THE IMAGE OF «THE BEATLES» IN MODERN MUSICAL CULTURE (on the example of the south korean band «BTS»)

A lot of musical groups were formed in the world by the XXI century. But it should be recognized that one of the most successful bands of all time and peoples is rightfully considered «The Beatles». Musicians from various countries have always tried to repeat the sound of «The Beatles» or at least look like them. Now a lot of celebrities in their interviews tell how the creativity of the band in one way or another influenced them. One of such celebrities is the South Korean group «BTS», which is now the leader among the popular groups of the XXI century. Music critics and fans of the band often compare these two groups, but in fact the influence of «The Beatles» on «BTS» is much wider than one might

assume. The work focuses on vivid examples that BTS borrowed from The Beatles when promoting their own image and content.

Keywords: artistic musical culture of the XX century; problems of mass culture; culture of show business; youth subcultures.

«The Beatles» считаются самой известной и величайшей группой всех времен. Однако благодаря уже проработанной успешной схеме продвижения групп многие исполнители стремятся найти свою аудиторию среди молодежи. Безусловно, примером ошеломительного успеха в музыкальной сфере являются «The Beatles». Они смогли доказать, что благодаря плодотворной работе талантливого менеджера и обаятельных музыкантов можно создать феномен, который будет актуален спустя многие годы. Большинство современных музыкантов, имея перед собой пример продвижения по карьерной лестнице «The Beatles», избирают те же методы пиара и продюсирования, не особо задумываясь о том, что в XXI веке действует совершенно иное понимание музыки и существуют более современные способы продвижения индивидуального контента. Как писал Саймон Фило, автор книги «Британское вторжение: Перекрестные течения музыкального влияния»: «“The Beatles” выделялись просто потому, что они были талантливы, целеустремленны, хитры и удачливы, и их успех распространялся вовне, неизбежно прокладывая путь другим ливерпульским группам, затем другим бит-группам, затем другим “Захватчикам” и даже американским музыкантам» [7, с. 25].

В фильме Дэнни Бойла «Yesterday» можно увидеть, как молодой исполнитель Джек Малик никак не мог прийти к славе, но после внезапного скачка энергии, который стер с лица Земли многие культовые вещи (среди которых были и «The Beatles»), он понимает, что раз никто в мире не знает о «The Beatles», то можно использовать их песни, чтобы стать знаменитым. Однако впоследствии он понимает, что за легендарной музыкой стоит очень большая проблема актуальности продукта в определенное время (в одном из эпизодов певец Эд Ширан предлагает заменить название композиции «Hey Jude» на более современное «Hey Dude», так как оно ближе аудитории), кропотливая работа людей, стоящих «за кадром» успеха, и только потом – всемирная слава.

Однако в начале 2010-х годов появились новые популярные исполнители, которые собирают многотысячные залы и объединяют миллионы поклонников по всему миру. Одними из таких артистов являются участники южнокорейской группы «BTS». Эти молодые парни за последние несколько лет добились такой большой славы, что их невольно начинают сравнивать с «The Beatles». И для этого существуют объективные причины, так как коллектив явно следует по тому же карьерному пути, что и «The Beatles».

Следует начать с краткого описания обеих групп. Несмотря на то, что обычно «The Beatles» не нуждаются в своем представлении, важно отметить, что это британская группа, берущая свое начало в 1957 году и достигшая всемирного успеха к 1964 году.

«BTS» – южнокорейская группа, дебютировавшая в 2013 году и добившаяся всемирного успеха в 2017 году. Особенность данной группы (как и других К-поп исполнителей) перед остальными европейскими и американскими бойз-бэндами заключается в том, что помимо качественного вокального исполнения их номера сопровождаются синхронной хореографией и яркой сценографией.

Кэти Спринкел в книге «BTS. Большая книга» рассуждала на тему бойз-бэндов: «В 1964 году “The Beatles” приехали в Америку и погрузили страну в битломанию. Именно тогда “The Fab Four” обратила внимание на бойз-бэнды. С тех пор стены спален начали обклеивать постерами с восхитительными поп-звездами, практически доводящими фанатов до безумства во время своих концертов» [3, с. 54]. Также Спринкел предложила свои тезисы, по которым можно выделить бойз-бэнд среди других музыкальных исполнителей. На примере таких звезд, как «JacksonFive», «NewKidsontheBlock», «NSYNC», «OneDirection» и «BTS» она выделила следующие особенности: первоначальная фанатская база, качественно построенный имидж, собственная музыка, оригинальная прическа, выпуск рождественских синглов, самоирония, соло-карьера отдельных участников группы. Все эти признаки так или иначе коррелируются с «The Beatles»: стрижка «top-top», ежегодные рождественские обращения к поклонникам с выпуском тематической композиции, большое количество шуток про самих себя и т. д.

Самую очевидную параллель с «The Beatles» можно провести благодаря одному важному для обеих групп событию. 15 мая 2019 года «BTS» были приглашены на «The Late Show» Стивена Колберта, и особенностью этого визита являлось то, что он состоялся почти ровно спустя 50 лет после первого визита «The Beatles» в Америку и был записан в той же студии, где в свое время на шоу у Эда Салливана дебютировали «The Beatles».

Данное выступление корейской группы не обошлось без отсылки к ливерпульской четверке. Ведущий Стивен Колберт был загримирован под ведущего Эда Салливана, а сами «BTS» были одеты в костюмы, идентичные костюмам «The Beatles». Сцену в зале декорировали так же, как и для выступления ливерпульской четверки (с барабаном, на котором характерным шрифтом было написано «BTS»), снимали эфир в черно-белом формате, зрителей одели в одежду 1960-х годов и дали в руки плакаты «BTS-mania», «“BTS”Forever», а ведущий в точности повторил слова Салливана перед представлением «The Beatles», лишь изменив название группы на «BTS».

Один из участников «BTS» Джей-Хоуп комментировал данное выступление так: «Мы смогли появиться на шоу и воссоздать выступление “The Beatles” в соответствии с концепцией шоу. Во-первых, это большая честь. Они артисты, которые на самом деле нам нравятся, и лично я очень горжусь такой ролью. Но я думаю, что “BTS” показали музыку и артистичность “BTS”. И я думаю, что хочу продолжать создавать и презентовать нашу музыку и историю в будущем, показывать индивидуальность “BTS”».

Данное выступление (выступала корейская группа с композицией «BooywithLuv») произвело фурор на мировую общественность. Многие крупные

СМИ сразу же стали сравнивать корейскую группу с их британскими коллегами, пророчить им ту же судьбу и подсказывать идеи для возможных каверов. Однако бóльшую реакцию дали поклонники «BTS». Большое количество фанатов корейской К-поп группы, узнав об отсылке номера их айдовол к британской группе «The Beatles» (и никогда раньше не слышавшие о ней), заинтересовались их творчеством и стали искать подробную информацию об этом феномене.

Сейчас на просторах «Twitter» можно встретить большое количество молодых людей (преимущественно до 18 лет), которые благодаря «BTS» открыли для себя «The Beatles» и стали поклонниками сразу обеих групп. Такая уникальная любовь к столь разным музыкальным направлениям является живым примером того, что музыка «The Beatles» не имеет времени и может быть воспринята людьми абсолютно любого возраста и имеющих абсолютно разные музыкальные предпочтения.

Некоторые поклонники «BTS» (малый процент) в конечном итоге даже разочаровались творчеством своих айдовол и стали слушать исключительно «The Beatles». Удивительно то, что именно такие поклонники, которые «перекочевали» из одного фандома в другой, сейчас являются чуть ли не основными контент-мейкерами по творчеству «The Beatles» в интернете, и благодаря их стараниям и упорству в сети появляются новые, ранее не виданные фото- и видеоматериалы по группе.

В целом весь карьерный путь «BTS» построен по модели «The Beatles»: можно заметить, как корейский бойз-бэнд, так же, как и «The Beatles», начинал свой творческий путь с самых низов музыкальной индустрии. Их так же не воспринимали всерьез, им приходилось записываться на нескольких лейблах, прежде чем они выпустили свою первую коммерчески успешную пластинку. Однако стоит отметить, что в 1960-е годы не существовало Интернета, который упрощает возможность скорейшего распространения продукта и информации о музыканте. Так что, можно предположить, что именно наличие Интернета отличает «BTS» от «The Beatles» как музыкальной задумки.

Тамар Херман: «Когда в октябре 2018 года “BTS” выступили на арене “Сити-филд” в Нью-Йорке, преемнике стадиона “Ши”, где прошло историческое выступление “The Beatles” в 1965 году, многие восприняли их как современный аналог ливерпульской четверки» [4, с. 10].

Можно утверждать, что «The Beatles» являются создателями организованного фанатского движения. Когда группа стала набирать известность, поклонники начали создавать в своих городах местные фан-клубы, выросшие в последствии в целую фанатскую систему: появились официальные фанатские ежемесячные журналы и фирменный мерч. 7 февраля 1964 года «The Beatles» впервые посетили США. Более 3 тысяч безумно кричащих подростков встретили группу в аэропорту им. Джона Кеннеди. Многие школьники заведомо не пошли в школу, чтобы заранее занять себе удобное место поближе к посадочной полосе или пропускному пункту. До этого ни один исполнитель в мире не удосуживался столь радушного приема. Это был настоящий триумф как для самих «The Beatles», так и для

сторонних промоутеров, которые сумели подготовить в Америке почву для успешного распространения продукции с изображением группы.

Данное явление в обществе в узком понимании назвали «битломания», что впоследствии переросло в феномен поклонников группы «The Beatles», в широком – «британское вторжение». До этого у фанатов отдельных исполнителей не было названий – можно было упоминать их, например, как «поклонники Литл Ричарда» или «поклонники Элвиса Пресли». Однако именно благодаря «The Beatles» появились определенные названия для отдельных фанатских баз. Сейчас можно встретить «маленьких монстров» Леди Гаги, майкломанов Майкла Джексона, дирекшионеров – поклонников бойз-бэнда «OneDirection». Фанаты же «BTS» именуются «арми», что расшифровывается как «очаровательный представитель М.С. для молодежи». В широком понимании данное явление в мировой культуре называют «корейское вторжение». Однако изначально посыл названия «арми» был другой: сами «BTS» были «пуленепробиваемыми бойскаутами», а их поклонники – армией, которую они защищали от нападков жестокого общества. Ли Джихэн: «“ARMY” – преданные потребители материальных товаров, которые предлагают “BTS”, но также они являются страстными сторонниками их символизма. Фандом представляет собой невероятное разнообразие рас, возрастов, классов и национальностей» [2, с. 52]. Стоит отметить, что и битломаны, и арми преследуют одну и ту же цель – популяризировать творчество своих кумиров среди других представителей молодежи, предоставлять качественный эксклюзивный контент о группах и поиск новых единомышленников. Однако благодаря популярности интернет-источников арми имеют свой официальный сайт, где выписан отдельный кодекс о том, как должны относиться поклонники друг к другу.

Многომиллионное сообщество фанатов по всему миру помогает интернационализировать творчество группы, объединить поклонников различных конфессий и национальностей. Поклонники «The Beatles» в свое время смогли отстоять право чернокожих поклонников на равенство, поклонники же «BTS» нашли собственный сегмент для отстаивания прав: они борются с буллингом и помогают молодым людям реализоваться как личности, найти себя в жестоком мире. В книге «BTS. Биография и фандом принцев K-POP» более подробно упоминается об альтруистическом характере поклонников «BTS»: «Вдобавок ко всему “ARMY” прилагают множество усилий, чтобы повысить культуру фандома и улучшить сообщество. Фанаты управляют различными групповыми аккаунтами в “Twitter”. Например, есть аккаунт, который ведут представители разных культур, предназначенный для межкультурного взаимодействия, другой аккаунт ведут специалисты в области психологии, которые публикуют твиты на нескольких языках, чтобы помогать другим фанатам, страдающим от депрессии и низкой самооценки» [2, с. 53].

Стоит отметить и тот факт, что большое значение для поклонников имеет альтруистичность группы, ее своеобразная доброта по отношению к людям, стремление помочь в трудную минуту. Вряд ли феномен сможет собрать возле себя аудиторию, если будет негативно (или безразлично) относиться к поклонникам или нуждающимся людям. Что касается «The Beatles», то они (и отдельно участники

или их представители) активно занимаются благотворительностью. Сейчас, спустя уже 50 лет после распада группы, ее представители стараются сотрудничать со многими ведущими благотворительными организациями и фондами. Все это делается не только чтобы поддерживать музыкальное наследие «The Beatles», но и чтобы поднимать актуальные проблемы человечества. А благодаря такому сильному влиянию, как «The Beatles», многие поклонники вслед за ними начинают жертвовать благотворительным организациям.

Также «BTS», подобно «The Beatles», занимаются благотворительной деятельностью. Они являются патронами многих организаций и жертвуют большие деньги в различные благотворительные фонды. Это помогает группе поддерживать свой имидж на публике, призывать общественность к серьезным проблемам и совершать благие дела. «BTS» помогают фондам по борьбе с расизмом, насилием, онкологическими заболеваниями. Одельного внимания заслуживает тот факт, что 3 % от доходов с альбома «Love Yourself» на перманентной основе отправляется в фонд UNICEF. Также участники «BTS» помогают своим поклонникам, организуя специальные гранты для одаренных молодых людей. Подобные программы в конце прошлого века были разработаны вдовой Джона Леннона Йоко Оно, которая создала целую стипендию имени Джона Леннона на развитие музыкального потенциала среди молодежи.

Однако не всегда сравнение двух групп носит позитивный характер: например, в сборнике «The Soft Power of the Korean Wave: Parasite, BTS and Drama» критикуется приравнивание «BTS» к «The Beatles»: «Несмотря на сбой и инновации, было бы трудно сказать, что группа превзошла или вытеснила мир К-поп. В конце концов, называть “BTS” “The Beatles” двадцать первого века кажется преувеличением» [6, с. 67].

В целом, говоря о влиянии собирательного образа «The Beatles» на «BTS», стоит также упомянуть тот факт, что менеджер корейской группы весьма тщательно работает над репутацией своих артистов, а потому об их личной жизни известно очень мало информации. Все неподобающие детали их приватной жизни скрываются, и вместо недостающих фактов биографии порой публике представляются приукрашенные факты, выдуманные истории и легенды. Вся информация об отношениях айдоллов засекречена, и это помогает группе не терять женскую часть фанатской аудитории, которая явно превалирует по отношению к поклонникам мужского пола. В свое время менеджер «The Beatles» Брайан Эпстайн очень стремился завоевать внимание как можно большей аудитории, а потому приказал «The Beatles» скрывать какие-либо отношения, чтобы женская часть фанатов смогла и дальше мечтать о своих кумирах и приносить большую прибыль, скупая продукцию, связанную с «любимым битлом». Образы завидных холостяков были самым приемлемым развитием событий для существования группы, так как большая часть фанатской аудитории – это девочки 13-17 лет, которые буквально сходили с ума от одного только вида своих кумиров. Поэтому Эпстайн пришел в большое замешательство, когда Джон Леннон выразил свое желание жениться на своей возлюбленной Синтии Пауэлл, так как та ждала от него ребенка. Было решено, что Леннон

распишется со своей возлюбленной тайно, и никто не узнает о том, что у него есть жена, а тем более и ребенок.

Таким образом можно увидеть, что корейская группа «BTS» с самого начала своей карьеры идет тем же творческим путем, что и «The Beatles»: они поддерживают определенный имидж, являются лидерами в своей сфере, имеют организованную фанатскую базу и т. д. «BTS» зачастую сравнивают с ливерпульской четверкой, так как их уровень влияния на поклонников и общественность почти идентичен. Что касается определенного образа, то корейская группа «BTS» имеет особую атрибутику, инициалы и символы, которые в свое время также имели и «The Beatles».

Список использованных источников

1. Дэвис, Х. The Beatles. Единственная на свете авторизованная биография / Х. Дэвис. – М.: КоЛибри, 2017. – 576 с.
2. Ли, Дж. BTS. Биография и фандом принцев K-POP / Дж. Ли. – М.: АСТ, 2020. – 192 с.
3. Спринкел, К. BTS. Большая книга / К. Спринкел. – М.: АСТ, 2021. – 192 с.
4. Тамар, Х. BTS. Кровь, пот и слезы. История пуленепробиваемых парней / Х. Тамар. – М.: Бомбора, 2020. – 312 с.
5. Epstein B. A Cellarful of Noise / B. Epstein – NY: Byron Preiss Visual Publications, 1998. – 224 p.
6. Kim, Y. The Soft Power of the Korean Wave: Parasite, BTS and Drama / Y. Kim. – London: Routledge, 2021. – 238 p.
7. Philo, S. British Invasion: The Crosscurrents of Musical Influence / S. Philo. – Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2014. – 204 p.
8. The Beatles Хронология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://beatles-chronology.ru/> (дата доступа: 01.06.2022).

УДК 211.5

Али Саид Мамедов,
кандидат наук, профессор;
Азербайджанский университет языков
(Азербайджан)

Саид Мамедов,
Азербайджанский университет языков
(Азербайджан)

О РОЛИ СВОБОДОМЫСЛИЯ В СИСТЕМЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается свободомыслие и утверждается тезис о том, что важнейшим аспектом толерантности в обществе является свободомыслие, суть которого заключается в переоценке существующих ценностей в разных культурах с дальнейшим взаимопроникновением, вытеснением, обогащением и, наконец, выработкой общей тождественной культуры различных этнических групп. На самом деле свободомыслие предполагает и способствует культурному плюрализму. В статье также указывается, что одним из существенных элементов и одновременно внутренних стимулов развития культуры является антирелигиозное свободомыслие. При анализе процесса культурного развития необходимо учитывать различие и неоднозначность сфер духовного производства и связанную с этим идейную борьбу между свободомыслием и религией. Взяты в один и тот же исторический период времени, т. е. существующие одновременно, свободомыслие и религия содержательно и логически противоположны друг другу.

Ключевые слова: секуляризация; плюралистическое общество; свободное мышление; культура; понятия национальной культуры; религия.

ON THE ROLE OF FREETHINKING IN THE SYSTEM OF SPIRITUAL CULTURE

The article discusses freethinking and asserts the thesis that the most important aspect of tolerance in society is freethinking, the essence of which is the reassessment of existing values in different cultures with further interpenetration, displacement, enrichment and, finally, the development of a common identical culture of various ethnic groups. In fact, freethinking presupposes and promotes cultural pluralism. The article also states that one of the essential elements and, at the same time, internal stimulus for the development of culture is anti-religious freethinking. When analyzing the process of cultural development, it is necessary to take into account the difference and ambiguity of the spheres of spiritual production and the related ideological struggle between freethinking and religion. Taken in the same historical period of time, that is, as existing simultaneously, freethinking and religion are substantive and logically opposed to each other.

Keywords: secularization; pluralistic society; freethinking; culture; concepts of national culture; religion.

В начале XX века процесс секуляризации общественной жизни завершился. Начало секуляризации общества – процесса вытеснения из общественной жизни религии – совпадает с началом эпохи Просвещения. И это означает, что именно с

этого периода в принципе религия и религиозные конфессии и как институт, и как форма мировоззрения стали объектом критики. А в дальнейшем, постепенно, они стали утрачивать свою роль и значимость как в социальной, так и в культурной сферах.

Нельзя упускать из виду, что в различные периоды до секулярного прошлого религия выполняла различные функции. Религия, с одной стороны, участвовала в общественно-политической жизни и играла в обществе роль социального интегратора. Именно религия давала сакральную санкцию общественно-политическому устройству государства. Она определяла мораль в обществе. Религия мотивировала поступки людей, а также направляла идейную мысль, тем самым способствуя развитию общества. Но, с другой стороны, религия указывала социальному члену общества на духовные истины и тем самым придавала его существованию внутреннюю глубину и также нравственный смысл.

Когда же появились другие социальные формы мировоззрения, противоположные клерикальным, религия превратилась в «частное дело» отдельных индивидумов общества. Это касается того исторического периода, когда множество членов общества все еще остаются религиозными. Однако прогресс цивилизации, ориентация человечества на секулярное общество, которая никак не связана с религиозной верой, не имеет ничего общего с теологией; скорее, наоборот. Подобная ситуация, когда религиозные ценности еще в какой-то мере определяют жизнь общества, характерна и для части теократических государств современности.

Однако можно утверждать, что с завершением процесса секуляризации религия перестает быть «частным делом» отдельных людей. Религия, по существу, становится принципиальным оппонентом современного толерантного общества. Одним из важных аспектов толерантности в обществе является свободомыслие, сутью которого является переоценка существующих ценностей в различных культурах с дальнейшим взаимопроникновением, смещением, обогащением и, наконец, развитием общей идентичной культуры различных этносов. В действительности свободомыслие предполагает культурный плюрализм и способствует его развитию.

Основой плюралистического общества является свободомыслие. В этом обществе нет господства одного этноса над другим, и, соответственно, культуры одного народа над культурой другого народа. Все существующие культуры равны. Столь высокие требования свободомыслия присущи духовно высокоразвитым политическим системам. Основная задача государства при этом – искоренение дискриминации малых народов и обеспечение полного равенства этих народов с титульным этносом.

В современном мире ислам выступает на фоне культуры, освобожденной от религиозного сознания. И, несмотря на различное отношение верующих мусульман к научно осознанной объективной действительности, сознание индивида, так или иначе, определяется под воздействием секуляризированной культуры. Это, в свою очередь, ведет к ослаблению воздействия ислама на развитие современной культуры.

Однако наряду с таким положением вещей существует множество религиозных интерпретаторов культуры и философии среди современных идеологов ислама, пытающихся в своих учениях извратить сущность развития национальной культуры. Подчеркивая религиозную сущность национальной культуры и философии восточных народов и утверждая отсутствие оппозиционности между культурой и исламской религией, они пытаются сопоставить или отождествить культуру и ислам. Эта политика преследует определенные цели. Во-первых, через сопоставление и отождествление культуры с исламской религией воздействовать на сознание широких слоев населения. Во-вторых, через воздействие на сознание приостановить развитие свободомыслия по содержанию духовной культуры. Эти попытки осуществляются различными средствами и методами.

За время многовекового существования ислама его идеологами создано немало религиозно-идеалистических концепций, призванных расширить влияние этой религии. Многие из них давно опровергнуты самой жизнью и безвозвратно преданы забвению. Однако в идеологическом арсенале ислама имеются учения, которые и сегодня находятся на вооружении у мусульманских идеологов. К их числу относятся религиозно-идеологические концепции национальной культуры мусульманских народов, отождествляющих духовную жизнь с исламом. Эти концепции стремятся утвердить ислам не просто частью, элементом, а критерием национальной культуры. Ислам не входит в сферу национальной культуры. Как и любая мировая религия, ислам не является национально определяющим элементом культуры. Ислам только принимает видимость национального. Для ислама характерно то, что он с момента своего возникновения из всех человеческих уз признает только связь людей с богом через веру. Эта религиозно-клерикальная линия трактовки тождества между духовной жизнью и исламом особенно ярко представлена еще в середине прошлого века в работах Н. Беркеса и Н. Баммате [1, т. 2].

Как отмечал Хобсбаум, во-первых, ислам универсален, ислам не признает этнических различий, ислам надэтничен, метаэтничен, элиминирует этнические различия. Во-вторых, ислам находится в очень сложной интерпретируемой связи с фактически существовавшими и существующими этническими дискурсами. [см. об этом подробно: 3].

Чтобы понять суть мусульманских концепций национальной культуры, следует выяснить, как сторонники этой концепции понимают нацию. Нация, по их мнению, есть сообщество людей, основанное на общности их духовной жизни, которая, в свою очередь, рассматривается как религиозная. Религия объявляется главным фактором национальной общности, ее «высшей формой». Так, например, один из видных представителей «мусульманского национализма», пакистанский теолог М. Азраф, заявляет, что «основным фактором, консолидирующим разные народы в единую нацию, является общность религии» [4, с. 74], под которой он подразумевает ислам. Следует отметить факт, что исламская религия исповедовалась различными народами многие столетия. Она проникала во все уголки его жизненного уклада, оставляя многочисленные следы в его духовной культуре. В силу этого

вышеуказанное никак не может стать доказательством того, что религия является элементом национальной культуры.

Вопрос о взаимоотношении религии и культуры занимал достаточно большое место в идеологии ряда мусульманских теологов, которые допускали даже идентичность понятия нации и культуры. Согласно их точке зрения любая нация является религиозно-духовной общностью. Исходя из этого, национальная культура должна быть ни чем иным, как формой проявления и выражения этой общности. На основе этого они представляют ислам как нечто иное, как сущность, как духовное начало и как движущую силу любой национальной культуры.

Известный реформатор исламской религии Мухаммед Икбал допускал даже подлинную идентичность ислама и нации [см. об этом: 5]. Более того, он считал религию всеобъемлющей формой подлинно духовной жизни. Движущей силой и главным признаком нации, по мнению некоторых представителей неомусульманских теорий, является мусульманская вера. Так, например, Алатас всячески стремится доказать, будто ислам нес народам цивилизацию и в нем находят свое воплощение идеалы прогрессивного строя. По его утверждению, «...ислам – не только религия, но и социальная сила, содержащая все необходимое для передового общества» [6, с. 38].

На основе теорий тождества религии и нации разрабатывается концепция национальной культуры или, как говорят мусульманские идеологи, культуры «мусульманских» наций. Поскольку нация трактуется как религиозно-духовная общность людей, то национальная культура оказывается ничем иным, как формой проявления и выражения этой общности, а ислам – сущностью, духовным началом и движущей силой национальной культуры, как и всех сторон социальной жизни восточных народов. «Ни одна область жизни, – говорится в одном программном документе «Джамаати-ислами Хинд»¹ не выпадает из его [Корана] обозрения... Только при установлении Дини [религиозного] образа жизни возможно прогрессивное развитие личной и социальной жизни». Таким образом, современные идеологи ислама сводят духовную культуру нации к сфере религии.

Сущность идентификации понятия «ислам «и национальной культуры заключается в попытке мусульманских идеологов доказать наличие «особых чисто мусульманских духовных ценностей», которые являются стержнем национальной «исключительности» мусульман. Подобные утверждения идеологов ислама имеют цель поставить всю духовную культуру нации в зависимое положение от религии. Это является попыткой доказать, что культура народа, у которого отсутствует единая религиозная вера, является лишь культурой этнически несостоявшихся национальных общностей. Поэтому эта этническая общность не может считаться нацией, так как любая этническая группа людей без единой религиозной веры не может образовать национальное единство – нацию.

¹ Мусульманская крупнейшая общинно-религиозная организация в Индии. Согласно информации полиции Индии, данная организация занималась вербовкой школьников и готовила их для совершения различных террористических актов.

Научная несостоятельность отождествления религии с нацией и национальной культурой очевидна. Любая мировая религия, в частности ислам, в любой своей форме наднациональна.

Религия противостоит всем остальным формам общественного сознания. Религия представляет как бы их антипод в сфере духовного производства. И прогресс в духовной культуре совершается через преодоление противодействующего отрицательного влияния религии.

Культура и свободомыслие – понятия, отражающие исторически обусловленные социальные явления. Человек приобретает истинно человеческую природу лишь благодаря культуре. Культура, как справедливо отмечала Е. В. Боголюбова, «...не есть совокупность готовых продуктов и результатов. Культура – непрерывно совершающийся процесс человеческой деятельности, в котором в постоянном взаимодействии и взаимосвязи выступают две стороны:

- во-первых, живая человеческая деятельность, внутренне богатая и многогранная, в ходе которой создаются определенные культурные ценности;
- и во-вторых, сами эти ценности, осваиваемые и используемые в интересах данного общества как воплощение прошлой деятельности» [8, с. 154].

Понятие «культура» многогранно и не однозначно: до сих пор в литературе не существует единой точки зрения на сущность культуры, в результате чего возникает ряд сложностей, связанных с ее определением. Вопрос о том, что такое культура, какой теоретический смысл и содержание этого понятия в структуре общественного сознания, не может быть решен в отрыве от всей социально-исторической проблематики.

Любая попытка рассматривать проблему культуры как нечто самостоятельное и существующее независимо от целостного историко-философского учения об обществе не дает удовлетворительного результата. Соответственно и задача философского понимания культуры не может быть ничем иным, как задачей теоретического анализа данного понятия в качестве одной из важнейших категорий философии, обладающей своей специфически познаваемой функцией. Речь здесь идет не о каком-то нововведении в истории культуры, признанном восполнить якобы существующий в ней пробел, а об уже разработанном и органически входящем в общую систему их взглядов учении о культуре.

Рассмотрение культуры как социального явления было неразрывно связано с ростом свободомыслия, являющимся методологической базой изучения истории общества и культуры в частности.

Характерной особенностью до просветительских определений понятия «культура» было то, что философы принимали во внимание лишь идейные мотивы исторической деятельности людей, разрывая связь культуры с материальной основой развития общества. Сегодня понятие «культура» в научной литературе употребляется в двух аспектах. В широком смысле оно охватывает все исторически сложившиеся результаты и сам процесс материальной и духовной деятельности людей.

В соответствии с этим исследователи культуры делят ее на материальную и духовную. В процессе трудовой деятельности человек обрабатывает природные

материалы, придает им новые формы, свойства, создает из них орудия и средства труда и производства, т. е. создает новые культурные ценности. Материальная культура и выражает главным образом степень овладения силами природы, уровень развития производительных сил, производственных отношений, которого достигло данное общество.

В более узком значении понятие «культура» в литературе и в быденном словоупотреблении рассматривается в смысле «духовной культуры», которая охватывает круг явлений, связанных непосредственно с духовным производством общества. В таком случае под культурой можно понимать совокупность плодотворных форм духовной жизни общества, возникающих и развивающихся на основе исторически определенного способа производства материальных благ.

Важнейшим показателем исторически достигнутого уровня развития культуры является степень распространения образования, литературы, искусства и научных знаний среди населения.

Следует добавить, что с возникновением и развитием наций культура приобретает национальный характер и развивается в национальных формах.

Составляющие элементы национальной культуры – совокупность материальных и духовных ценностей нации, а также практикуемых данной этнической общностью основных способов взаимодействия с природой и социальным окружением. Национальная культура проявляется в деятельности общества, государства, его социальных институтов, а также в национальных традициях, духовных ценностях, стиле мышления и установках, моральных нормах, стереотипах и образцах межличностного и межгруппового поведения и самовыражения, особенностях языка и образа жизни.

Формами национальной культуры являются национальный язык, психологический склад нации или национальный характер, национальный быт, традиции, обычаи и др. Национальная форма культуры проявляется в том, что в ней отражаются специфические особенности жизни данной нации, ее самосознания, ее традиции, ее язык.

Одним из существенных элементов и вместе с тем внутренних побудителей развития культуры является антирелигиозное свободомыслие. При анализе процесса развития культуры необходимо учитывать различие и неоднозначность сфер духовного производства и связанную с этим идейную борьбу между свободомыслием и религией. Взятые в один и тот же исторический период времени, то есть как существующие одновременно, свободомыслие и религия содержательно и логически противостоят друг другу. Свободомыслие образует более высокий уровень развития общественного сознания. Общеизвестно, что если религия есть проявление и отражение несвободы человека, то свободомыслие отражает относительное господство человека над теми или иными природными и социальными явлениями. Оно, так сказать, закладывает мировоззренческую основу для будущих достижений духовной культуры, выступает в качестве программы культурных преобразований.

Анализ содержания антирелигиозного свободомыслия, тесно связанного с политическим свободомыслием, показывает, что оно неразрывно связано с

прогрессивными идейными движениями в культуре, в частности с толерантностью и свободомыслием. Уже давно замечено, что свободомыслие оказывает значительное влияние на развитие как духовной, так и материальной культуры общества. Этот процесс непосредственно связан с развитием общества, часть членов которого встает на позиции свободомыслия и агностицизма. «Объективный процесс развития общества, – как было замечено З. А. Тажуризиной, – рождает потребность в нерелигиозном осмыслении мира, что приводит к нарушению устойчивости религии, консервирующей общественные порядки» [9, с. 150].

Можно сказать, что свободомыслие возникает и функционирует не только само по себе, но способствует развитию других сфер духовной культуры.

Мировоззренческо-методологическая ориентация развития духовной культуры, как и развития духовного производства в целом, осуществляется, прежде всего, через определенное конкретное решение основного вопроса философии, выделяющее первичное, из чего следует исходить человеку при познании им окружающего мира и самого себя. Если, например, в средние века за первичную причину мира принимается бог, то это убеждение не могло, разумеется, не ориентировать соответствующим образом духовную жизнь общества того времени. Если в XIX веке в Азербайджане в общественном мнении стала распространяться установка на восприятие мира с точки зрения различных форм свободомыслия, то это влекло за собой принципиально новую ориентацию сознания и в сфере духовной культуры, т. е. в сфере морали, литературы, образования, искусства, науки и т. д.

Следует подчеркнуть, что та или иная мировоззренческая интерпретация действительности, которую мы сейчас рассматриваем как мировоззрение эпохи, для большинства людей той эпохи выступала как подлинная действительность. Бог в средние века, как правило, воспринимался большинством не как искаженная форма отражения действительности, а как подлинный объект и притом более подлинный, чем материальные вещи. Л. Фейербах, опираясь на свободомыслие предшествующих эпох, убедительно показал, что религия есть иллюзия, что бог есть отчуждение. Религия опредмеченная родовая сущность самого человека.

Иллюзии подобного рода необходимо принимать в расчет при исследовании процесса культурного развития, ибо это не случайные иллюзии, а выражение исторической закономерности, отражение определенных особенностей материальной жизни общества.

Общественное материальное бытие постепенно изменяется, и старое сознание перестает ему соответствовать. Возникает необходимость в новом сознании. Новое общественное сознание возникает не просто как отражение нового бытия, но как средство борьбы за его признание, за его утверждение, как средство реализации возникающих в нем прогрессивных тенденций. Новая общественно-историческая тенденция реализуется не сама по себе, а через людей, которые борются за ее реализацию. А для этого они должны быть уверены, что отстаивают истину.

Новая жизненная тенденция, заложенная в социально-экономическом бытии, наталкиваясь на существующие общественно-политические препятствия и преграды, устремляется в сферу общественного сознания, которая дает ей большую

свободу для проявления. Постепенно новая историческая тенденция разрастается в мощный поток, в социально-политическое и культурное движение.

В обществе, где господствующей формой общественного сознания является религия, переход к сознанию нового, становящегося общественным бытием происходит различными путями, но в своем наиболее значимом, наиболее существенном для культурного развития виде оно осуществляется через антирелигиозное свободомыслие, стержнем которого является полное отрицание религии.

Свободомыслие – явление культуры, возникновение и развитие которого как специфической формы культуры представляет собой историческую необходимость в развитии человеческого общества. Если в религии объективное познание вещей искажено беспомощностью и ограниченностью человека, то свободомыслие как форма культуры представляет собой результат стремления человека постоянно преодолевать свою ограниченность и слабость, постигать все новые, дотоле неведомые ему области жизни природы и общества.

Способность ценностей культуры влиять на личность и общество зависит от того, в какой степени воплощено в них богатство человеческого познания. Границы человеческого познания постепенно расширяются, власть человека над внешним миром увеличивается. В ходе этого процесса появляется новая форма культуры – свободомыслие по отношению к религии, течение, выступающее за «признание права разума на свободное критическое рассмотрение религии и свободное исследование окружающего мира. В рамках свободомыслия может быть бескомпромиссно-отрицательное отношение к религии и осторожное сомнение в существовании сверхъестественного мира» [9, с. 7].

Религия выражает неспособность человека (индивидуальную или общественную, гносеологическую или психологическую) преодолеть свою подчиненность природным или общественным силам. В религии относительная беспомощность человека абсолютизируется: исторически обусловленная ограниченность его материальных и духовных сил преодолевается не иначе как в воображении.

В фантастических представлениях о сверхъестественном человек как бы преодолевает свое жалкое действительное воображение. Выступая как иллюзорное восполнение человеческого бессилия, религия уже в силу этой своей специфической особенности тормозит реальное преодоление социальных противоречий, препятствует развитию общественного прогресса.

Религия по своей социальной и гносеологической природе является неплодотворной для развития культуры формой общественного сознания, ибо в гносеологическом плане она есть извращенное понимание мира, в социальном плане – «опиума народа». Тем самым она оказывает отрицательное влияние на все компоненты духовной культуры. Она – непригодный продукт негодного общественного строя. По мере теологической догматизации религии и канонизации ее норм, становящихся часто директивами политического и морального сознания, усиливается ее отрицательная роль в развитии культуры и общества.

Религиозный «протест», во-первых, своей иллюзорностью и, во-вторых, пассивностью всегда и везде выступает как сдерживающая сила прогрессивных социальных движений.

В силу своей сущности религия и в прогрессивных социальных движениях не утрачивает роли опиума, поскольку она связывает социальные изменения с вмешательством сверхъестественных сил и тем самым ослабляет практическую силу социального протеста, переводит его в русло иллюзорных надежд, стремлений и упований. Религия становится социально бесполезной. Именно это способствует тому, что в обществе свершается секуляризация. Но религия имеет дело с «вечным в человеке». Благодаря человеку религия присутствует в обществе и истории. Религия по своей сути социальна, несмотря на то, что она «социально неэффективна». Место религии в жизни человека и общества не может занять никакое другое мировоззрение. Потому что религия – это идеология, потому что религия – это нравственность, мораль, она отвечает на душевные вопросы человека: об отношении к Богу и об отношении к другому – перед лицом Бога.

Анализ роли свободомыслия в системе духовной культуры показывает, что, будучи необходимым, закономерным явлением, оно, как правило, связано с передовыми тенденциями в жизни общества, с социальной борьбой против отсталых общественных порядков и институтов. Свободомыслие, борясь с религиозными представлениями, способствует становлению и развитию такого типа культуры, в котором для человека субъектом исторического процесса вообще и духовного в частности выступает не какое-то сверхъестественное начало, а он сам, являясь высшей ценностью и итогом культурной истории, а также ее сознательным творцом. Этот гуманистический принцип свободомыслия (интерес к человеку и понимание его как высшей ценности) не только содержит в себе антиклерикальную и антирелигиозную направленность – вместе с тем свободомыслие способствует гуманизации всего содержания духовной культуры. Свободомыслие способствует развитию духовной культуры. Именно идеология свободомыслия поднимает духовную культуру общества на более высокий качественный уровень. Свободомыслие, основывающиеся на идеях мультикультурализма, реализует тем самым одну из важнейших закономерностей прогрессивного развития культуры человеческого общества.

Список использованных источников

1. Bammate, N. The Status of science & technique In Islamic civilization. Philosophy & Culture. East and West. – University of Hawaii press, 1962.
2. Berkes, N. Ethics & Social Practices in Islam. Philosophy & Culture. East and West. – University of Hawaii press, 1962.
3. Хобсбаум, Э. Нация и национализм после 1780 года. – М., 1998.
4. Azraf, D. M. National character / The Pakistan Philosophical Journal. – 1961, vol. V., N 1. – P. 74.
5. Iqbal, M. The Reconstruction of Religious Thought in Islam. – Lahore, 1996.

6. Alatas, H. The Democracy of Islam. A concise exposition with comparative reference to Western political thought / The Hague-Bandung, Wan Hoevo. – 1956. – P. 38.
7. Singh, I. An Introduction to the Life & Work of Muhammad Iqbal. – Oxf., 1997.
8. Боголюбова, Е. В. Культура и общество. – М., 1978.
9. Тажуризина, З. А. Актуальные вопросы истории атеизма. – М., 1979.

УДК 378.14

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

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИНАМИЧНО РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА

В условиях динамично развивающегося общества на первый план выходят гомогенные эволюционистские схемы, рассматривающие развитие культуры и образования в контексте их прогрессистского усовершенствования. Линейная установка на качественное улучшение современной парадигмы образования не в состоянии решить проблему сохранения ее гуманистического потенциала, тем более определить ее развитие, основанное на положительном культурном и историческом опыте. Гуманистический потенциал современной парадигмы образования возможен в контексте нелинейной динамики социокультурной сферы, включающей элементы линейности и цикличности. Если линейные схемы развития способны вызвать к жизни инновации в сфере образования, то циклические процессы проистекают благодаря потребности в сохранении традиций, закрепляющих положительный культурный и образовательный опыт. Соприсутствуя в едином культурном пространстве, они способны придать повторяющимся образовательным процессам семантическую устойчивость и гуманистическую направленность.

Ключевые слова: гуманистические тенденции; динамика; циклическая динамика; культура; образование; образовательное пространство; коммуникация; линейная парадигма.

HUMANIST TRENDS OF THE MODERN PARADIGM OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF A DYNAMICLY DEVELOPING SOCIETY

In the conditions of a dynamically developing society, homogeneous evolutionist schemes come to the fore, considering the development of culture and education in the context of their progressive improvement. The linear orientation towards the qualitative improvement of the modern paradigm of education is not able to solve the problem of preserving its humanistic potential, moreover, to determine its development based on positive cultural and historical experience. The humanistic potential of the modern paradigm of education is possible in the context of the non-linear dynamics of the socio-cultural sphere, which includes elements of linearity and cyclicity. If linear patterns of development can bring about innovations in the field of education, then cyclical processes result from the need to preserve

traditions that reinforce positive cultural and educational experiences. Being co-present in a single cultural space, they are able to impart semantic stability and humanistic orientation to repetitive educational processes.

Keywords: humanistic tendencies; dynamics cyclical dynamics; culture; education; educational space; communication; linear paradigm.

Образование способно влиять на современную культурную ситуацию, стимулируя в ней значительные изменения. Оно выступает выразителем общественной и политической жизни, своего рода механизмом воспроизводства культуры в соответствии с заранее выработанной интеллектуальной схемой. В обобщенном виде образование может быть представлено как функция общества, обеспечивающая его жизнедеятельность и определяющая возможности развития.

Среди основных направлений, нацеленных на качественное улучшение современной системы образования, принято выделять гуманизацию, творческий подход, традиции и инновации, непрерывность, взаимодействие образования и воспитания. Особый интерес в рамках настоящего исследования представляет **гуманизация**, оказывающая значительное влияние на современную образовательную парадигму в условиях динамично развивающегося общества.

Гуманизация образования предполагает признание человека главной социальной ценностью. Ее главной целью является воспитание у учащегося чувства собственного достоинства, основанного на восприятии себя как личности, испытывающей уважение к самой себе. В этой связи достоинство рассматривается как характеристика человека со стороны его внутренней ценности и соответствия своему предназначению. Следует обратить внимание на то, что достоинство присуще каждому, оно распространяется и на не подозревающего о его существовании человека. Но в полной мере оно присуще индивиду, который осознает себя как личность, способную укрепиться в самости.

Гуманизация помогает человеку воспринять духовность, расширить мышление, сформировать целостную картину об окружающем мире, включенном в систему духовных ценностей. На основе общечеловеческой культуры формируется человеческий потенциал, учитывающий субъективные потребности и объективные условия развития личности. Образование требует постоянного развития, сохраняя при этом связь с историческими, социальными и культурными традициями. Современная образовательная система должна быть открытой, нацеленной на сохранение и расширение национальных ценностей. Цели обучения должны определяться не только государством, но и учитывать мнения учеников, родителей и педагогов. Открытость – еще одна тенденция образования, которую должны брать на вооружение программы обучения. Современные образовательные программы нуждаются в базовом гуманитарном знании и должны по возможности эффективно дополняться.

Согласно современным тенденциям развития образования, педагог должен уметь активизировать, мотивировать, формировать мотивы, побуждать к саморазвитию, учитывать активность учащихся, создавать условия для индивидуального развития. Существует определенная последовательность: от помощи учителя в

решении образовательных проблем и задач на начальном уровне обучения до максимальной самостоятельной регуляции в обучении и появления взаимоотношений между учеником и педагогом. Во время перехода от наставничества до сотрудничества важно сохранять взаимоуважение учителя и ученика. Творческую направленность легко проследить в современном образовании. Проявление творческой стороны образования и использование творческого процесса помогает ученику в прохождении стадии индивидуального роста и развития, получению удовлетворения от полученного результата.

Важнейшим показателем конструктивного образовательного опыта выступает феномен ученичества. Перманентное состояние ученичества становится возможным в рамках открытого сознания, способного преодолеть эгоцентризм и, как следствие, формальную бюрократическую сторону образования. Здесь особое место отводится непрерывному образованию, представленному в качестве перспективного направления современного образования. Непрерывное образование способствует приобретению углубленных знаний и помогает достижению целостности в обучении и воспитании. Непрерывность образования способствует преобразованию полученных знаний на протяжении человеческой жизни. Только при взаимодействии обучения и воспитания возможно формирование личности.

Гуманизации образования противостоит феномен **технократизации**, направленный на реализацию научно-технического прогресса и решение производственных задач. Технический прогресс сказывается и на образовательном процессе. В отличие от технократизации, гуманизация создает приемлемые условия для всестороннего развития личности, а также формирует устойчивые тенденции развития общества. Она во многом определяет предпосылки устойчивого развития, при котором нынешние поколения удовлетворяют свои потребности, при этом не ставя под угрозу возможность удовлетворять свои потребности будущим поколениям.

Современные технологии должны присутствовать в новых методиках. Важно правильно использовать полученную информацию и уметь применять ее в реальной жизни. Несмотря на конструктивную направленность современных технологий образования, в них потенциально присутствует опасность их технократизации, ограничивающая возможности реализации творческого потенциала личности. В своем идеале образование максимально должно учитывать духовные интересы общества и отдельно взятой личности обучающихся. В этом смысле гуманизация образования означает создание оптимальных условий для всестороннего развития личности, что предполагает соответствующий уровень интеллектуальной, нравственной, правовой, социальной, экологической, информационной и других базовых уровней личностной культуры.

Реализация гуманистических установок применительно к социально-культурной сфере протекает в условиях динамично развивающегося общества. Для того чтобы сформировать о них более-менее полное представление, необходимо проникнуться спецификой социально-культурной динамики. Под динамикой принято понимать процесс развития и изменения, присущий различным сферам человеческой жизни и деятельности: исторической, социальной, культурной,

образовательной и др. Применительно к социально-культурной сфере она имеет направленный характер, распространяется на ее отдельные области, формы и типы.

Нередко в процессе исторического развития происходит разрыв с культурно-исторической традицией общества, сопровождаемый уничтожением прежней культуры и ее носителей. В данный период культура, испытывающая потребность в развитии, замедляет ход и нуждается в обновлении ценностей и идей, которые отвечали бы требованиям времени и новым потребностям общества. В этой ситуации обретает актуальность «феномен начала, который являет собой неразличенное единство противоречий, в последующем определяющее развитие и совершенствование культуры» [2, с. 19].

В социально-культурной сфере динамика изначально отождествлялась с эволюционными процессами, имеющими линейный и, как правило, прогрессистский характер. В них содержалась информация об обогащении культуры по мере ее продвижения от первобытности к современности. В последующем научные представления о динамике культуры перестают сводиться лишь только к линейным процессам, а расширяются до восприятия сложной, неоднозначной природы культуры, подверженной различного рода трансформационным сдвигам, циклическому развитию, нелинейным вариациям, синтезирующим элементы цикличности и линейности, кризисам, сопровождающимся периодическим возвратом к прежнему состоянию, и др.

Важнейшим преимуществом современного образования, отражающим процессы динамического типа, выступают информационные технологии, позволяющие максимально удовлетворить познавательные потребности каждого человека, ставшего на стезю овладения знаниями. Информационные технологии придают образованию мобильность, дистанционность, открытость, доступность. При этом, на наш взгляд, неограниченные возможности информационных технологий не в состоянии устранить противоречия образовательного типа. Без учета традиционных, на протяжении длительного времени складывающихся ценностных ориентиров образование не может рассматриваться во всех отношениях как устойчивое, качественное и полноценное.

Угроза ослабления духовной сферы культуры также возрастает в связи с переходом на цифровые технологии. Успехи в разработке искусственного интеллекта способны привести к утрате эмпатии и социальной идентификации. Не последнюю роль здесь играют рациональная этика и всемирная кибернизация общественной жизни. В условиях постоянных вызовов и угроз в виде техногенных катастроф, экологических и экономических кризисов, безопасность социального бытия становится все более проблематичной. Возникают известные риски дестабилизации и ослабления конструктивных начал социальной жизни. «Истоки существующих экономических, политических и социальных проблем коренятся в самой существующей социально-культурной практике и состоянии самосознания народа, ориентированного на ту или иную систему социальных ценностей, которые могут формироваться как спонтанно, так и целенаправленно» [1, с. 136.]. На протяжении всего исторического пути образование соотносилось с такими понятиями, как «культура»,

«социализация», «воспитание», «обучение», «подготовка», «деятельность», «знания» и т. д. К тому же образование и связанное с ним общественное развитие неизбежно включают в себя историческое наследие, являющееся выражением социально-культурного и экономического развития как биосоциального адаптационного и духовно-нравственного процесса.

В условиях динамично развивающегося общества образование отчасти утратило неизменные и устойчивые традиционные основы. По этой причине оно уже не в состоянии выступить гарантом процветания и стабильности. Присущие ему реформы связаны с возможными рисками и неизбежными погрешностями, нередко приводящими к замене качественного глубинного слоя образования на поверхностный формальный. При этом следует помнить, что качественное образование во многом определяет уровень благосостояния нации. Оно является отражением состояния культуры, через призму которой высвечивается внутренний (интимный) и внешний (социальный) мир человека. Два этих мира находятся в постоянном взаимодействии и взаимообуславливают друг друга. Образованный человек отличается от необразованного не количеством воспринятой и переработанной информации, а способностью к аналитической деятельности, основанной на способности интегрировать и синтезировать отдельные разрозненные знания. Важнейшей характеристикой интеллектуальной природы образованного человека является непрекращающаяся потребность в согласовании своего внутреннего мира с динамично развивающимся внешним (социальным) миром. В результате его самосознание, формирующееся в социально-культурном пространстве, определяется свободным волеизъявлением, выходящим за рамки внешних клишеированных предписаний и отношений.

Динамика линейного типа выдвигает на первый план новые учебно-методические комплексы, а также новые педагогические технологии, связанные с искусственной реальностью. Нередко виртуальная действительность, заполняющая образовательные технологии, навязывается идеологией, порой идущей в разрез с истинными целями образования, следовательно, в меньшей степени отвечает логике здравого смысла. «Социально-культурная природа этого искусственного образца не анализируется, а принимается как должное, как проявление надуманного априорного научного подхода. Отсюда авторитарная суть адаптационной педагогики. В поле ее зрения находится лишь формирование мировоззрения обучающихся на основе принятых образцов во имя политических и экономических интересов государства и политических партий или других социальных институтов» [1, с. 454]. Формирование же – это всегда насилие над действительностью, искажающее ее истинную природу. Собственно, данное самоопределение является одной из задач, стоящих перед системой образования. От общества, государства зависит, заинтересованы ли они в содержательном и при этом эффективном образовании или же считают достаточным ограничиться функциональной грамотностью своих граждан, позволяющей рассматривать их как простые элементы социальной системы.

Образование, как и культура в целом, развивается отнюдь не в строгом соответствии с объективными закономерностями, открытыми наукой. Оно проектируется

на основе религиозных, нравственно-эстетических, политических и других ценностей. Эти ценности, в отличие от изначально существующих объективных систем, первоначально выступают в виде некоего идеального плана или виртуальной реальности, которую в последующем надо объективировать или материализовать. Образование является продуктом духовного творчества. При этом чаще всего не учитывается, что это развитие может иметь самые различные формы, быть статичным и динамичным, содержит риски превращения в простое функционирование системы, когда она утрачивает способность реагировать на вызовы времени. Вся сложность заключается в том, что статика общественного развития в виде выращивания тех или иных культурных форм в закрытом пространстве является необходимым условием динамики этого развития в открытом пространстве. В таких условиях всегда есть риск подмены социально-культурного и экономического развития административным регулированием, якобы опирающимся на научно обоснованную стратегию этого развития.

Большинство проблем современного образования является результатом одностороннего подхода к интерпретации самой сущности культуры, составной частью или феноменом которой является образование. В одном случае при выяснении сущности образования культура предстает как результат адаптационной деятельности в виде научно-технического прогресса, свобода выбора технических и других средств достижения которого является выражением познанной необходимости; в другом – как проектирование существующей социальной реальности, ее культивирование на основе духовных и материальных ценностей, сформированных в лоне культуры. В первом случае образование предстает как открытый глобальный информационный процесс, направленный на просвещение народных масс и оказание других образовательных услуг, связанных с преобразовательной деятельностью и потреблением материальных благ и в силу этого имеющих сугубо экономическое содержание. Такое понимание образования нашло свое отражение в формальном, в какой-то мере урезанном аспекте, выдвигающем на первый план профессиональную подготовку.

Образование в современном информационном обществе является как источником инновационного развития общества, так и выражением его скрытого социально-культурного и экономического потенциала. На раскрытие этого потенциала направлены все существующие ныне модели образования. При этом особое внимание уделяется линейной образовательной парадигме.

Линейная динамика, на наш взгляд, не в состоянии выработать ориентиры устойчивого социально-культурного развития. Об этом свидетельствуют многочисленные попытки прогрессистского усовершенствования культуры, по большей части пренебрегающие аксиологическим потенциалом исторического опыта. В этой ситуации актуальность обретает циклическая парадигма культуры, выступающего своего рода мировоззренческой установкой, объединяющей в своем концептуальном поле систему теоретических знаний, представлений и верований, связанных с социокультурными динамическими процессами, которые мыслятся как возвращающиеся и повторяющиеся. Благодаря феномену цикличности, циклическая

парадигма культуры оказывается представленной в качестве устойчивого структурно-смыслового образования, включающего многослойные топологические уровни цикличности локального, универсального и регионального типов. Ориентация на вечные гуманистические ценности выводит цикличность за рамки обычной повторяемости и раскрывается через тягу к обретению полноты бытия, т. е. его устойчивых параметров и ориентиров развития в отдельных воспроизводящих себя формах культуры, обнаруживающих стремление к неизменному присутствию в изменчивом мире. Несмотря на явное преобладание в современной культуре эволюционистских идей по сравнению с идеями, содержащими элементы повторения, циклическая парадигма культуры по-прежнему сохраняет свою актуальность. Данное утверждение основывается на двух объективных причинах. «Первая причина заложена в противоречивой природе самого прогресса, а также его неспособности решать на протяжении исторического развития проблемы общечеловеческого и общекультурного характера. Вторая причина сокрыта в потребности сохранения базисных установок культуры и ее устойчивых духовных ориентиров на фоне нестабильной социокультурной ситуации в условиях трансформирующегося общества» [3, с. 26].

Процесс гуманизации социально-культурной сферы предполагает определенный уровень философской рефлексии. С точки зрения философии творческий процесс как процесс создания нового только тогда обретает смысл, когда реализуется в рамках самосознания. Благодаря ему он идентифицируется как истинный и достоверный. В этой связи философия призвана установить фундаментальные значения реальности на все времена, выявить возможный для человека максимум ее значения. Таким перманентно реальным оказывается лишь самосознание как предельное состояние субъективности.

Сотворение нового продукта есть всегда непрерывная эстафета, в которой нарождающееся «новое» вбирает в себя прошлый опыт. «Так, культура в процессе эволюции, продвигаясь от примитивной непосредственности к более сложным формам выражения, приводится обратно к своей внутренней основе как нераспознанной истине. Это внутреннее основание и есть то, из чего происходит первое, изначально явленное в непосредственном примитивном виде» [2, с. 18]. По сути, создание «нового» является переосмыслением, а затем продолжением развития уже существующего, отстоявшегося. Стандартизация, стереотипизация и схематизация – это лишь внешняя оболочка, затушевывающая творческий порыв.

Создание новых духовных (научных) ценностей как результат творчества, осмысленного философией, означает вместе с тем создание новой ситуации: субъект поднимается на более высокую ступень, у него появляются новые возможности. Общий результат творчества создает принципиально новую ситуацию – объект. Последний есть динамическая система, включающая в себя новые по сравнению с предыдущим этапом компоненты, а именно новые объекты-системы, цели, стратегию и тактику, самого изменявшегося субъекта. Все это неотделимо от возникновения информации, новых знаний.

Задача философии заключается в том, чтобы рассмотреть сущее в гуманистическом контексте. Поэтому дистанция философии по отношению к сущему не дистанция-отторжение, но дистанция-связь. Устанавливая в своем знании подлинный статус сущего, она тем самым делает человеческой данностью самое бытие. Будучи одновременно выражением мудрости, философия в своем творческом поиске обращается к предельным смысловым основам, видит вещи и весь мир в их человеческом (ценностно-смысловом) измерении. В целом философская деятельность есть процесс выработки исходных, наиболее общих принципов и универсальных форм понимания мира как целого, выступающих в качестве мировоззренческих ориентиров в творческой деятельности человека. В ней проявляется нацеленность на самореализацию и самосозидание мыслящего субъекта, на приведение в соответствие его духовного мира и объективных основ бытия, что в итоге универсализирует знание и придает ему целостный и всеобъемлющий характер.

Философию всегда интересовала проблема преобразования общества, отыскание путей его качественного улучшения, наращивание позитивного гуманистического потенциала. При этом для нее «общественная жизнь есть жизнь человеческая, творение человеческого духа, в которую вкладываются и в которой соучаствуют все силы и свойства последнего. Обобщающее познание собственной жизни общественной жизни неизбежно носит, как уже сказано, характер самопознания человека» [4, с. 19].

Общественная жизнь с точки зрения философии только тогда наделяется духовным содержанием, когда объективная реальность перестает носить внешний отчужденный характер, противостоящий нам и нашему внутреннему миру, а предстает в форме трансцендентной реальности, присутствующей в нас самих, изнутри с нами срачивается и через нас раскрывается. В результате реальность, данная нам во внутреннем опыте, выходит за пределы противоположности между субъективной жизнью и объективным миром, делая последний во всех смыслах для нас удобным и комфортным. Общественное входит в этом отношении в состав духовной жизни в ее внешнее выражение и воплощение. В итоге общественная жизнь выступает в качестве объективной реальности, вырабатываемой внутренним потребностным миром человека, выделяется им и неразрывна с ним связана.

В заключении следует отметить, что, несмотря на различное, порой противоречивое и неоднозначное отношение к проблеме инновационного развития, данное явление не препятствует всестороннему развитию личности. С позиции гуманистического осмысления меняющейся общественной реальности, формирование субъектом себя как творческой личности – единственно возможный путь к сохранению и самоутверждению в условиях современного научно-технического прогресса, инновационного развития образовательной сферы общества. Сюда входят формирование современного мировоззрения, обогащение своих знаний, развитие культуры мышления и профессиональной культуры, повышение нравственной и социальной ответственности.

Список использованных источников

1. Левко, А. И. Социокультурные предпосылки инновационного развития общества: философско-методологический анализ / А. И. Левко: Нац. акад. Наук Беларуси. Ин-т философии. – Минск: Беларуская навука, 2019. – 508 с.
2. Мартысюк, П. Г. Феномен начала как источник динамики культуры / П. Г. Мартысюк // Человек. Культура. Образование. – 2019. – № 2 (32). – С. 9-21.
3. Мартысюк, П. Г. Циклическая парадигма культуры: пути самоопределения / П. Г. Мартысюк // Человек. Культура. Образование. – 2018. – № 3 (29). – С. 19-26.
4. Франк, С. Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 511 с.

УДК 811.161

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

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В исследовании рассматриваются вопросы формирования эффективной кросс-культурной компетенции в процессе преподавания русского языка как иностранного на примере Грузинского технического университета. Анализируются аспекты, влияющие на кросс-культурную компетентность личности, а также рассматриваются существующие на сегодня научные и методические подходы к пониманию культуры и путей выработки кросс-культурной компетенции. Описываются пути реализации в преподавании русского языка как иностранного векторов выработки кросс-культурной компетенции у студентов. Каждый из выделенных пяти векторов описывается в соответствии с его реализацией на уровне учебных программ и их реального наполнения. Исследование позволяет сделать вывод, что избранный подход к выработке кросс-культурной компетенции у студентов-нефилологов, изучающих русский язык как иностранный, является кратчайшим путем к достижению поставленной цели.

Ключевые слова: кросс-культурная компетенция; культура; межкультурная коммуникация; когнитивный подход; семиотический подход.

PRINCIPLES OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The study deals with the formation of effective cross-cultural competence in the process of teaching Russian as a foreign language on the example of the Georgian Technical University. The aspects influencing the cross-cultural competence of an individual are analyzed, as well as the current scientific and methodological approaches to understanding culture and ways of developing cross-cultural competence are considered. The ways of implementation in teaching Russian as a foreign language of the vectors of

developing cross-cultural competence among students are described. Each of the identified five vectors is described in accordance with its implementation at the level of curricula and their actual content. The study allows us to conclude that the chosen approach to the development of cross-cultural competence among non-philologists studying Russian as a foreign language is the shortest way to achieve the goal.

Keywords: cross-cultural competence; culture; intercultural communication; cognitive approach; semiotic approach.

Сегодня вопросы межкультурных связей и взаимовлияния культур актуализируют научное осмысление комплекса вопросов о компетентности личности, обладающей и транслирующей индивидуальный опыт кросс-культурной коммуникации. И если опыт кросс-культурной коммуникации очерчивает обычно межличностный коммуникативный акт, то знания о межкультурной коммуникации формируются под влиянием опосредованных контактов с культурой. Таким образом, компетентность личности как потенциальной участницы кросскультурного коммуникативного акта и межкультурной коммуникации ставит вопрос о компетентности коммуниканта в данной области и о степени его межкультурной грамотности.

При рассуждении о вопросах кросс-культурной коммуникации неизбежен учет исследований в этой области Б. Томалина [1], а также Э. Хирша, разработавшего теорию культурной грамотности [2]. Если же рассматривать круг проблем, связанных с формированием и развитием кросс-культурной компетенции средствами иностранного языка, то следует отметить исследования И. И. Халеевой [3], Г. В. Елизаровой [4], В. В. Сафоновой [5], Е. И. Пассова [6] и других.

Целью данного исследования является анализ накопленного практического опыта по формированию кросс-культурной компетенции при обучении русскому языку как иностранному и обозначение векторов подбора учебных материалов, позволяющих максимально эффективно реализовать данную цель.

Анализ процессов формирования кросс-культурной компетенции в университетской аудитории Грузии позволяет констатировать следующий факт: несмотря на использование современных технологий преподавания языка, а также применение современных электронных и иных средств обучения, студенты при непосредственном общении с представителями культуры страны изучаемого языка испытывают серьезные затруднения. Мы связываем этот факт с существующей все еще недооценкой роли культуры в формировании речевых умений и навыков в процессе преподавания РКИ. Но почему так происходит?

Понимание культуры для многих специалистов, работающих в сфере преподавания иностранных языков, связано с социальным подходом. В центре внимания, как правило, оказывается тезис, что люди не рождаются с конкретной культурой, а приобретают ее в процессе социальной деятельности, одним из центральных компонентов которой и является речевая деятельность: использование языка открывает доступ к другим компонентам культуры. Культура рассматривается как присущая конкретной группе людей дискретная поведенческая практика – обычаи, традиции. Соответственно, в учебной практике такое понимание предполагает рассмотрение на языковом материале обычаев, традиций, праздников страны изучаемого языка. Однако, как показывает практика, очевидная недостаточная

информативность подобного подхода порождает необходимость функционального подхода, предполагающего понимание механизмов действия правил, определяющих основы наблюдаемого поведения носителей той или иной культуры. Между тем ограниченность данного подхода становится очевидной при понимании того факта, что правило извлекалось из объяснений носителей культуры. При этом носители культуры едва ли осознают большинство механизмов движения собственной культуры в силу восприятия ее как естественной. Таким образом, мы приходим скорее к формированию и укреплению стереотипов, чем приближаемся к решению поставленной задачи – формированию кросс-культурной компетенции.

Существующие на сегодня когнитивный (В. Гудинаф) и семиотический (К. Гирц) подходы к пониманию культуры также имеют своих сторонников. И если когнитивная антропология выстраивает свою теорию, опираясь не на изучение социального окружения личности, а на изучение ее ментальных характеристик, то семиотическая школа основополагающим компонентом изучения культуры видит исследование исключительно социальной и знаковой природы общественных действий. Таким образом, сторонники позиции В. Гудинафа сосредоточены на процессе понимания реальности сквозь призму когнитивных структур личности, а представители школы К. Гирца – на выводимом культурном значении и на взаимодействии этого значения с опытом и реальностью.

Учитывая характер ставящейся при преподавании иностранного языка задачи, которая в итоге сводится к формированию вторичной языковой личности, предпочтительным представляется понимание культуры как синтетического явления: учет социальной функции языка как средства общения, его семиотической функции как способа репрезентации явлений и когнитивной функции как способа формирования мысли. Понимание знаковой природы культуры (включая речевую деятельность) как системы присущих данной культуре значений не исключает учета кристаллизации этих значений в процессе социальных практик, а также ментальной реальности носителей культуры. При этом важным представляется понимание того, что культурные значения, то есть концепты культуры, существуют не только в пространстве мысли, но и обладают динамичной природой, плотно связаны с действительностью и реализуются в сложном, взаимодействующем, проникающем единстве с нею.

В преподавании РКИ подобное понимание культуры представляется наиболее продуктивным, поскольку при таком подходе появляется возможность анализа и изучения векторов движения культурных значений в процессе взаимодействия в личности обучаемого его родной культуры и культуры изучаемого языка. Понимание реалий учебного процесса приводит к необходимости выявления и сопоставления культурных универсалий, из которых строятся родная культура и культура страны изучаемого языка. При этом данное положение согласуется с принятым в аудиторной и школьной практике в Грузии коммуникативным подходом в изучении иностранных языков.

Возвращаясь к вопросу наблюдаемых трудностей, обнаруживающихся в процессе коммуникации между изучающими язык и носителями культуры этого языка,

необходимо отметить следующее: адекватное взаимопонимание между представителями двух различных лингвокультур определяется степенью сопряжения образов их сознания. Преодоление данной трудности возможно только на основе включения в процесс обучения диалога культур. Однако само понятие диалога культур, широко используемое в методике РКИ, полагаем, нуждается в уточнении. Сегодня очевидно, что понимание диалога культур как взаимодействия родной культуры и культуры изучаемого языка требует дополнения виде учета процессов обмена мыслеобразами, ассоциированными с конкретными лексемами, для понимания индивидом образов сознания носителей «другого» сквозь призму «своего».

Таким образом, можно указать векторы формирования межкультурной коммуникативной компетенции, какими они представляются с учетом современных методологических направлений преподавания РКИ и наблюдений, высказанных выше. Не стремясь рушить принятые в методике принципы, выделим традиционные пять векторов:

- 1) принцип познания и учета ценностных культурных универсалий;
- 2) принцип культурно-связанного соизучения иностранного (русского) и родного (грузинского) языков;
- 3) принцип этнографического подхода к определению культурных компонентов значений явлений как лингвистического, так и экстралингвистического характера;
- 4) принцип поведенческих речевых стратегий;
- 5) принцип осознаваемости психологических процессов и состояний как итог «переживаемости» культурных феноменов и связанных с ними способов познания.

Задача формирования межкультурной коммуникативной компетенции определяет содержание процесса обучения, который включает такие компоненты, как знания и умения, языковой материал, текстовый материал, темы и языковые ситуации, а также систему упражнений. Особо отметим языковой материал, который должен включать лексические единицы, обладающие культурным компонентным значением. На уровне лексики это лексемы, обозначающие культурные реалии, специфические культурные ценности. На грамматическом уровне предполагается изучение конструкций, соотносимых с культурными ценностями. В текстовом материале должны быть представлены образцы речевых актов как диалогического, так и монологического типа, содержащие культурно значимые языковые модели. Особо хотелось бы отметить использование адаптированных художественных произведений, содержащих изображение знаковых культурно-ценностных моделей поведения / мыслей персонажей. При выполнении обобщающих тем или комплексных заданий можно актуализировать такие вопросы, как культура, ее универсальные ценности, зависимость поведенческой модели человека от его культурной принадлежности и т. п.

Как же конкретно реализуются указанные принципы на занятиях по РКИ в Грузинском техническом университете? Принцип познания и учета ценностных культурных универсалий реализуется через включение в процесс обучения коммуникативно значимого материала, представленного в речевых ситуациях и актуализирующего языковые компоненты характерных для обозначения ценностных

культурных универсалий. Той же цели подчинены и блоки коммуникативных упражнений, использование на занятиях фрагментов художественных фильмов, телевизионных программ, мультимедиа продуктов. Важную роль играет также и включение в процесс обучения русскому языку культурно значимого текстового материала (адаптированные тексты произведений русской литературы, тексты о различных научных открытиях и т. д.), а также средств изобразительной наглядности.

Принцип культурно-связанного соизучения иностранного (русского) и родного (грузинского) языков при сопоставлении на уровне развития интереса к русской культуре реализуется через сопоставление фактов российской культуры с фактами грузинской культуры, а также через самостоятельный поиск студентами информации о фактах российской культуры на русскоязычных интернет-сайтах.

Принцип этнографического подхода к определению культурных компонентов значений явлений как лингвистического, так и экстралингвистического характера реализуется при помощи бесед о культурных традициях и истории их формирования, об отражении в русском языке на уровне концептов ядерных культурных компонентов, путем использования возможностей групповой работы, а также разнообразных форм проявления самостоятельности студентов.

Принцип поведенческих речевых стратегий реализуется обычно в имитации коммуникативных актов, возникающих в условиях будущей работы, отрабатывается в системе упражнений, направленных на выработку лингвистических навыков выбора в процессе устной коммуникации языковых компонентов, наиболее характерных для лингвистического поведения носителей языка и при этом связанных с будущей профессией.

Принцип осознаваемости психологических процессов и состояний как итог «переживаемости» культурных феноменов и связанных с ними способов познания реализуется через использование в учебном процессе элементов проблемно ориентированного обучения и заданий игрового характера, организацию самостоятельной работы студентов на занятиях, активизацию заданий, направленных на развитие критического мышления, организацию на занятиях дискуссий и дебатов, проведение презентаций.

Таким образом, в процессе работы со студентами, изучающими русский язык как иностранный в Грузинском техническом университете, используются различные формы работы в кросс-культурном поле. Все они дают положительный результат. Итоговый контроль, проводимый на уровне В2+, демонстрирует в подавляющем большинстве случаев эффективность используемых методов. Активное использование в преподавании русского языка как иностранного принципов, направленных на выработку кросс-культурной компетентности, ведет к ускорению и облегчению процесса усвоения обучающимися сложных языковых конструкций, что в итоге приводит к более высокой эффективности обучения студентов.

Список использованных источников

1. Tomalin B. Cultural Awareness. – Oxford University Press, 1994.
2. Tomalin B., Nicks M. The World's Business Cultures and How to Unlock Them, Thorogood Publishing. – London, 2007.
3. Hirsh E. D. Jr., Kett J. F., Trefil J. The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. – New York: Houghton Mifflin, 2002
4. Халеева, И. И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? (Из опыта подготовки переводчиков) // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. – М., 1999. – С. 5-15.
5. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб., 2001. – С. 6-7.
6. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур [Текст]. – Воронеж: Истоки, 1996. – С. 62.
7. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк, 2000.

УДК 821.161.3-3

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

АКТУАЛИЗАЦИЯ КЛАССИКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматривается проблема актуализации произведений классической белорусской литературы в современных условиях. Цель исследования – обозначить основные критерии востребованности текстов белорусской классики. Показывается, какие интенции, смыслы, заложенные в классических произведениях, выступают востребованными сегодня. Указывается, что возможность актуализации литературного произведения зависит от того, владеет ли текст потенциалом приращения новыми смыслами, предполагает ли отдельный текст возможность соотнесения его с контекстом нового времени и с другими текстами. Востребованность белорусской классической литературы обусловлена ее обращением к вечным ценностям, утверждением гуманизма, нравственных норм, воспроизведением национально идентичного образа мира, раскрытием бытийного содержания жизни белорусов. Классическая белорусская литература утверждает важность прежде всего бытийных ценностей, самой жизни вообще.

Ключевые слова: актуализация; литературное произведение; белорусская литература; смыслопорождение.

ACTUALIZATION OF CLASSIC IN MODERN CONDITIONS

The article deals with the problem of actualization of works of classical Belarusian literature in modern conditions. The purpose of the study is to identify the main criteria for the relevance of the texts of the Belarusian classic. It shows which intentions and meanings embedded in classical works are in demand today. It is indicated that the possibility of updating a literary work depends on the text has the potential of incrementing new meanings, whether a separate text assumes the possibility of correlating it with the context of modern times and with other texts. The demand for Belarusian classical literature is due to its appeal to eternal values, the assertion of humanism, moral norms, the reproduction of a nationally identical image of the world, the disclosure of the existential content of the life of Belarusians. Classical Belarusian literature asserts the importance, first of all, of existential values, of life itself in general.

Keywords: actualization; literary work; Belarusian literature; meaninggeneration.

Статус классических, общепризнанных национальной общностью получают те произведения художественной литературы, в которых осмысливаются важные для данной нации и культуры проблемы, которые стали «визитной карточкой» конкретной национальной литературы. Творения писателей-классиков не теряют своей актуальности, каждое следующее поколение обращается к ним в поисках ответа на важнейшие вопросы времени. Белорусский исследователь В. П. Журавлев в свое время резонно отметил, что произведения классиков выступают важнейшим критерием «в определении истинных и воображаемых морально-этических и эстетических ценностей и весьма действенной, авторитетной, побудительной и регулятивной силой в налаживании диалога между художественным достоянием прошлого и новаторским движением современности» [1, с. 3].

Наше время – время информационных технологий, когда происходит существенная трансформация характера социокультурных коммуникаций, изменяются как художественные практики, так и каналы распространения художественных произведений. Соответственно, сегодня литературоведы и критики активно рассуждают о тактике и стратегии развития литературы, о сохранении ее как актуального культурного феномена, повышении ее социальной значимости. В поле зрения ученых находятся такие важные проблемы, как эстетический и духовный потенциал классического наследия, переосмысление национального литературного канона, поиск перспективных путей дальнейшего развития искусства.

Также значимость проблемы актуализации классики обусловлена процессами глобализации, необходимостью сохранения национальной идентичности и самобытности в современной социокультурной ситуации.

Значение творчества классиков белорусской литературы – Янки Купалы, Якуба Коласа, Максима Богдановича, Максима Горецкого, Кузьмы Чорного, Ивана Мележа, Василя Быкова, Владимира Короткевича, Вячеслава Адамчика – велико не только в создании высококлассных художественных произведений, ставших образцовыми, «визитной карточкой» Беларуси. В белорусской изящной словесности нашли свое воплощение самобытная национальная философия, представления о мире, человеке, человеке в мире. Для белорусской нации литература выступает

одной из ключевых ценностей, стимулирует национальную жизнедеятельность. Культуролог А. Рагуля отмечает, что именно белорусское художественное слово в XX веке взяло на себя, кроме образотворческой, еще и смыслополагающую, семиологическую функцию: «Компенсацией, по своему значению эквивалентной западноевропейскому феноменологическому философскому движению, в Беларуси стала вербальная художественная феноменология» [2, с. 203].

В центре художественных поисков белорусской классической литературы находятся прежде всего вопросы судьбы народа, судьбы отдельного представителя белорусского народа, сущности и предназначения человека вообще, характера и целей его поступков и устремлений. В произведениях классики эстетизируются нравственные нормы, воплощена специфика национальной онтологии и аксиологии, базовые постулаты национальной культуры.

Одним из основополагающих в отечественном литературоведении является тезис о нациосозидательной функции белорусской литературы (труды А. Рагули, Л. Синьковой, М. Тычины, И. Штейнера). Искусство слова для белорусской нации выступает одной из ключевых ценностей, стимулирует национальную жизнь. В процессе преподавания литературы в вузе и школе следует актуализировать внимание именно на этих моментах.

Произведения Якуба Коласа, М. Горецкого, Кузьмы Чорного, И. Мележа, В. Адамчика – это масштабное полотно, где основательно выписан портрет Беларуси: специфика ландшафта, быта, национального мировоззрения; представлен целый ряд народных характеров в различных обстоятельствах истории; представлен обобщенный образ белорусского народа. В произведениях классической белорусской литературы глубоко и достоверно выражен свет жизни белорусов, подан обобщенный образ белорусского народа, кодекс национальной этики. Герои классической белорусской литературы предстают как носители национальной психологии и сознания. Судьба отдельного человека рассматривается писателями через призму исторической судьбы народа как духовная преемственность поколений. Белорусская литература акцентирует внимание на геополитическом положении Беларуси на границе Запада и Востока. Ситуация пограничья обуславливает ситуацию полиэтничности и поликонфессиональности.

Писатели осмысливают не только социально-исторические аспекты национального развития, но и национальную этику, идеалы. Исходя из произведений Янки Купалы, Якуба Коласа, Кузьмы Чорного, М. Горецкого, В. Адамчика следует, что идеал гармоничного универсума героя белорусской литературы составляют концепты «своя земля», «свой дом», «родной край».

В поэме Якуба Коласа «Новая земля», которую исследователи называют «энциклопедией жизни» белоруса, всесторонне, с большой художественной силой и глубиной описаны природа Беларуси, специфика жизненного уклада, характер занятий, мировоззрение.

Существенная роль в углублении проблематики белорусской литературы принадлежит Максиму Горецкому. Именно у Горецкого героем произведений становится интеллигент, герой рефлексирующий, чье предназначение – осмысление себя

и мира. Поставив себе целью утвердить преимущество духовного начала в сознании и жизни своего народа, писатель почувствовал необходимость в герое, который бы думал, размышлял над тем, что есть Беларусь и белорусы. Предметами раздумий героев рассказов и повестей М. Горецкого «Меланхолия», «В чем его обида?», «На империалистической войне», «Две души» и др. выступают вопросы мироздания, познания, взаимоотношений между людьми, смысла жизни, предназначения человека – так называемые «вечные» проблемы. В лице М. Горецкого белорусская литература всерьез начинает интересоваться внутренним миром человека.

Значительно углубил проблематику белорусской прозы Якуб Колас своей знаменитой трилогией «На перепутье». Размышления героя Якуба Коласа Андрея Лобановича затрагивает уже самый широкий спектр вопросов: жизнь и смерть, смысл жизни, загадки человеческой души. Но главное в раздумьях Лобановича – поиск своего места в жизни, предназначение интеллигенции.

Показательно, что определяющая интенция белорусской культуры и классической литературы развивается как философия жизни – императив *быть, жить*. Произведения белорусской литературы выделяются своеобразной витальностью, жизненностью, что проявляется в естественности, некоей непосредственности видения, проникновенности описаний. Природа – бытие героев Якуба Коласа, Кузьмы Чорного, И. Мележа, И. Пташникова, В. Козько, В. Адамчика. Она превращается в достояние внутреннего мира героев, форму духовного опыта. Герои белорусской литературы живут в гармонии с окружающей средой. Классическим произведениям белорусской литературы свойственна сакрализация взаимоотношений человека с окружающей средой, поэтизация действительности.

Классическая белорусская литература утверждает важность прежде всего бытийных ценностей, самой жизни вообще. Трагическая история Беларуси, многочисленные войны, прошедшие через нашу землю, способствовали осознанию жизни как высшей ценности, что и продемонстрировано в классических произведениях отечественной литературы. Войне, порождающей дисгармонию и хаос, искусство слова противопоставляет красоту и гармонию природы, красоту жизни. В романе «Поиски будущего» герой Кузьмы Чорного произносит: «А все золото, которое только есть на свете, – ничтожная мелочь и непотребщина перед самой жизнью» [3, с. 22]. Смысл творчества писателя заключался в раскрытии бытийного содержания жизни белоруса. Глубоко выстраданными звучат у Кузьмы Чорного слова об обычной мирной жизни, о радости от каждодневного: «Снег, ветер, голосистый петух, запах сена, крик зимней птицы, почерневший от заморозков листок из сада на ветру, ясные закаты солнца, запах свежего хлеба в доме, вымолоченный колос, поднятый ветром на безлистный куст сирени, звездность морозной ночи, непрерывное течение времени – день за днем, день за днем, – и течет оно, с большой радостью о том малом, что только и нужно человеку. Ни зависть и ни алчность, ни злое неудовольствие, ни досадные мысли, что все мало и нужно больше, ни горечь, что кто-то выше тебя ростом» [3, с. 41-42]. Радость жизни для героев писателя заключается в привычной, спокойной работе: «Человек имел радость от того, что делал каждый день» [3, с. 43]. В часы лихолетья, военных испытаний белорусские

писатели стремились сберечь истинные ценности, истинный смысл жизни. Бессмыслице, бесчеловечности войны, ее аномальности Кузьма Чорный противопоставляет естественное, человеческое. Прозаик пишет прежде всего о человеке, его индивидуальной судьбе, о тех ценностях, которые удерживают человека в этой жизни.

Герои белорусской литературы жаждут не богатства, не удовлетворения каких-то своих личных амбиций. Счастьем для них является элементарное – просто жить на своей земле, работать, растить детей: «Но я жил столько лет в милой мне работе, и жизнь эту саму по себе можно назвать счастьем» [3, с. 74].

Герой белорусской литературы осознает ценность любого творения природы, что следует из осознания ценности жизни вообще, «преклонения перед жизнью», по словам А. Швейцера. Из понимания универсальной ценности всего существующего проистекает и рациональное отношение белорусов к Абсолюту, осознание изменчивости, подвижности мира, признание за относительным права на существование, толерантность и гуманизм. Идеалы гармоничной жизни, воплощенные в белорусской литературе, были основаны на сильном оборонительном инстинкте сохранения жизни, они распространялись на все существующее – защита детей, жизни, природы.

Одним из ключевых центров белорусского мира, воплощенного в художественной литературе, является образ дома, семьи. Именно в семье начинают складываться нравственные устои, этические ориентиры. Тема семьи выступает ключевой в творчестве Якуба Коласа, Кузьмы Чорного, И. Мележа, Я. Брыля, В. Адамчика. Семья показывается как одна из базовых ценностей. Белорусские литераторы воспевают народную жизнестойкость, выявляют духовную сущность народной жизни, делают акцент на важности сохранения этических ценностей. Классическая белорусская литература обладает отчетливым антивоенным пафосом: произведения М. Горецкого, К. Чорного, В. Быкова, В. Адамчика, В. Казько, И. Пташникова и др. Писатели показывают истинную сущность войны: кровь, убийства, мародерство, искалеченные судьбы.

В произведениях Якуба Коласа, М. Горецкого, Кузьмы Чорного показан такой существенный процесс, как становление белоруса как субъекта истории. Писатели преподносят новый образ героя, целенаправленного субъекта действия, предлагают новые модели поведения, поднимают тему особой ответственности человека перед народом за свое поведение, за свои намерения.

Таким образом, востребованность текстов классической белорусской литературы в современных условиях обусловлена их духовным и нравственным потенциалом, теми смыслами и интенциями, которыми они обладают.

Список использованных источников

1. Беларуская літаратурная класіка і сучаснасць: праблемы характаралогіі / В. П. Жураўлеў [і інш.]; навук. рэд. В. П. Жураўлеў; Нац. акад. навук Беларусі,

Цэнтр даслед. беларус. культуры, мовы і літ., філ. «Інстытут мовы і літаратуры імя Якуба Коласа і Янкі Купалы». – Мінск: Беларус. навука, 2013. – 367 с.

2. Рагуля, А. Зерне хараства: культурфіласофскія нататкі / А. Рагуля. – Мінск: Выд. В. Хурсік, 2013. – 272 с.

3. Чорны, К. Збор твораў: у 8 т. / К. Чорны. – Мінск: Маст. літ., 1973. – Т. 6: Раманы «Пошукі будучыні», «Млечны шлях», «Вялікі дзень», апавесць «Скіп'ёўскі лес». – 520 с.

УДК 378

Александр Владимирович Морозов,
доктор филологических наук, профессор;
Академия управления при Президенте Республики Беларусь
(Беларусь)

Татьяна Анатольевна Морозова,
кандидат филологических наук, доцент;
Белорусский государственный университет
(Беларусь)

СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

В статье проанализирован опыт высших учебных заведений Республики Беларусь по формированию межкультурной компетенции выпускников в рамках кросс-культурного образования. Показано, что формируемая в высших учебных заведениях межкультурная компетентность современных специалистов включает в себя социокультурную (контекстную), лингвистическую и коммуникативную компетенции. Авторы приходят к выводу, что для овладения надлежащим уровнем кросс-культурного образования необходимо на регулярной основе внедрять в учебные программы (в том числе повышения квалификации и переподготовки) разнообразные виды занятий, направленные на развитие знаний и умений в области кросс-культурного менеджмента.

Ключевые слова: Республика Беларусь; кросс-культурное образование; высшие учебные заведения; межкультурная компетентность; кросс-культурный менеджмент.

MODERN PRACTICE OF IMPLEMENTATION OF CROSS-CULTURAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF BELARUS

The article analyzes the experience of higher educational institutions of the Republic of Belarus in the formation of intercultural competence of graduates in the framework of cross-cultural education. It is shown that the intercultural competence of modern experts formed in higher educational institutions includes sociocultural (contextual), linguistic and communicative competencies. The authors come to the conclusion that in order to master the proper level of cross-cultural education, it is necessary to

regularly introduce various types of classes aimed at developing knowledge and skills in the field of cross-cultural management into curriculum (including advanced training and retraining).

Keywords: Republic of Belarus; cross-cultural education; higher educational institutions; intercultural competence; cross-cultural management.

В настоящее время в связи с расширением взаимосвязей различных стран, народов и их культур процессы воспитания и образования должны быть ориентированы на формирование знаний и умений, позволяющих индивиду плодотворно взаимодействовать в межкультурной среде. Подготовка современного специалиста в высших учебных заведениях Республики Беларусь предполагает **формирование межкультурной компетентности**, предполагающей возможность эффективного сотрудничества с представителями других культур в процессе профессиональной деятельности.

В свою очередь, формируемая у современных специалистов межкультурная компетентность включает в себя **социокультурную (контекстную), лингвистическую и коммуникативную компетенции**.

Ядром социокультурной компетенции являются фоновые знания и ценностные установки, характерные для среды осуществления межкультурной коммуникации. В условиях вузовской подготовки новой генерации специалистов на формирование социокультурной компетенции направлено преподавание дисциплин социально-гуманитарного цикла, среди которых особая роль принадлежит культурологическим дисциплинам. Осуществление системного и проблемного принципов преподавания культурологических дисциплин в высших учебных заведениях Республики Беларусь позволяет студентам всесторонне изучать как фундаментальную теорию, так и социокультурный опыт различных цивилизаций, стран и народов в динамике разрешения задач познания культуры партнеров по межкультурной коммуникации, их духовных ценностей и традиций, особенностей национального менталитета.

Лингвистическая компетенция подразумевает, в первую очередь, знание языка партнеров по межкультурной коммуникации. В Республике Беларусь с 1948 года функционирует специализированное высшее учебное заведение в области языкового образования – Минский государственный лингвистический университет (до 1993 года – Минский государственный педагогический институт иностранных языков). Кроме того, высококвалифицированных переводчиков, преподавателей иностранных языков, специалистов по межкультурной коммуникации готовят в Белорусском государственном университете, Белорусском государственном педагогическом университете им. М. Танка, Белорусском государственном университете культуры и искусств, региональных университетах. Обучение межкультурной коммуникации на иностранных языках заложено в учебные программы по всем специальностям подготовки всех высших учебных заведений Республики Беларусь. Следует особо подчеркнуть, что в последние годы постоянно увеличивается количество белорусских студентов, изучающих китайский язык и культуру.

Коммуникативную компетенцию составляет совокупность стратегий, приемов и технологий, необходимых для эффективного межкультурного взаимодействия. По сути, коммуникативную компетентность современного специалиста определяют:

- теоретические знания фундаментальных основ межкультурной коммуникации;
- методологические знания конкретных принципов и моделей профессионального управления современными коммуникационными процессами и их возможных трансформаций;
- технологические знания оптимальных способов, методов, средств и форм построения управленческих действий в сфере межкультурного взаимодействия, в том числе по популяризации национальной культуры на международной арене, формированию позитивного имиджа Республики Беларусь.

Само понятие «межкультурная коммуникация» было введено в активный научный оборот еще в середине XX века американским культуроантропологом Эдвардом Твитчеллом Холлом (1914–2009) в рамках специальной программы адаптации американских дипломатов и бизнесменов в других государствах, разработанной по заказу Государственного департамента США. В монографии «За пределами культуры» Э. Т. Холл выделил параметры межкультурной коммуникации – измерения культуры, которые связывают социальные сообщества и нации, а также определяют специфику самобытных культур [1].

По результатам проведенного сравнительного анализа особенностей различных культурных групп и определения их сущностных культурно-коммуникационных характеристик, Э.Т. Холл пришел к заключению: самобытные системы коммуникаций регулируются скрытыми правилами, необходимыми для адекватного понимания происходящего и успешного межличностного общения. Ученый сфокусировал свой исследовательский интерес на образцах коммуникации и разработал общую типологию по отношению к их контексту как смыслоопределяющей информации, выделив высококонтекстуальные и низкоконтекстуальные культуры.

В современных социально-экономических условиях владение технологиями эффективной коммуникации является составной частью позитивного имиджа руководителя, под которым подразумевается сформировавшийся образ с присущими ему ценностными характеристиками, оказывающими определенное воздействие на окружающих. Коммуникативная компетенция – важнейшая составляющая профессиональной культуры: чтобы быть эффектными, современным специалистам важно владеть технологиями ведения основных видов монологического и диалогического делового общения, в том числе на международном уровне.

Основные признаки (показатели) коммуникативной компетенции специалиста: 1) оперативная и адекватная ориентировка в любой ситуации взаимодействия при деловом общении; 2) культура вербальной, невербальной и паравербальной составляющих коммуникации; 3) мастерство подготовки и произнесения публичной речи с применением приемов диалогизации; 4) целенаправленное стремление понять собеседника в контексте конкретной ситуации делового общения; 5)

учет социального статуса коммуникантов и возможных межкультурных различий; 6) установка при взаимодействии не только на деловой результат, но и на партнера, его интересы и потребности; 7) психологическая уверенность в себе (не переходящая в самоуверенность); 8) умение организовывать и поддерживать продуктивное взаимодействие с общественностью, в том числе с помощью средств массовой информации и коммуникации; 9) активное использование приемов эффективной обратной связи; 10) умение управлять отрицательными и положительными эмоциями на всех этапах делового общения.

Принципиальная важность коммуникативной компетенции ярко проявляется при осуществлении специалистом разнообразных задач кросс-культурного менеджмента.

В соответствии с традиционным представлением, **кросс-культурный менеджмент** представляет собой управление культурными различиями (management of cross-cultural differences). В новом понимании – кросс-культурный менеджмент уже рассматривается не столько как менеджмент культурных различий, а в качестве деятельности, осуществляемой на «пересечении» культур и социокультурных общностей. При таком понимании культурные воздействия выступают в роли объектов кросс-культурного менеджмента на уровне организаций (учреждений, предприятий, фирм, компаний, в том числе транснационального характера).

Задачи кросс-культурного менеджмента – создание, развитие и управление технологиями культурного разнообразия и кросс-культурными технологиями, а также целенаправленная подготовка «межкультурных» управленцев для повышения показателей их деятельности в условиях расширения политических и экономических контактов между представителями разных стран. Имеющиеся сложности **межкультурной коммуникации** проявляются в том, что при встрече каждый из представителей различных культур начинает действовать в соответствии со своими культурными нормами, поэтому они сталкиваются с серьезными коммуникативными проблемами, связанными с несовпадением, а порой и конфликтом традиций, ценностей, стереотипов сознания и поведения. Зачастую результаты, показанные руководителем в одной стране, оказываются совершенно иными в другой стране: он может быть менее эффективен при осуществлении управленческой деятельности в иной социокультурной среде, что обуславливается национальными особенностями, различными способами ведения бизнеса и доминирующей культурой взаимоотношений в каждом конкретном государстве.

Под влиянием культуры у представителей различных национальностей формируется отношение к работе, к целям и образу жизни. Эти ценности имеют первостепенное значение для продуктивности взаимодействия и успешности переговорного процесса. Выделяются шесть основных препятствий, серьезно затрудняющих эффективную межкультурную коммуникацию при деловом взаимодействии:

1. Излишнее допущение сходств. В ряду причин недопонимания при осуществлении межкультурной коммуникации выделяется допущение, будто все люди априори одинаковы или, по крайней мере, достаточно схожи для того, чтобы легко общаться и понимать друг друга.

2. Языковые различия. Предпринимаемые попытки общения на языке, которым индивиды владеют не в совершенстве, приводит к тому, что многие люди предполагают: конкретное слово или словосочетание имеет одно и то же значение – именно то, которое они передают в процессе коммуникации. Как правило, люди склонны к простым интерпретациям того, что передается, поэтому при межкультурной коммуникации могут возникать проблемы ввиду распространенной неоднозначности смыслов сообщений.

3. Ошибочные невербальные коммуникации. Часто проявляются из-за того, что в любой культуре невербальное поведение занимает значительную часть коммуникативных сообщений. При этом достаточно трудно адекватно и полно понимать (интерпретировать) невербальный язык представителя иной национальной культуры. Как результат, неправильная интерпретация невербального поведения может легко привести к недопониманию и даже к конфликту или конфронтации, которые оказывают деструктивное влияние на нормальный ход коммуникативного процесса.

4. Стереотипы и предубеждения – также представляют собой естественные и неизбежные психологические процессы, влияющие на все разнообразие коммуникативных контактов и восприятий собеседников на международном уровне. Следование стереотипам мешает объективной оценке как самих собеседников, так и адекватной интерпретации передаваемых ими сообщений. Кроме того, следует особо подчеркнуть, что наличие стереотипов и предубеждений по отношению к представителям другой культуры или цивилизационной общности обусловлено целым рядом психологических процессов (включая избирательное внимание), которые неизбежно пагубно сказываются на самом процессе коммуникации и его результатах.

5. Подчеркнутое стремление к оценке. Разнообразные ценности носителей других культурных традиций могут приводить к негативным оценкам и являются еще одним существенным барьером, препятствующим налаживанию эффективной межкультурной коммуникации и соответствующего взаимодействия в рамках кросс-культурного менеджмента.

6. Чрезмерно повышенные уровни тревожности и напряженности. Многочисленным актам межкультурной коммуникации довольно часто свойственны большая тревога и наличие стрессовых состояний, нежели коммуникативным ситуациям, осуществляемым представителями одной культуры. Излишние тревога и напряженность приводят к дисфункциональным мыслительным процессам и поведенческим действиям в ходе межкультурной коммуникации.

Большой опыт в развитии коммуникативной компетенции наработан в образовательном процессе Института государственной службы Академии управления при Президенте Республики Беларусь. Так, в реализуемых в настоящее время учебных программах переподготовки выделены специальные темы, направленные на совершенствование навыков межкультурной составляющей руководителей различного уровня (дисциплины «Деловой этикет, протокол и технологии выступлений») (специальности «Государственное и местное управление», «Государственное управление и идеология» и «Кадровая политика в государственных органах и

организациях»); «Деловой этикет, протокол и технологии публичных выступлений» (специальность «Управление персоналом»); «Деловой этикет и протокол, работа со СМИ» (специальность «Государственное строительство»). Кроме того, в учебный план по специальности «Государственное строительство» введена дисциплина «Технологии эффективных переговоров». Цель данной учебной дисциплины – освоение слушателями теоретических основ и практики ведения переговоров, обеспечивающих решение насущных задач в профессиональной деятельности государственного служащего.

Передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием учебных программ по всем дисциплинам, направленным на совершенствование коммуникативной компетенции, осуществляется в Институте государственной службы Академии управления при Президенте Республики Беларусь с использованием следующих методов: технологий проблемного изложения учебного материала на лекционных и семинарских занятиях, анализа конкретных ситуаций и кейсов, ситуационного моделирования, интерактивного взаимодействия для отработки практических рекомендаций в ходе проведения деловых игр и тренингов, выполнения творческих проектов по проблемным вопросам кросс-культурного взаимодействия.

Таким образом, проведенный анализ позволил сделать следующие **выводы**:

1. Современная практика реализации кросс-культурного образования в высших учебных заведениях Республики Беларусь предполагает формирование и развитие межкультурной компетентности специалистов и составляющих ее компетенций: социокультурной (контекстной), лингвистической и коммуникативной.

2. Принципиально важное значение коммуникативной компетенции в структуре межкультурной компетентности руководителя обусловлено возрастающей ролью кросс-культурного менеджмента в современном мире.

3. С целью овладения надлежащим уровнем кросс-культурного образования необходимо на регулярной основе внедрять в учебные программы (в том числе повышения квалификации и переподготовки) разнообразные виды занятий, направленные на развитие знаний и умений в области кросс-культурного менеджмента. При этом важно использовать наработанный Институт государственной службы Академии управления при Президенте Республики Беларусь опыт совершенствования коммуникативной компетенции руководящих кадров.

Список использованных источников

1. Hall, A. T. Beyond Culture / A. T. Hall – New York: Doubleday, 1976. – 324 p.
2. Морозов, А. В. Коммуникативная компетентность как основа позитивного имиджа современного руководителя / А. В. Морозов // Проблемы управления человеческими ресурсами: Сб. м-лов V науч.-практ. интернет-конф. / Под общ. ред. М. А. Пономаревой, Н. В. Азаренок. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2020. – С. 24-28.

УДК 811.512.133(043.3)

Феруза Торахановна Мусаева,
*кандидат филологических наук;
Институт узбекского языка, литературы и фольклора
Академии наук Республики Узбекистан
(Узбекистан)*

СЛОВАРЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДЕТЕЙ В КАРТИНКАХ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Данная статья посвящена обоснованию актуальности кросс-культурного образования в Узбекистане. Автор приводит причины взаимодействия узбекской культуры с другими культурами, обосновывает важность составления словаря узбекских фразеологизмов для детей в картинках для реализации кросс-культурного образования. Автор также перечисляет условия, которые следует соблюдать при составлении словаря узбекских фразеологизмов для детей: отобрать наиболее часто употребляемые фразеологизмы, привести историю формирования фразеологизмов, толковать фразеологизмы на доступном для детей языке, при изображении людей на картинках учитывать антропометрические данные узбеков.

Ключевые слова: кросс-культурное образование; образовательная среда; культурная среда; фразеологическая единица; словарь фразеологизмов для детей; лексикография.

DICTIONARY OF UZBEK IDIOMS FOR CHILDREN IN PICTURES AS A MEAN OF PROVIDING CROSS-CULTURAL CULTURE

This article is devoted to substantiating the relevance of cross-cultural education in Uzbekistan. The author gives the reasons for the cultural interaction of Uzbek and other cultures, proves the importance of creating a dictionary of Uzbek phraseological units in pictures to ensure cross-cultural education. The author also lists the conditions necessary to observe in the process of creating a dictionary of phraseological units in pictures for children: selection of the most frequently encountered phraseological units, tailing the history of the formation of phraseological units, presentation in a language accessible to children, the image of people in pictures according to anthropometric data of Uzbeks.

Keywords: cross-cultural education; educational environment; cultural environment; idioms; dictionary of idioms for children; lexicography.

Конец прошлого столетия и начало нового века характеризуется во всем мире всплеском национальной идентичности, стремлением больших и малых народов сохранить свою самобытность и уникальность собственной культуры. Эта волна затронула не только новообразованные государства, освободившиеся от империализма господствующих наций, но и вполне состоявшиеся, индустриальные общества. «Изначально это явление даже получило название “этнического парадокса” современности, поскольку демонстрировало практическое сочетание, казалось бы, несовместимых тенденций: глобализации, прогрессирующей унификации материальной и духовной культуры, развития личностного индивидуализма; комплексной

этнокультурной фрагментаризации и активизации этнического самосознания людей» [1, с. 96]. Казалось бы, противоречащие друг другу процессы глобализации и стремления народов к самоидентичности не совместить в рамках современных образовательных систем, однако формирование новой концепции кросс-культурного образования помогают решить и эту проблему.

Ученый и педагог Хай Чун Лин сравнивает кросс-культурную образовательную среду с «контейнером» для обучающегося в школе. Он отмечает, что этот контейнер содержит в себе «ценный текст» – культуру, которая является для него «инструкцией» о том, как люди должны жить, духовно-нравственно совершенствоваться и учиться передавать культурное наследие из поколения в поколение. По мнению ученого, гармоничное общество зависит от постоянного взаимодействия культур на перекрестке, где рождается совершенно новый культурный человек с кросс-культурной компетенцией – это есть носитель своей культуры, родного языка и иноплемен, он уважает культуру других народов, любит и почитает все, что его окружает [2, с. 8].

Следует отметить, что в современной образовательной системе Узбекистана концепция кросс-культурного образования пока мало разработана. Хотя очевидна необходимость разработки концепции и принципов кросс-культурного образования в нашей стране, ибо современные тенденции глобального экономического развития обуславливают взаимодействие представителей узбекской культуры с носителями иных культур. Это взаимодействие проявляется в следующем:

1) в целях получения современного и качественного образования современная молодежь уезжает в зарубежные страны. Естественно, там она сталкивается с совершенно новой для себя культурой;

2) в поисках финансовых средств и улучшения семейного благополучия рабочая сила Узбекистана течет в более развитые в экономическом плане страны, где также попадает в отличающуюся от собственной культуры среду;

3) современный Узбекистан создает множество благоприятных условий для инвестиций и ведения бизнеса в нашей стране, благодаря чему в Узбекистан вместе с финансами прибывает человеческие ресурсы, которые сталкиваются здесь с местной культурой, в которой вынуждены сосуществовать и в то же время сохранять свою культуру.

Все это естественно обуславливает актуальность кросс-культурного образования и для узбекского народа. Формирование концепции такого образования и ее реализация требуют разработки современных учебников, учебных пособий и словарей, отвечающих современным требованиям. На наш взгляд, создание «Словарь фразеологизмов узбекского языка для детей в картинках» станет одним из средств реализации кросс-культурного образования. Такой словарь для детей, живущих в условиях иноязычной и инокультурной среды, поможет родителям передать родную культуру своим детям, обучить их тонкостям общения на родном языке. Ведь, как известно, «фразеологизмы отражают национально-культурные, т. е. идиоэтнические признаки определенного этноса» [3, с. 86].

Фразеологизмы являются важнейшими носителями культуры. Именно в них народ закладывает свои культурные ценности и стереотипы, именно в них хранятся фрагменты прошлого народа. Например, фразеологизм «еқасини ушламоқ» (хвататься за воротник) является вербальным выражением обычая узбеков хвататься за ворот одежды при удивлении, изумлении. Эта идиома в современном узбекском языке выражает понятие «удивляться, изумляться». А в таких фразеологизмах как «алифни калтак дейди» (называет алиф палкой – неграмотный человек) или «ломим демади» (ни сказал ни лам, ни мим – промолчал) содержатся элементы мусульманского ренессанса, к которому в силу исторических событий причастна и наша страна. Алиф – это буква арабской графики в виде вертикальной палочки, и фразеологизм «называть алиф палкой» сформирован именно на сходстве этой буквы с палкой. А для произнесения букв «лам» и «мим» арабской графики необходимо было разомкнуть губы, в силу чего не произнесение этих букв стало равнозначно молчанию.

В силу важности фразеологизмов в получении и формировании культурных знаний считаем очень важным создание словаря узбекских фразеологизмов в картинках. Несмотря на наличие множества теоретических исследований в области узбекской фразеологии, стоит отметить скудность учебных словарей фразеологизмов, а уж тем более таких словарей для детей, учитывающих их возрастные особенности. Тогда как, например, в русской и английской лексикографиях изобилуют такие словари. Известны следующие словари русских фразеологизмов: Т. В. Розе «Большой фразеологический словарь для детей», Е. В. Грабчикова «Фразеологизмы в картинках», С. Волков «Детский фразеологический словарь в картинках», Н. В. Баско «Фразеологический словарь. Почему мы так говорим».

Для изучения английских идиом разработаны словари А. С. Бикеевой «50 English Idioms in Pictures», Kövecses Zoltán «A Picture Dictionary of English Idioms» (1998) и др. В узбекской лексикографии известен словарь Ш. Рахматуллаева «Толковый фразеологический словарь узбекского языка» [4], который является лингвистическим словарем и используется в процессе подготовки специалистов-филологов узбекского языка.

Что следует учитывать при создании словаря узбекских фразеологизмов в картинках для детей:

1. Отбор наиболее часто используемых фразеологизмов, ярко отражающих узбекскую культуру и узбекский образ жизни. Например, такие фразеологизмы, как «тарвузи қўлтигидан тушди» (арбуз упал из-под мышки – опустились руки), «дўпписини осмонга отмоқ» (бросать тюбетейку в небо – радоваться) связаны с особенностями ведения хозяйства узбеков (узбеки издревле выращивают бахчевые растения – арбуз, дыня, хандаляк), традиционной одеждой узбеков (дўппи – традиционный головной убор узбеков – тюбетейка). Нежелательно включение в словарь для детей редких фразеологизмов, как, например, «бўёқчининг нилими» (это тебе не краска красильщика – не все так просто), который является устаревшим и встречается разве что в исторических произведениях.

2. Толкование и объяснение значений фразеологизмов приводить на доступном для детей языке с учетом их возрастных особенностей. В таких словарях, думаем, излишне приводить лингвистические данные, к примеру, варианты или антонимы фразеологизмов. Это перегружает учебный материал, в силу чего ученик может потерять концентрацию, что препятствует усвоению значения фразеологизма.

3. Целесообразно приводить историю формирования фразеологизмов. В этом случае у детей появится более ясная картина о значении фразеологизмов, им будет легче их запомнить. Например, для толкования фразеологизма «Дакенусдан қолган» (оставшийся со времен Диоклетиана – старый, обветшавший) целесообразно помимо толкования и иллюстративных примеров привести и предысторию образования данного фразеологизма, связанного с мифом о Диоклетиане. Согласно мифу, во времена правления Диоклетиана шесть братьев убегают от него и прячутся в пещере. Они ночуют там, а проснувшись, один из братьев отправляется на рынок купить кое-что из еды. Когда он хочет расплатиться с продавцом и протягивает тому монеты, тот восклицает: «Да ведь это монеты со времен Диоклетиана!». Как оказалось, братья заснули на триста девять лет, и к этому времени правителя Диоклетиана, естественно, уже не было. Фразеологизм «Дакенусдан қолган» своим происхождением обязан этому мифу.

4. В изображениях людей в картинках для фразеологических статей словаря учитывать этнические, культурные, антропометрические особенности узбеков. Например, было неуместно бы изображать людей рыжеволосыми, или голубоглазыми, или в ковбойской шляпе. Для изображения фразеологизма «капалаги учиб кетди» (у него вылетела бабочка – испугался), «қовун туширди» (уронил дыню – опростоволосился) можно изобразить черноволосых мальчика или девочку в национальной одежде. Девочку можно изобразить в ханатласе, а мальчика – в тубетейке.

5. Также следует тщательно подбирать иллюстративный материал. Особый акцент нужно сделать на произведениях детских писателей. Основной материал желательно подбирать из произведений для детей, ибо в них учитываются возрастные особенности детей. Желательно не включать иллюстративные примеры из научных, публицистических и исторических произведений.

6. Не обязательно выбирать фразеологизмы из «Толкового словаря узбекского языка» или выше приведенного словаря Ш. Рахматуллаева. К примеру, в современных публицистических словарях часто используется неопразеологизм «кетмони учди» (у него полетел кетмень) – у него дела пошли в гору), который пока не зафиксирован в словарях. С учетом частоты его встречаемости и культурной насыщенности этот фразеологизм можно включить в словарь. Эта фразема обязана своим появлением известной узбекской кинокартине «Абдуллажон», где благодаря мальчику-инопланетянину все кетмени в кишлаке становятся летающими, а жители летают на кетмнях на базар, работу, в гости и т. д.

В заключении следует отметить, что кросс-культурное образование должно содержать культурные составляющие, которые легко усвоить и воспроизвести на практике, а также способствовать обеспечению толерантности. Концепцию

создания кросс-культурной образовательной среды нужно создавать с учетом того, что «в современном мире нет и не может быть изолированных культур, способность одной культуры осваивать и принимать достижения другой является объективным показателем жизнеспособности и эволюционирования общества» [5, с. 136].

Список использованных источников

1. Южанин, М. А. Кросс-культурное обучение в глобализирующемся мире // Социология власти. – № 5. – 2010. – С. 96-103.
2. Ахмедьянова, А. Х., Кашапова, Л. М. Концепция создания кросс-культурной образовательной среды школы, обеспечивающей формирование гармонично развитой личности обучающегося [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-sozdaniya-kross-kulturnoy-obrazovatelnoy-sredy-shkoly-obespechivayuschey-formirovanie-garmonichno-razvitoj-lichnosti> (дата доступа: 30.06.2022).
3. Исмаилов, Г. М. Лингвокультурологическое исследование гендерного стереотипа в тюркской фразеологии (на материале узбекского, казахского и каракалпакского языков) // Полилингвистичность и транскультурные практики. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 85-92.
4. Рахматуллаев, Ш. Ўзбек тилининг изохли фразеологик луғати. – Тошкент: Ўқитувчи, 1978.
5. Zak, D. Ya., Zabara, L. I. [The phenomenon of cross-cultural communication in modern educational space]. In: Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia], 2018. – № 1. – P. 132-138.

УДК 82.01/09

Флора Султан гызы Наджиева,
доктор филологических наук, профессор;
Бакинский славянский университет
(Азербайджан)

НРАВСТВЕННЫЕ ПАРАМЕТРЫ ТЕКСТОВ В РУССКОЙ И АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ПРОЗЕ О СОВРЕМЕННОСТИ

В статье рассматривается проблема нравственных параметров литературы, посвященной современности. Материалом анализа являются произведения русской и азербайджанской прозы. Хронологический отрезок времени, интересующий автора статьи, – 1970-1980-е годы, получившие в постсоветской литературе название «застой». Рассматривается, как в условиях тоталитарного режима, запрета на свободное слово писатели выражают свою нравственную позицию через эстетику самого текста. Текст в рассмотренных произведениях как русских, так и

азербайджанских писателей становится носителем нравственности. Типологические параллели, проводимые между произведениями русских и азербайджанских авторов, позволяют выявить общность и различия нравственных параметров, продиктованных этническим, культурным своеобразием каждой из рассмотренных литератур.

Ключевые слова: современность; русская и азербайджанская проза; нравственность; эпоха «застоя».

MORAL PARAMETERS OF TEXTS IN RUSSIAN AND AZERBAIJANI PROSE ABOUT MODERNITY

The article deals with the problem of moral parameters of literature devoted to the present. The material of the analysis is the works of Russian and Azerbaijani prose. The chronological period of time that interests the author of the article is the 1970–1980s, which received the name «stagnation» in the post-Soviet literature. This choice is not accidental. The author examines how, under the conditions of a totalitarian regime, under conditions of a ban on free speech, writers express their moral position through the aesthetics of the text itself. The text in the considered works of both Russian and Azerbaijani writers becomes the bearer of morality. The typological parallels drawn between the works of Russian and Azerbaijani authors make it possible to reveal the commonality and differences in moral parameters dictated by the ethnic and cultural originality of each of the considered literatures.

Keywords: modernity; Russian and Azerbaijani prose; morality; era of «stagnation».

Состояние литературы определяется преимущественным вниманием и интересом к проблемам современности. Этим литература становится необходимой для своих читателей, расширяя перед ними горизонты современной действительности. Выбор периода 1970-1980-х годов для анализа темы современности определяется, в основном, тем, что время тоталитаризма не благоприятствовало литературе в том, чтобы она могла быть полностью вовлечена в проблематику современности. Огосударствление всех идейных позиций ставило большие преграды между литературой и современностью. Призыв к освещению современности декларировался повсеместно, но фарисейство заключалось в том, что это был призыв к изображению заретушированной современности, содержащей лишь некоторые незначительные негативные моменты. Так, например, герои известных романов Ю. В. Бондарева рассматриваемого времени «Берег» [8], «Выбор» [9] и «Игра» [10] позволяют себе достаточно независимые от мнения большинства мысли, однако они не доходят до критики всей социально-политической системы советского общества. Тем не менее даже «дозированная» смелость литературы этих лет вносила свою лепту в культуру самостоятельного мышления в обществе. А литература, если не во всех произведениях, то в лучших из них, старалась сохранить свой честный облик.

Проблема нравственности в азербайджанской и русской литературах имела огромное значение. Однако исследователи, прежде всего, имели в виду нравственную остроту конфликта, нравственные искания героев, нравственную проблематику произведений. Между тем нравственность произведения предполагает и качество самого текста, определяемое нравственностью автора-повествователя. Если с этих позиций рассматривать, например, повесть Максуда Ибрагимбекова «Кто

поедет в Трускавец» [14], то можно увидеть, как волей автора его герой-волюнтарист превращается из человека-победителя в человека, терпящего поражение в любви.

В плане рассматриваемой проблемы весьма примечательным явлением стал роман Анара «Шестой этаж пятиэтажного дома» [3]. Свое понимание нравственности, противопоставленное обыденному, писатель выражает в образе главной героини Тахмины, которая вызывала упреки в отсутствии нравственности, присущей азербайджанской женщине. Но Тахмина, по существу, является единственно положительным персонажем романа, вызывающим своей личностью глубокое уважение. В сравнении с ней все остальные выглядят мелкими, не способными на поступок людьми. Роман этот был по достоинству оценен большей частью читателей и стал одним из самых читаемых произведений. Пьеса же, написанная на основе романа, по количеству зрителей побила все рекорды. Это означает, что между обыденным сознанием и глубинными уровнями нравственного сознания имеется зазор, возникший в результате их несовместимости и несогласия. На уровне обыденного сознания азербайджанец без особого сопротивления принимает как должное определенные запреты в отношении поведения женщины, восхищается добродетелью женщины, принимающей на себя разные ограничения, касающиеся ее личной жизни. Но, с другой стороны, у этих же людей достаточно развито нравственное сознание, которое открыто и к пониманию униженности, нераскрепощенности, к неперспективности многочисленных внешних запретов в области морали. Анар сумел активизировать по отношению к своему роману именно этот уровень азербайджанского сознания, что тут же дало результат – понимание и согласие с нравственностью произведения.

Нравственность – это многосложное образование с самыми разными уровнями понимания. Динамика духовной жизни общества определяется противоречиями между внешним слоем, больше определяемым наличными условиями жизни, и глубинным слоем, выводящим человека за пределы ограниченностей обыденной жизни. Поэтому можно говорить о произведениях, обращенных к внешнему слою нравственности, и произведениях, ориентированных на ее глубинный слой. То, что со знаком плюс превращено в предмет исследования в романе Анара «Шестой этаж пятиэтажного дома», в романе Василия Белова «Все впереди» [7] художественно изучено как кризисное явление. В этих произведениях один и тот же феномен рассмотрен в разных возможных последствиях, вытекающих из разных национально-культурных условий. У Анара Тахмина – личность, осознающая свою глубину. От нее исходят мощные силы бытия, тайны экзистенции, сокровенного существования. В своей неудовлетворенности собою и другими, в своем несоответствии наличной жизни, в своей проблемности для самой себя она становится проблемой и для других, особенно для молодого человека, которого любит, – Заура. В этих смятениях Тахмины есть прорыв в мир с другим измерением, однако, каков этот мир, ни она, ни мы, читатели, не знаем. Известно одно: этот мир не совместим с существующими «рамками» жизни. В романе Василия Белова «Все впереди» эмансипированная натура Любы раскрывается как причина усложнения мира мужчин.

Медведев, в котором автор, по-видимому, усматривает воплощение русской натуры, переживает полосу жизненных потрясений. Причина этого в его жене, ее нравственной неосмотрительности, а может, и безответственности. Спасает его от духовного разложения переоценка ценностей, выбор другого жизненного пути. На этом пути стремления к материальному благополучию противопоставляется высокая духовность.

Художественные тексты отличаются друг от друга широким спектром нравственных характеристик: есть тексты-страдания, тексты-исповеди, тексты-презрения, тексты-созерцания и т. п. В 1970-1980-е годы как в Азербайджане, так и в России поступательное движение литературного процесса дает о себе знать в освоении всех этих возможностей текста. Например, повесть Мовлуда Сулейманлы «Мельница» [16] и его же роман «Голос» [17] могут быть квалифицированы в признаках текста-презрения. Когда мы говорим о тексте-презрении, конечно же, имеем в виду доминантность именно этого нравственного параметра. Как недоминантные в тексте наряду с этим могут быть самые различные нравственные характеристики.

«Мельница» М. Сулейманлы существенно отличалась от литературных текстов 1970-х годов, в которых демонстрировалось презрение к антиподам советского общества («коррупционерам», «цеховикам» и т. п.), представленное с государственных позиций. У М. Сулейманлы это презрение выражено в тексте с позиции рядового азербайджанца, то есть как бы очеловечено и поднято до уровня человеческой нравственности. Поэтому повесть, в отличие от рядовых читателей, была с неприязнью воспринята представителями господствующей официальной критики.

Роман М. Сулейманлы «Голос» в указанном аспекте стал продолжением повести «Мельница», но продолжением, написанным уже в 1980-е годы. Здесь объектом презрения становятся лабиринты большого городского дома (символически – города), в котором живут люди, каждый со свойственным ему «голосом»: воры, спекулянты, взяточники и т. п. Перед нами возникает созданный в духе критического реализма образ городского мира, в котором каждый по-своему испорчен и в котором нищета духа и быта переплетены и неразрывно связаны друг с другом. Автор вводит в роман два образа, которые наблюдают за всем происходящим – это Гаджи и собака. Гаджи – «носитель совести», разоблачитель. Но не в том смысле, что его высокая нравственность и гражданственность не позволяют ему мириться с людьми, творящими зло. В предельно коррумпированном обществе злу противостоит зло, только в другом облики – в образе Гаджи. И писатель находит нравственные устои не в образах людей, а в образе собаки. Именно этот образ, показывающий инстинктивную вражду собаки ко всякого рода нечистоплотным людям, создает нравственный баланс в романе. И еще один носитель нравственности в романе – Халей, человек с ущербной психикой. Отсюда мощное нравственное начало, которое пронизывает роман «Голос».

Лучшие азербайджанские писатели, такие как Анар, Эльчин, И. Гусейнов, Н. Расулзаде, М. Сулейманлы интуитивно или осознанно концентрировали внимание на сфере нравственности, избегая политических проблем, тем самым способствовали становлению нравственного облика самого текста. В русской прозе 1970-

1980-х годов становление нравственного облика художественного текста приобретает еще более многогранный характер. Существенная причина этого в том, что в русской нравственной культуре диапазон нравственных разрешений намного шире, чем в азербайджанской. Так, например, отношение текста к изображаемой действительности, имеющее место в произведении Виктора Астафьева «Печальный детектив» [5], для азербайджанской литературы является немыслимым (по крайней мере в 1970-1980-х годах). Вдумаемся в это отношение. Текст «Печального детектива» с беспощадностью дает страшную в своей бездуховности, бедности, антиэстетичности действительность русского провинциального городка. Однако интонация его – это не интонация глубоко возмущенного человека, обвинителя и разоблачителя, не печальная интонация страдальца, хотя и называется повесть «Печальный детектив». Создается ощущение, что чувства повествователя от всего происходящего вокруг притуплены, а «печаль» дана без особых внешних проявлений и как бы находится где-то в глубинных слоях текста. Естественно, что «Печальный детектив» В. Астафьева выглядел предельно инородным по отношению к тому благополучию, которое провозглашалось официальной идеологией и находило отражение в официальной прессе. Нужно помнить, что данное произведение появилось раньше, чем наступили времена гласности. Оно было напечатано в самом начале переломного времени и для некоторых последующих произведений послужило своеобразным сигналом.

Замечательным явлением в литературном процессе 1970-х годов стали и рассказы Василия Шукшина [18]. В них мир представлен хотя и в жестких, но окрашенных юмором красках. При этом сам текст представляет собой воплощенную суровость и безжалостность. Возникает это ощущение, на наш взгляд, отчасти потому, что рассказы В. Шукшина в описании мира и людей скупы на слова. В них мир, вещи и люди раскрываются в жестко отсеченных контурах, без особых психологических углублений. Русский человек в рассказах В. Шукшина, как правило, немногословен, суров, не любит излишней чувств. И тут возникает вопрос о том, действительно ли он таков или же именно эта ипостась русского человека интересна В. Шукшину для создания картины русского национального мира? Скорее всего, второе.

В рассказах В. Шукшина преобладала объектность, давались реалии современного мира в их естественных физических и нравственных качествах. Здесь же примат сознания переделывал мир в причудливые структуры, создавая тайну текста. У В. Астафьева, Б. Белова («Привычное дело», «Плотничьи рассказы»), В. Распутина («Пожар») отсутствие тайны текста компенсируется тайной мира, особенно мира русской натуры, русской способности к поступкам и «непоступкам». В рассказах же, где авангардистски преобладает динамика повествующего сознания, тайна текста становится важной целью художественного построения. Так, в рассказе «Темный лес» Евгения Попова [15] читателю предлагается ребус, заставляющий активизировать расшифровывающую способность восприятия. Свободное появление сознания повествователя в тексте открывает просторы для вторжения этого сознания с любым настроением в текст. А ведь эмоциональное состояние –

это не только чисто психологические данные. Через него появляются и нравственные оценки, и нравственный настрой души. В рассказе «Темный лес» повествователь воспринимает мир с омерзением, с отвращением. Реалии окружающего мира даны в тексте как отвратительные, омерзительные, бездуховные взаимоотношения, и нет в них никакого просвета. Так же сделан, например, рассказ Светланы Василенко «Кто их полюбит» [12]. Здесь реальность воссоздана как грубый мир отвратительных реалий и мир людей, для которых одной из главных забот дня является желание выпить. Причем автор подает все это сквозь собственные ощущения, в которых главенствует чувство отвращения.

Возникает вопрос: в чем же смысл введения разных типов сознания, как, например, сознание повествователя, в литературный текст? Здесь коренятся существенные для художественного процесса 1970-1980-х годов явления. Официальная эстетика предполагала, что художник в тексте выступает носителем и хранителем «социалистической» духовности. В 1970-е, особенно со второй половины 1980-х годов все больше и больше этот канон официальной эстетики нарушается, а затем и полностью игнорируется. Между прочим, это направление в литературе противостояло другой художественной традиции, утверждающей, что если в произведении отсутствует положительный персонаж, то положительным героем выступает сам писатель.

В рассматриваемые десятилетия в литературе удивительным образом сочетались реальные трудности жизни человека и общества с несгибаемым оптимизмом, повсеместно дающим о себе знать в средствах массовой информации. Казалось бы, что может быть лучше для человека, чем оптимизм, который может быть экстраполирован на идейную жизнь общества в целом? Таким путем идеи о совершенствовании человека и культуры в советском обществе в какой-то мере превращались в инструмент, с помощью которого подавлялись многие произведения искусства, раскрывавшие вопиющие проблемы человека и общества.

Идеология предзастойных годов и самого застоя предпочитала постановку реальных проблем в таком ракурсе, чтобы при этом ощущалась легкость их решения. В результате получалось, что любая проблема общества легко разрешима. Стоит государству и партии сосредоточить на них внимание, направить на них свою энергию, или же стоит центру с его высокими инстанциями получить о них сведения, как все образует. Даже экологически нерадостные перспективы современного мира, угроза войны, экономические трудности собственной системы советской прессой 1970-х годов освещались большей частью в очень мягких и утешительных тонах.

С одной стороны, этот оптимизм, конечно же, служил ширмой для всяких беззаконий, происходящих в верхних эшелонах общества, и поддерживал авторитет руководства. Тем самым он становился коварным орудием лицемерия, всеобщего обмана, а значит, и орудием аморализма. С другой стороны, при трудностях жизни оптимизм, проповедуемый средствами массовой информации, создавал определенную иллюзию торжества справедливости, благополучия, которые наступят в конечном итоге. Хотя тут же надо добавить, что оптимизм, получив такой аргумент,

сразу же использовал его для оправдания цензуры. Самое главное, оптимизм такого рода становится мощной цензурой для поисков человеческого духа, оправдывает запрет на всякий текст, в котором отсутствует светлое начало, надежда на благополучный исход. И, между прочим, требование к художнику – всегда оставлять надежду на благополучный исход (исключая смерть героя ради спасения советских людей, советской техники, советского престижа и т. п.) – изуродовало не одно произведение в советской литературе «застойного» периода. Однако многие тексты этого времени стремились квалифицироваться в таких нравственных признаках, как честность, достоинство, правдивость и т. п. (вопреки официальным установкам). В Азербайджане «Шестой этаж пятиэтажного дома» Анара, «День казни» Юсифа Самедоглу в первой половине 1980-х были именно такими произведениями, которые полностью игнорировали этот надуманный оптимизм. В России также в застойные времена создавались произведения такого рода, но многие из них увидели свет лишь в эпоху гласности, появившись на волне «возвращенной литературы».

Штампы морализаторства, официального оптимизма были разрушены произведениями, в которых текст становился носителем нравственно неоднозначного сознания. Таким образом, литературный текст, который реализовал себя в разных нравственно-психологических типах сознания, вносил в культуру советского общества значимое разнообразие, что сыграло свою роль в переходе к плюралистической культуре времен перестройки.

В процессе перестройки возникают благоприятные условия для развития литературы в данном направлении. Это относится, в основном, к России. В Азербайджане положение несколько отличается. Здесь и в 1970-е годы появлялось достаточное количество произведений, в которых нравственная особенность текста, текстового отношения к миру выходят за рамки, устанавливаемые официальной идеологией и эстетикой для литературного процесса. Однако сила традиционализма в культуре, большой нравственный ригоризм все-таки создавали определенные ограничения для текста в свободном проявлении нравственно-психологических возможностей.

Список использованных источников

1. Абрамов, Ф. Были-небыли // Огонек. – 1990. – № 13. – С. 13-15.
2. Азербайджанско-русские литературные взаимосвязи. Вопросы теории, истории, современной практики. – Баку: Элм, 1988. – 288 с.
3. Анар. Шестой этаж пятиэтажного дома. – Москва: Советский писатель, 1988. – 541 с.
4. Астафьев, В. Затеси // Астафьев В. Зрячий посох. Книга прозы. – Москва: Современник, 1988. – С. 271-590.
5. Астафьев, В. Печальный детектив // Роман-газета. – 1987. – № 5. – С. 5-128.
6. Байгушев, А. Романтика современности. Штрихи к эстетическому портрету литературы 80-х годов // Молодая гвардия. – 1982. – № 2. – С. 72-86.

7. Белов, В. Все впереди // Роман-газета. – 1987. – № 6. – С. 3-96.
8. Бондарев, Ю. Берег. – Москва: Советская Россия, 1986. – 397 с.
9. Бондарев, Ю. Выбор // Бондарев Ю. Собр. соч. в 6 т. – Москва: Художественная литература, 1986. – 623 с. – Т. 5.
10. Бондарев, Ю. Игра. – Москва: Молодая гвардия, 1985. – 333 с.
11. Бондарев, Ю. Мгновения. – Москва: Современник, 1987. – 453 с.
12. Василенко, С. Кто их полюбит // Работница. – 1989. – № 10. – С. 12–18.
13. Гусейнов, Ч. Магомед, Мамед, Мамиш // Гусейнов Ч. Семейные тайны. – Москва: Известия, 1987. – С. 4-179.
14. Ибрагимбеков, М. Кто поедет в Трускавец // Ибрагимбеков М. И не было лучше брата. – Москва: Известия, 1983. – С. 106-177.
15. Попов, Е. Темный лес // Новый мир. – 1989. – № 10; Свиные шашлычки // Огонек. – 1988. – № 52.
16. Сулейманлы, М. Кочевье. Роман повести. – Москва: Советский писатель, 1986. – 272 с.
17. Сулейманлы, М. Голос // Азербайджан. – 1988. – № 1. – С. 5-96.
18. Шукшин, В. Рассказы. – Москва: Советский писатель, 1984. – 179 с.
19. Эльчин. Поле притяжения: Критика, проблемы и суждения. – Москва: Советский писатель, 1987. – 288 с.

УДК 378 147

Наталья Юрьевна Павловская,
доктор филологических наук, профессор;
Минский государственный лингвистический университет
(Беларусь)

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ В АСПЕКТЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализирован опыт подготовки научных работников высшей квалификации в Минском государственном лингвистическом университете. Предложено решение проблемы специализации вузовских научно-педагогических кадров на основе модели непрерывного образования и самообразования, включающей научное, учебно-методическое и материально-техническое обеспечение. В условиях билингвизма и полилингвизма развитие и расширение сравнительно-сопоставительных, контрастивных исследований предполагает изучение общих и особенных характеристик близко- и неблизкородственных языков на разных уровнях – фонологическом, лексическом, грамматическом, текстовом, дискурсивном – с опорой на этноспецифические и социокультурные особенности народов. Результативность подготовки научных кадров по специальности «Типологическое и сопоставительное языкознание» обеспечивает развитие умений молодого ученого планировать и решать задачи профессионального и личностного роста в сфере кросс-культурного образования, реализует возможность сохранения языкового разнообразия и мультикультурной картины мира.

Ключевые слова: кадры высшей квалификации; сопоставительный метод; оценка; оптативность; фразеологизм; дейксис; достоверность.

THE TRAINING OF THE TOP-QUALIFICATION STAFF IN THE ASPECT CROSS-CULTURAL EDUCATION

The article analyzes the experience of training professionals with advanced degrees in scientific and scholarly fields at Minsk State Linguistic University. The solution to the problem of university scientific and pedagogical personnel specialization has been proposed on the basis of the continuous and self-education model, including scientific, educational, methodological and logistical support. In the context of bi- and polylingualism the development and expansion of comparative and contrastive research involves the study of common and special characteristics of closely and non-closely related languages at phonological, lexical, grammatical, textual and discursive levels on the basis of ethno-specific and socio-cultural characteristics of peoples. The effectiveness of the scientific personnel training in the specialty of typological and comparative linguistics ensures the development of young scientists' skills to plan and solve professional and personal growth problems in the sphere of cross-cultural education. It also implements the possibility of preserving linguistic diversity and multicultural worldview.

Keywords: top-qualification staff; comparative method; evaluation; optativity; phraseological unit; deixis; credibility.

Значимым ресурсом развития любой государственной институциональной системы выступает ее интеллектуальный потенциал. Особую роль в становлении специалистов-лингвистов высшей квалификации играют качественное высшее образование, результативность и эффективность их академической и научно-исследовательской подготовки в магистратуре, аспирантуре и докторантуре, где работа с языками, родным и иностранными, формирует навыки непрерывного обучения, расширяет кругозор, приобщает к достижениям мировой науки и культуры.

Модель качественной подготовки магистрантов, аспирантов и докторантов в Минском государственном лингвистическом университете (Республика Беларусь) строится на базе надежного научного, учебно-методического и материально-технического обеспечения.

Научное обеспечение осуществляется наличием достаточного количества авторитетных ученых, которые ведут серьезную подготовку научно-педагогических кадров. Принадлежащие к определенной лингвокультуре и наделенные соответствующими обязанностями и правами, они не только отвечают за организацию добротного исследования своих подопечных в соответствии с образовательными стандартами государства, но, будучи социально и научно успешными, востребованными в преподавательской деятельности, имея собственную научную школу и генерируя современные идеи, предлагают интересные темы для разработки актуальных проблем, помогают найти оптимальные пути ее решения, внутренне и внешне мотивируя своих учеников к осуществлению исследования, развивают их кросс-культурную компетенцию – понимание и осознание разнообразия межъязыковых и межкультурных различий и через них, а также способность к эмпатии и толерантности при коммуникации. Научный руководитель, будучи партнером и единомышленником при написании магистерских, аспирантских и докторских исследований, должен иметь собственные работы по исследуемой проблеме или смежным с ней

темам, желательны авторские учебники и учебно-методические пособия по данной специальности, репутация в международных лингвистических сообществах.

Глобализация общества и необходимость кросс-культурной коммуникации обусловили дальнейшее развитие и расширение сравнительно-сопоставительных, контрастивных исследований при подготовке специалистов-лингвистов высшей квалификации. Объектом такого рода работ выступают языковые явления родственных и неродственных языков, а задачами – выявление их общих и национально-специфических особенностей на разных уровнях – фонологическом, лексическом, грамматическом, текстовом, дискурсивном – независимо от характера их генетических связей, анализ межъязыковых контактов, взаимодействие и взаимовлияние языков в условиях билингвизма и полилингвизма. В данных работах актуализируется кросс-культурный подход, который авторитетными исследователями Д. Мердоком, Д. Фейблманом, С. Вайнштейном, А. И. Кравченко рассматривается в качестве синонима к дефинициям *сопоставительный*, *компаративный* – основной метод при изучении общих и отличительных характеристик языковых единиц в разноструктурных языках.

Среди вузов Республики Беларусь Минский государственный лингвистический университет является лидером в выполнении магистерских, аспирантских, докторских исследований по специальности «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание», обязательно предполагающих кросс-культурный компонент.

Практически в каждой из диссертаций по данной специальности обращается внимание на зависимость реализации и функционирования той или иной языковой единицы от общих или этноспецифических фоновых знаний, ценностей, норм в каждой лингвокультуре.

Под руководством автора этой статьи выполнены и защищены магистерские, кандидатские и докторские диссертации, посвященные кросс-культурным исследованиям категорий, объединенных понятием оценки. В широком понимании оценка выражает отношение говорящего к объектам в зависимости от того, насколько удовлетворены его требования, желания, интересы, цели. Наряду с номинацией, коммуникацией, презентацией многочисленных видов зависимостей и отношений, оценка, по словам Н. Ю. Шведовой, выступает «одной из основных функций языка и включает огромный спектр эмоционально-экспрессивных, рационально-модальных, временных, пространственных, количественных и иных отношений» [1, с. 30].

Так, в кандидатской диссертации О. М. Гапеевой, посвященной анализу лексических и грамматических средств выражения категории оптативности в белорусском и английском языках, установлено, что национальная специфика семантики оптативных квалификаторов проявляется в качественной и количественной асимметрии их семного состава, что приводит к расхождениям в объеме значений и неполной эквивалентности корреляционных единиц. Несовпадение лексикализации коллективного опыта в реализации оптативов детерминирует разную дифференциацию лексических зон на белорусском и английском языках (белорус. *жадаць*, *зычыць* ‘желать’ соответствуют английской лексеме *wish* ‘желать’) и различные

способы передачи оптативного значения (аналитизм белорусских и синтетизм английских структур: *моцнае жаданне* – *yearning*, *страснае жаданне* – *longing*) [2, с. 3]. Автором были обнаружены кросс-культурные различия в синтаксисе оптативов: широкое использование белорусских безличных конструкций с участием периферийных экспрессивных актуализаторов (*карцець, рупець, свярбець, падмываць* ‘непреодолимое желание что-либо сделать’: *Вам не магло не карцець сустрэцца з аднадумцамі, паплечнікамі* (А. Лойка), что нетипично для английского языка, где предпочтение отдается структурам с выраженным посредством личных местоимений субъектом. Расширяя и углубляя сопоставительное исследование модальных единиц, О. М. Гапеева в дальнейшем опубликовала монографию «Семантика ирреальности: волеизъявление в белорусском и английском языках», где разработаны теоретические основы авторской концепции данного феномена, установлены типологические и лингвоспецифические закономерности волитивности, характерные для белорусского и английского языков, а также издала белорусско-английский контрастивный словарь оптативной лексики.

Кандидатское исследование О. А. Артемовой посвящено выявлению общих и отличительных свойств в структуре, семантике и функционировании белорусских и английских пространственных фразеологизмов, раскрытию их идиоэтнической маркированности в перцептивном, аксиологическом, лингво- и социокультурном аспектах. Автор установила, что полицентрическая структура белорусской и английской пространственных фразеосистем создается четырьмя инвариантными категориальными признаками: перемещение, местонахождение, метрика и топология [3, с. 2].

В диссертации продемонстрировано тематическое единство пространственного фрагмента действительности в белорусской и британской лингвокультурах – антропоцентричность, неразрывность с категорией времени, обстоятельственно-процессуальный характер. Различия проявляются в том, что белорусские фразеологизмы объективируют пространственные характеристики с помощью зрения в горизонтальной плоскости (*куды вочы нясуць*), мифологизируют кинетические свойства (*халера нясе*). Английская национально-специфическая маркированность акцентирует направление движения для быстрого перемещения (*across lots* буквально ‘через земельные участки’, ‘по кратчайшему маршруту’), скорость транспортных средств (*burn rubber* буквально ‘жечь резину’ – ‘быстро ехать на машине’); использование морской терминологии (*give a wide berth* ‘держаться на значительном расстоянии’, где *berth* ‘якорное место’), определение места перемещения по запаху (*follow one’s nose* буквально ‘идти за носом’ – ‘идти прямо, вперед’), осмысление пространственных характеристик преимущественно в христианских традициях (*God knows where*). Социокультурные отличия заключаются в конкретной структуризации личного пространства у англичан и допущении меньшего расстояния между участниками коммуникации у белорусов. Кросс-культурное исследование Артемовой пространственных белорусских и английских фразеологизмов предопределило формирование их синопсиса и на этой основе создание современного идеографического белорусско-английского словаря пространственных фразеологизмов, что

также расширило представления о языковых и межкультурных различиях славянского и британского этносов.

О. А. Артемова продолжила исследование оценочных средств в кросс-культурном аспекте, выполнив комплексное контрастивно-сопоставительное исследование категории дейксиса на фактическом материале белорусского и английского языков и подготовив докторскую диссертацию. Выбор предложенной темы исследования обусловлен, во-первых, обязательным присутствием дейктического (указательного) компонента в каждом акте коммуникации, универсальностью дейктиков, значимостью сопоставительного изучения разноуровневых средств их реализации в неблизкородственных языках с целью понимания устройства одной из самых используемых категорий. Исследование показало, что объективация дейксиса, как указания на персональную, пространственную, временную организацию объекта, в белорусском и английском языках осуществляется различными языковыми средствами, обусловленными психофизической выделенностью объектов указания и их нахождением в поле зрительного, аудиального, обонятельного и тактильного восприятия собеседников; наличием общего фонда знаний и эмпатии, обеспечивающих идентичность психоэмоциональных переживаний; генеалогическим индоевропейским единством сопоставляемых языков; принадлежностью белорусского и английского языковых сообществ к европейскому лингвокультурному ареалу. Гетерогенные культурно-исторические условия развития и типологические характеристики сопоставляемых языков обуславливают различия их дейктических систем [4].

А. А. Соловей, обучаясь в магистратуре, проанализировал репертуар лексико-грамматических средств актуализации достоверности, представленных в жанре литературной рецензии на белорусском и английском языках. Далее, будучи аспирантом, соискатель продолжил исследование достоверности, расширив поле изучения этой лингвофилософской коммуникативно-прагматической категории: в компаративном аспекте была раскрыта специфика семантической организации единиц достоверности, установлены их количественные и качественные параметры. Построены модели с учетом интегральных и дифференциальных признаков, вывлены общие (диффузность семантических и прагматических компонентов, энантиосемичность значений, функциональная амбивалентность, реализация лексико-морфологическим и синтаксическим способами) и национально-специфические семантико-прагматические характеристики экспликаторов достоверности в публицистическом, научном и художественном стилях на двух языках. Проблематическая достоверность, по мысли автора, воплощается в функциях снижения, смягчения критики, самоавторизации, ссылки на чужое мнение, сдержанной похвалы в научных рецензиях. Некатегорическое принуждение к действию, создание образности и иронического эффекта актуализируется в художественных рассказах. Категорическая достоверность реализует функции оправдания адресанта за презентацию общеизвестной информации, акцентирования похвалы и уверенного прогнозирования в

публицистических и научных рецензиях, причем для английских научных текстов характерно также усиление критики анализируемого произведения [5].

При научном консультировании и руководстве автора публикации в русле кросс-культурной концепции были также подготовлены и успешно защищены докторские диссертации Н. В. Чайки, посвященные типологии конструкций с эллипсисом глагола, и Т. Н. Савчук, разработавшей проблематику аргументации в близкородственных языках; кандидатские исследования количественных единиц (Е. П. Маюк), разговорной речи в художественной прозе (Л. С. Кныш), существительных *pluralia tantum* (О. В. Семенькевич).

Модель кросс-культурной подготовки включает обеспечение молодых исследователей современными научными разработками, пособиями, учебниками, вводящими их в избранную сферу исследования, написание которых также является приоритетным направлением в Минском государственном лингвистическом университете. Так, в учебный процесс Минского государственного лингвистического университета внедрены результаты сопоставительного исследования белорусского и английского языков, зафиксированные в пособии «Методология научного исследования: типологический аспект» [6], где впервые представлен наиболее полный системный сопоставительный анализ явлений белорусского и английского языков на фонетическом, лексическом, фразеологическом, грамматическом уровнях. Для студентов старших курсов читается дисциплина «Сопоставительная лингвистика», что улучшает качество обучения иностранным и родному языкам, повышает эффективность научно-исследовательских работ по лингвистической компаративистике, репрезентирует многообразие и богатство мировых лингвокультур.

Материально-техническую поддержку в университете осуществляет учебно-методический центр с отделами научно-методического обеспечения образовательного процесса, автоматизированных систем управления и информационных технологий обучения. В условиях непрерывного образования, постоянного совершенствования информационных систем для профессионального роста аспирантов, докторантов, преподавателей сотрудники управления еженедельно организуют интерактивные курсы, вебинары по освоению современными информационными методиками. Кабинеты и аудитории университета оборудуются новейшими комплексами: многофункциональными редакторами с пакетами программного обеспечения для многоязычного машинного перевода, для решения задач сканирования, конвертации, распознавания текста; оборудованием для составления ментальных карт, для работы с фотографиями, монтажом видеороликов, для создания веб-контента.

Успешная подготовка кадров высшей квалификации в аспекте кросс-культурного образования способствует включению национального знания в научную картину мира, обеспечивая взаимопонимание участников коммуникации, поддерживает, сохраняет национальные языки и этническую идентичность народов, формирует мультикультурную картину мира.

Список использованных источников

1. Шведова, Н. Ю. Один из возможных путей построения функциональной грамматики русского языка / Н. Ю. Шведова // Проблемы функциональной грамматики. – М.: Наука, 1985. – С. 30-37.
2. Гапеева, В. М. Семантичная катэгорыя аптатыўнасці: лексічныя і граматычныя сродкі яе выражэння ў беларускай і англійскай мовах: аўтарэф. дыс. ... канд. філал. навук: 10.02.20 / В. М. Гапеева; Мінскі дзярж. лінгвістычны ун-т. – Мінск, 2012. – 20 с.
3. Арцемава, В. А. Катэгорыя прасторы ў беларускай і англійскай фразеалогіі: аўтарэф. дыс. ... канд. філал. навук : 10.02.20 / В. А. Арцемава; Мінскі дзярж. лінгвістычны ун-т. – Мінск, 2013. – 31 с.
4. Артемова О. А. Типология дейксиса в семантико-прагматическом аспекте (на материале белорусского и английского языков) / О. А. Артемова. – Минск: МГЛУ, 2019. – 176 с.
5. Салавей, А. А. Катэгорыя верагоднасці ў публіцыстычным, навуковым і мастацкім дыскурсах: семантика-прагматычны аспект (на матэрыяле беларускай і англійскай моў) : дыс. канд. ... філал. навук: 10.02.20 / А. А. Салавей. – Мінск, 2022. – 177 с.
6. Паўлоўская, Н. Ю. Метадалогія навуковага даследавання: тыпалагічны аспект: вучэб.-метадыч. дапам. для студэнтаў устаноў вышэйшай адукацыі, якія навучаюцца па спецыяльнасцях «Сучасныя замежныя мовы», «Лінгвістычнае забеспячэнне міжкультурных камунікацый» // Н. Ю. Паўлоўская, В. А. Арцемава, В. М. Гапеева. – Мінск: МДЛУ, 2018. – 148 с.

УДК 378.147

Геннадий Владимирович Пальчик,
доктор педагогических наук, профессор;
Белорусский государственный университет
(Беларусь)

Геннадий Иванович Якубель,
кандидат педагогических наук, доцент;
Белорусский государственный университет
(Беларусь)

КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье рассматривается содержание подготовки на второй ступени высшего образования (магистратура) по специальности «Научно-педагогическая деятельность» профилизации «Кросс-культурное образование» в Белорусском государственном университете. Обращается внимание на формирование у будущих магистров кросс-культурной компетенции как сложного, интегративного качества личности, которое обеспечивает успешное решение задач профессионального педагогического взаимодействия с иностранными студентами. В соответствии с принципом двойного вхождения элементов содержания образования в систему, формирование кросс-культурной компетенции у обучающихся происходит как за счет специальных учебных дисциплин («Кросс-культурные коммуникации», «Инклюзивное образование», научно-педагогическая практика), так и за счет реализации межкультурного аспекта всех видов образовательной деятельности магистрантов.

Ключевые слова: классический университет; магистратура; научно-педагогическая деятельность; профилизация; кросс-культурное образование; кросс-культурная компетенция.

CROSS-CULTURAL EDUCATION AS A DESTINATION MASTER'S TRAINING AT CLASSICAL UNIVERSITY

The article discusses the content of training at the second stage of higher education (master's degree) in the specialty «Educational Research», profiling «Cross-cultural education» at the Belarusian State University. Attention is drawn to the formation of cross-cultural competence among future masters as a complex, integrative quality of the individual, which allows successfully solving the problems of professional pedagogical interaction with foreign students. In accordance with the principle of double entry of elements of the content of education into the system, the formation of cross-cultural competence among students is ensured both through the development of special academic disciplines («Cross-cultural communications», «Inclusive education», scientific and pedagogical practice), and through implementation of the intercultural aspect of all types of educational activities of undergraduates.

Keywords: classic university; master's degree; educational research; specialization; cross-cultural education; cross-cultural competence.

Кросс-культурное образование – естественное следствие глобализации всех сторон общественной жизни в современных условиях. Характерными чертами

функционирования мировой образовательной системы стали существенный рост масштабов рынка и объемов продаж образовательных услуг, международной мобильности студентов, преподавателей, исследователей; усиление конкуренции и значительное повышение активности образовательных учреждений; разработка новых стратегий экспорта образовательных услуг; формирование региональных рынков образовательных услуг; создание образовательных кластеров; ускоренный рост международных университетских сетей; расширение круга международных и национальных провайдеров; повышение внимания к качеству предоставляемых образовательных услуг со стороны различных субъектов; создание и развитие сетевых структур, объединяющих различных участников рынка образовательных услуг; переход от массового набора студентов к поиску одаренных и талантливых и др. [1].

Республика Беларусь имеет сравнительно высокие основные международные показатели в развитии образования. В 2020/2021 учебном году в белорусских учреждениях образования обучались более 27 тысяч иностранных граждан [2]. Белорусские университеты совершенствуют работу по развитию экспорта образовательных услуг и привлечению иностранных абитуриентов как на первую ступень высшего образования (бакалавриат), так и на вторую ступень (магистратура). При этом наибольшее число международных договоров в стране реализует Белорусский государственный университет, на всех факультетах и выпускающих кафедрах которого обучаются иностранные студенты – представители различных стран, культур, конфессий. Так, на кафедре педагогики и проблем развития образования количество иностранных граждан, обучающихся в магистратуре по специальности «Научно-педагогическая деятельность», менялось следующим образом: в 2020/2021 учебном году на кафедре обучались 4 иностранных магистранта, в 2021/2022 учебном году – 9, а на 2022/2023 учебный год для приема иностранных граждан открыто 14 мест. Количественные показатели невелики, но положительная динамика очевидна.

В связи с расширением международных контактов в сфере образования в белорусских университетах довольно четко обозначилась проблема подготовки педагогических работников (преподавателей, методистов, воспитателей студенческих общежитий и др.), способных эффективно взаимодействовать с представителями различных культур, то есть обладающих кросс-культурной компетенцией. Кросс-культурная компетенция педагога, вне зависимости от его специальности, предполагает наличие: специфических знаний, позволяющих понимать и адекватно воспринимать культурные различия; межкультурного интереса (т. е. устойчивого интереса к менталитету представителей других культур, желания понимать их); способности принимать культурное многообразие и интегрировать различные точки зрения на какую-либо проблему; способности грамотно выстраивать педагогическую коммуникацию, в том числе с использованием иностранного языка; межкультурной стабильности (стрессоустойчивости в ситуациях межкультурного образовательного взаимодействия); толерантности и эмпатии.

Таким образом, кросс-культурная компетенция представляет собой интеграцию освоенного содержания социокультурных, коммуникативных, лингвострановедческих и психолого-педагогических компетенций. Следовательно, важным условием ее успешного формирования у педагогов является разработка и реализация интегративных кросс-культурных образовательных программ.

В силу интегративного характера содержания подготовки обучающихся такие образовательные программы целесообразно реализовывать в классическом университете, а не в профильном (педагогическом, техническом). При этом, по мнению авторов статьи, нет смысла вводить особое направление подготовки «Кросс-культурное образование» на первой ступени высшего образования. На первой ступени молодой человек должен стать математиком, химиком, филологом, экономистом и т. д. А на второй ступени (в магистратуре) математик/химик/филолог/экономист, желающий преподавать в высшей школе, получит соответствующую теоретическую, практическую и исследовательскую подготовку, которая «надстраивается» над общим высшим образованием. На такой вариант развития профессиональной карьеры ориентирована специальность магистратуры «Научно-педагогическая деятельность», по которой ведется подготовка в Белорусском государственном университете и некоторых других университетах Беларуси. Приступая к обучению по данной специальности, магистрант может выбрать одну из нескольких профилизаций. Под профилизацией понимается вариант реализации образовательной программы магистратуры по специальности, обусловленный особенностями профессиональной деятельности магистра [3].

В Белорусском государственном университете в настоящее время в рамках специальности «Научно-педагогическая деятельность» реализуются три профилизации: «Педагогика высшего образования», «Образовательные технологии в физической культуре и спорте» и «Кросс-культурное образование». Подготовка магистров по профилизации «Кросс-культурное образование» на кафедре педагогики и проблем развития образования на дневной форме получения образования составляет 1 год. Ниже в таблице представлены осваиваемые в рамках данной профилизации учебные модули, входящие в их состав учебные дисциплины и соответствующие компетенции.

Таблица 1.
Основное содержание подготовки магистров
по профилизации «Кросс-культурное образование»

Модуль	Учебная дисциплина	Формируемая компетенция
1	2	3
Модуль «Теория и методология научно-педагогической деятельности»	«Актуальные проблемы профессионального образования, инновационной и научно-педагогической деятельности»	Быть способным анализировать актуальность, инновационность научных исследований и разработок в области профессионального образования, использовать знания о тенденциях развития профессионального образования для решения актуальных задач научно-педагогической деятельности
	«Методология научно-педагогического исследования»	Быть способным применять основные научные концепции и исследовательские подходы для обоснования выдвигаемых теоретических положений и методических решений в области методологии научно-педагогических исследований
Модуль «Информационные технологии»	«Информационно-коммуникационные технологии в научно-педагогической и инновационной деятельности»	Быть способным использовать информационно-коммуникационные технологии для организации научно-педагогической деятельности, сопровождения инновационного образовательного процесса, проектирования современных электронных образовательных ресурсов и создания качественного учебного контента к ним
Модуль «Высшее образование в современном мире»	«Педагогика и психология высшего образования»	Быть способным использовать инновационные подходы и технологии образовательного процесса с учетом отечественного и зарубежного опыта, анализировать эффективность их применения в образовательной практике
	«Философия образования»	Быть способным понимать историю становления различных типов образовательных парадигм, способы их освоения и передачи культурного опыта; выделять актуальные проблемы развития современной системы образования
	«Менеджмент в образовании»	Владеть современными технологиями управления в сфере образования и инновационной педагогической деятельности в интересах устойчивого социально-экономического развития
Модуль «Образование в поликультурной среде»	«Кросс-культурные коммуникации»	Быть способным к эффективному сотрудничеству с субъектами образовательного процесса поликультурной образовательной среды с учетом социальных, этнических, конфессиональных и культурных различий
	«Сравнительная педагогика»	Быть способным системно анализировать и критически оценивать педагогические концепции и практику образования в своей стране и за рубежом

	«Инклюзивное образование»	Быть способным осуществлять обучение и воспитание с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся
Модуль «Профессиональная культура современного педагога»	«Личностная эффективность педагога»	Владеть приемами и способами личностно-профессионального развития педагога-исследователя, выстраивания профессиональной карьеры с учетом гуманистических социальных и педагогических идеалов, норм и принципов педагогической и научной этики, индивидуальных способностей и склонностей
	«Методы и технологии педагогических измерений»	Владеть методами и технологиями формализованного оценивания величин педагогических явлений и систем при решении задач учебно-воспитательной, управленческой, научно-исследовательской деятельности

Также магистранты могут факультативно изучить курс «Технологии креативного образования в высшей школе». Для иностранных граждан в учебный план профилизации включена факультативная дисциплина «Русский язык для профессиональной коммуникации». Имеется возможность освоить дисциплины, необходимые для сдачи кандидатских экзаменов и кандидатского зачета: «Философия и методология науки», «Иностранный язык», «Основы информационных технологий». Предусмотрена обязательная трехнедельная научно-педагогическая практика в учреждениях высшего образования. На протяжении всего срока обучения магистранты участвуют в работе научно-исследовательского семинара и работают над диссертацией. Индивидуальные темы диссертационных исследований связаны с профилизацией. Пример такой темы: «Электронный образовательный ресурс как средство формирования кросс-культурной компетенции у будущих преподавателей иностранного языка».

Использованный подход к структурированию подготовки магистров, с одной стороны, позволяет выделить блок дисциплин, напрямую ориентированных на формирование кросс-культурной компетенции («Кросс-культурные коммуникации», «Инклюзивное образование», «Сравнительная педагогика», научно-педагогическая практика). С другой стороны, в соответствии со сформулированным В. С. Ледневым принципом двойного вхождения базисных компонентов содержания образования в систему, формирование кросс-культурной компетенции у магистрантов обеспечивается также за счет выделения и реализации межкультурного аспекта в содержании всех остальных видов учебной деятельности. Так, при изучении дисциплины «Методы и технологии педагогических измерений» магистранты анализируют и сопоставляют системы оценки знаний в Республике Беларусь и за рубежом, рейтинговые системы оценивания качества образования, национальные и международные программы тестирования учебных достижений учащихся школ и студентов учреждений высшего образования.

Список использованных источников

1. Галичин В. А. Международный рынок образовательных услуг: основные характеристики и тенденции развития // Век глобализации. – 2013. – № 2. – С. 101-112.
2. Управление международного сотрудничества [Электронный ресурс] // Министерство образования Республики Беларусь. Режим доступа: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/upravlenie-mezhdunarodnogo-sotrudnichestva> (дата доступа: 01.06.2022).
3. Образовательный стандарт высшего образования: ОСВО 1-08 80 08-2019. Высшее образование. II ступень (магистратура). Специальность 1-08 80 08 Научно-педагогическая деятельность. Степень Магистр: утвержден Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 26 июня 2019 г. № 81 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edustandart.by/media/k2/attachments/decree8126-06-2019osmagiStr.pdf> (дата доступа: 01.06.2022).

УДК 373.5.091.3

Светлана Анатольевна Петрикевич,
*Государственное учреждение образования
«Гатовская средняя школа»
(Беларусь)*

РОЛЬ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается роль проектного обучения в общеобразовательной школе в формировании навыков кросс-культурной коммуникации. Раскрывается, каким образом проектная деятельность способствует освоению учащимися универсальных коммуникативных учебных умений и навыков. Обосновывается значение проектной деятельности в качестве средства формирования навыков кросс-культурной коммуникации.

Ключевые слова: проектное обучение; учебный проект; коммуникация; коммуникативные умения; кросс-культурная коммуникация.

THE ROLE OF PROJECT-BASED LEARNING IN THE FORMATION OF SKILLS AND ABILITIES OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

The article discusses the role of project-based learning in a general education school in the formation of cross-cultural communication skills. It reveals how the project activity contributes to the development of universal communicative educational skills and abilities by students. The significance of project activity as a means of developing cross-cultural communication skills is substantiated.

Keywords: project-based learning; educational project; communication; communication skills; cross-cultural communication.

Развитие процессов глобализации в современном мире привело к тому, что субъекты (индивиды, группы, организации), относящиеся к различным культурам, вынуждены постоянно взаимодействовать друг с другом, обмениваясь информацией, знаниями и опытом. Пересечение разных культур требует понимания и уважения самобытности народов, жизненных ценностей, осознания необходимости взаимопонимания между людьми, эффективного кросс-культурного взаимодействия. Кросс-культурное взаимодействие постепенно формирует единое социокультурное пространство, в котором возможно полноценное существование и развитие представителей различных культур. Глобализация современного мира открывает широкие возможности доступа к образованию, что, прежде всего, связано с развитием информационных технологий и межкультурных коммуникаций. Одновременно возрастает и роль образовательных учреждений в развитии знаний, умений и навыков обучающихся в сфере кросс-культурной коммуникации.

Современные образовательные реформы актуализируют проблематику кросс-культурных коммуникаций, поиск наиболее оптимальных их моделей и форм, направленных на развитие у всех участников образовательного процесса коммуникативного потенциала и коммуникативной компетенции, высоких нравственных качеств, профессиональной, информационной и общей культуры. Кросс-культурная коммуникация является предметом комплексных научных исследований. Изучение в общественных науках кросс-культурных коммуникаций предполагает исследование процессов, в ходе которых группы индивидов и индивиды структурируют свои представления, ожидания и строят свое поведение по отношению к социальному окружению [1].

Феномен кросс-культурной коммуникации недостаточно изучен в современной педагогике [2]. Однако очевидно, что проблему кросс-культурной коммуникации в образовательных учреждениях необходимо рассматривать в контексте педагогического взаимодействия. Его наиболее важными характеристиками являются универсальность, избирательность, целостность и самодостаточность [3].

Коммуникация – социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по разным каналам при помощи различных коммуникативных средств. Основная функция коммуникации в обществе – социализация посредством передачи информации, цель которой

– присвоение культурного опыта. Этот процесс в качестве результата информационного воздействия предполагает изменение самого субъекта и его поведения [1, с. 202]. Кросс-культурная коммуникация ориентирована на взаимопроникновение культурно-коммуникативных смыслов, достижение взаимопонимания с учетом и сохранением индивидуальных особенностей [1, с. 203].

В современном мире нет и не может быть изолированных культур. Способность одной культуры осваивать и принимать достижения другой является объективным показателем жизнеспособности общества. Основой для взаимопонимания является универсальная общность культуры [4]. Исходя из этого, при формировании умений и навыков кросс-культурной коммуникации следует использовать соответствующие модели обучения и воспитания. Современная система образования располагает широким выбором различных форм и методов обучения. Среди них наиболее эффективными являются те, которые не преподносят готовые решения, факты из реальной жизни, а требуют анализа, абстрагирования, классификации фактов, а также генерирования всех имеющихся знаний и навыков для преодоления культурного непонимания. Тем самым в контексте кросс-культурной коммуникации актуальным представляется проектное обучение.

Проблема проектного обучения стала предметом изучения педагогической науки на рубеже XIX-XX вв. В основу его были положены идеи выдающегося представителя реформаторской педагогики американского философа, психолога и педагога Д. Дьюи. Школу он рассматривал как главный инструмент социальной реконструкции и считал, что она должна научить учащегося «жить в общезжитии, где он начинает осознавать самого себя, понимать свои обязательства по отношению к этому общезжитию и приспособляться к общей жизни. Лишь когда он достигнет успеха в этом отношении, он сможет культивировать чисто интеллектуальные запросы своего «я»» [цит. по: 5, с. 96]. Дьюи полагал, что в основе организации образования лежит принцип «учиться посредством делания» [цит. по: 5, с. 164]. Поэтому школа должна включать учащихся в продуктивную трудовую деятельность, которая стимулирует их ознакомление с достижениями науки и техники, освоение достижений культуры, приучает к эффективному сотрудничеству, развивает самодисциплину, учит принимать решения, обеспечивает единство воспитания и обучения с процессами социализации, а образования – с повседневной жизнью детей [5]. На основе идей Д. Дьюи и американские педагоги В. Килпатрик и Е. Коллингс разработали метод проектов как способ продуктивного, коллективного обучения и воспитания [6; 7]. Метод проектов как экспериментальный стал применяться педагогами различных стран. На рубеже XX-XXI вв. проектное обучение приобрело актуальность в контексте новых цивилизационных вызовов. В докладе Международной комиссии по образованию для XXI в. «Образование: сокрытое сокровище», представленном ЮНЕСКО, отмечалось, что образовательный идеал XXI в. радикально отличается от классического идеала, основанного на энциклопедичности знаний, и опирается на четыре принципа: научиться познавать; научиться делать; научиться жить вместе, научиться жить с другими; учиться жить [8].

В образовательных системах разных стран накоплен большой опыт использования проектного обучения. Оно является альтернативой традиционному обучению: помогает сблизить теоретический учебный материал с реальной жизнью и меняет роли учеников и учителей. Ученики становятся активными полноправными субъектами образовательного процесса, а учителя организуют, курируют и направляют этот процесс, а не транслируют готовую информацию.

В различных странах на современном этапе реализуются разные варианты проектного обучения [9]:

- обучение, фокусирующееся на актуальных социальных вызовах (challenge-based learning);
- проблемно-ориентированное обучение (problem-based learning);
- обучение, привязанное к месту (place-based learning);
- обучение, основанное на практиках (activity-based learning);
- обучение через дизайнерскую работу (design-based learning).

Имеющиеся варианты проектного обучения не противоречат друг другу и потенциально могут сочетаться в различных комбинациях, но всех их объединяет направленность на формирование базовых коммуникативных умений и навыков. В процессе проектного обучения учащиеся выполняют учебные проекты, под которыми следует понимать самостоятельно разработанный и изготовленный продукт (изделие, услугу, мероприятие, электронный ресурс и т. д.) – от идеи до ее воплощения, обладающий субъективной или объективной новизной и выполненный в ситуации субъектного взаимодействия с учителем [10, с. 15-16]. Учебная проектная деятельность целесообразна в различных областях образовательного процесса в учреждениях образования, так как способствует реализации современной образовательной парадигмы. Она рассматривается как надпредметная технология обучения, применение которой возможно при изучении любых дисциплин как в процессе урочной, так и внеурочной работы [11].

В зависимости от критерия различают следующие типы проектов, осуществляемых в общеобразовательной школе [12, с. 57-58]:

- по доминирующей деятельности учащихся: практико-ориентированный, исследовательский, информационный, творческий, ролевой;
- по предметно-содержательной области: монопроект и межпредметный проект;
- по продолжительности: мини-проект, краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный;
- по количеству участников проекта: индивидуальный, групповой;
- по характеру контактов между участниками: внутриклассный, внутришкольный, региональный, межрегиональный, международный.

Учитель, организуя проектное обучение, отказывается от традиционной роли транслятора знаний и становится организатором деятельности учащихся, который консультирует, мотивирует, фасилитирует, наблюдает. Учащийся в такой ситуации становится субъектом деятельности, который свободен в выборе ее способов и видов для достижения поставленной цели. На всех этапах проекта он выполняет

следующие действия: выбирает (принимает решения); выстраивает систему взаимоотношений с людьми; оценивает (информацию с позиций ее полезности для проекта; предложенные идеи с позиций их реалистичности; продукт своей деятельности и себя в процессе этой деятельности) [13, с. 18-22].

Особое значение имеют проекты, выполняемые группой учащихся, в ходе работы над которыми они учатся искусству общения, понимания и взаимодействия. Учащийся приобретает первоначальные навыки работы в группе: распределяет роли и обязанности, выполняет работу, осуществляет контроль деятельности, представляет работу, рефлексировать, обсуждает в ходе совместной деятельности возникающие проблемы и правила, ведет поиск информации, критически относится к ней.

В процессе проектной деятельности у учащихся формируются следующие коммуникативные умения и навыки:

- работать в сотрудничестве: осуществлять коллективное планирование, взаимодействие с любым партнером, взаимопомощь в решении общих задач, деловое партнерское общение, а также находить и исправлять ошибки в работе других участников группы;
- взаимодействовать: вступать в диалог, задавать вопросы, вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, выяснять точку зрения других, находить компромисс, договариваться;
- презентовать созданный в результате проекта учебный продукт: осуществлять монолог и диалог, аргументировать свою позицию, использовать различные средства наглядности при выступлении.

Перечисленные выше универсальные коммуникативные умения и навыки являются базовыми относительно кросс-культурной коммуникации. Овладение ими обеспечивает формирование системы ценностей взаимодействия и партнерства, моделей поведения и коммуникации в межкультурных взаимоотношениях, включающих сотрудничество, содействие, толерантность и имеющих целью достижение взаимопонимания. Поэтому проектное обучение актуально в условиях совместного обучения представителей разных этносов, а также реализации международных проектов с участием учащихся общеобразовательных школ [14].

Таким образом, проектное обучение способствует формированию универсальных коммуникативных умений и навыков учащихся, выступающих базовыми по отношению к кросс-культурной коммуникации, ориентированной на взаимопонимание культурно-коммуникативных смыслов, достижение взаимопонимания представителей различных культур с учетом и сохранением «национальной картины мира», но одновременно и на их взаимообогащение в социокультурном и духовном плане.

Список использованных источников

1. Недосека, О. Н. Понятие «кросс-культурная коммуникация» в современном гуманитарном знании / О. Н. Недосека // Вектор науки ТГУ. – 2011 – № 4 (7). – С. 201-203.
2. Зак, Д. Я. Феномен кросс-культурной коммуникации в современном образовательном пространстве / Д. Я. Зак, Л. И. Забара // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 1. – С. 132-138.
3. Коротаева, Е. В. Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве / Е. В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 2. – С. 195-199.
4. Мердок, Д. П. Общий знаменатель культур / Д. П. Мердок // Культурология. – 2005. – № 1. – С. 202-226.
5. Дьюи, Д. Школы будущего / Д. Дьюи, Э. Дьюи. – Берлин: Гос. изд-во РСФСР, 1922. – 178 с.
6. Килпатрик, В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Килпатрик. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
7. Коллингс, Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс. – М.: Новая Москва, 1926. – 239 с.
8. Образование: сокрытое сокровище: доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Париж: ЮНЕСКО, 1996. – 46 с.
9. Казун, А. П. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран // А. П. Казун, Л. С. Пастухова // Образование и наука. – 2018. – № 2 (20). – С. 32-59.
10. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии / Н. В. Матяш. – М.: Академия, 2011. – 139 с.
11. Сергеев, И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся / И. С. Сергеев. – М.: АРКТИ, 2008. – 80 с.
12. Зайцев, В. С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ / В. С. Зайцев // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 6. – С. 52-62.
13. Голуб, Г. Д. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования: методическое пособие для педагогов – руководителей проектов учащихся основной школы / Г. Д. Голуб, Е. А. Перельгина, О. В. Чуракова; под ред. проф. Е. Я. Когана. – Самара: Учебная литература, 2006. – 176 с.
14. Learnwiththeworld, notjustaboutit [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ilearn.org/> (дата доступа: 20.06.2022).

УДК 378.1

Татьяна Анатольевна Печенёва,
доктор педагогических наук, профессор;
Академия управления при Президенте Республики Беларусь
(Беларусь)

КОВОРКИНГ-ЦЕНТР КАК ТЕХНОЛОГИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Статья посвящена одной из важных проблем современного образовательного дискурса – необходимости подготовки профессионала новой формации, владеющего кросс-культурной компетентностью, толерантностью, способностью к творческому применению знаний в рамках получающих все более широкое распространение межгосударственных проектов (экономических, социокультурных, экологических и т. п.). В этой связи автором последовательно рассматриваются понятия «кросс-культурность», «информационно-образовательная среда вуза» и делается вывод о значении и возможностях применения в вузах дистанционного коворкинга как современной технологии, объединяющей идеи внедрения в учебный процесс информационных технологий и сетевого профессионального взаимодействия, развития межгосударственных образовательных проектов, повышения качества кросс-культурного образования.

Ключевые слова: культура; кросс-культурность; информационно-образовательная среда; толерантность; межкультурное взаимодействие; технология дистанционного коворкинга.

COWORKING CENTER AS A TECHNOLOGY OF CROSS-CULTURAL EDUCATION IN THE INFORMATION SOCIETY

The article is devoted to one of the important problems of modern educational discourse – the need to train a professional of a new formation, possessing cross-cultural competence, tolerance, the ability to creatively apply knowledge in the framework of increasingly widespread interstate projects (economic, socio-cultural, environmental, etc.). In this regard, the author consistently examines the concepts of «cross-culture», «the information and educational environment of the university» and concludes about the importance and possibilities of using remote coworking in universities as a modern technology that combines the ideas of introducing information technologies and network professional interaction into the educational process; the development of interstate educational projects, improving the quality of cross-cultural education.

Keywords: culture; cross-culture; information and educational environment; tolerance; intercultural interaction; remote coworking technology

Активное развитие различных сфер межкультурного взаимодействия в современном мире предъявляет серьезные требования к профессиональной подготовке студента. Это соотносится с глобальными целями обеспечения компетентными кадрами различного уровня международных проектов, одним из которых на сегодняшний день выступает проект «Один пояс – один путь», или «Экономический пояс Шелкового пути» [1; 2]. На его основе реализуется цель формирования общего евроазиатского торгово-экономического пространства, что предполагает выработку единых подходов и требований к качеству подготовки профессиональных

кадров в области информационно-телекоммуникационных инфраструктур, торговли, логистики, транспорта, банковского дела, туризма, реализации социальных программ и т. п. [3; 4]. Среди требований к выпускникам высшей школы отмечается их самоидентификация не только как профессионалов, обладающих «международным видением и инновационным подходом», но и как специалистов с глубоким пониманием современных процессов диалога культур; с развитым чувством ответственности и толерантности; сформированной готовностью к эффективным межкультурным контактам [5].

Одним из возможных путей решения данной проблемы признано расширение связей и сотрудничества между высшими учебными заведениями, формирование в них *кросс-культурной образовательной среды* [6; 7]. В связи с данным утверждением охарактеризуем, в первую очередь, понятия «кросс-культурность» и «образовательная среда».

Идея кросс-культурности возникла в свое время в связи с развитием идей сравнительно-исторического метода в науках об этносах и культурах (Л. Морган, Э. Б. Тайлор и др.), американской антропологической школы (Дж. Мердок, Л. Уайт и др.), общей методологии наук о культуре (М. М. Бахтин, В. С. Библер, М. С. Каган, С. Н. Иконникова и др.), концептуальной культурологии (Л. М. Баткин, А. А. Кирсанов, Н. Е. Щуркова и др.), в теории и практике кросс-культурной коммуникации (О. А. Леонтович, С. П. Мясоедов, Л. Г. Почебут, Г. В. Прокопеня и др.).

Кросс-культурность как принцип взаимодействия становится все более востребованной в современном мире, где расширяются деловые связи, появляются межкультурные проекты, формируются многонациональные коллективы, международные общественные объединения и т. п. Кросс-культурность, с одной стороны, способствует более точному пониманию культурной идентичности определенного человеческого социума, призывает к пониманию и изучению своей родной культуры, через общее и различное, прямо или косвенно обогащая взаимодействующие культуры.

По справедливому замечанию исследователя Березинской Е. В., «уникальность каждой культурной формы и системы проявляется через множество связей и отношений с другими формами и системами, а *обращенность культур друг к другу* (выделено нами – Т. П.) есть необходимая процедура их самоидентификации и существования в современном мире» [8, с. 5]. Развитие способности осмысливать, рефлексировать собственную и чужую культуру обуславливает толерантность как принцип межкультурного взаимодействия, готовит почву для благожелательного отношения к проявлениям чужой культуры.

С другой стороны (и это представляется важным в рамках рассматриваемой проблемы), привлекая внимание к осмыслению социальной стратификации, социокультурных форм взаимодействия, принятых в разных культурах, кросс-культурность способствует формированию реального опыта общения с представителями различных культур и, следовательно, на сегодняшний день выступает важнейшей составляющей профессиональной компетентности современного выпускника вуза. Воспитание при этом толерантной межкультурной (или мультикультурной)

личности отвечает условиям существования в глобальном мире и потребностям каждого индивида, что может быть реализовано, как мы отмечали ранее, только в условиях соответствующей образовательной среды.

Понятие «среда» в ряде наук, в частности в философии и социологии, исследователями соотносится с определением и обоснованием обуславливающих бытие человека природных, общественных, материальных, технических и т. п. ресурсов; при этом в психологии еще подчеркивается взаимосвязь ресурсов/среды с соответствующей мотивацией человека к их использованию [см., например: 9]. В педагогике исследователями (Н. Л. Селиванова, В. И. Слободчиков, В. В. Рубцов, А. В. Хуторской и др.), как правило, рассматривается образовательная среда, которая предстает системой влияний и условий формирования личности, а также возможностей ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. При этом подчеркивается ее понимание как «области совместной деятельности субъектов образования, обеспечивающей реализацию личных и социальных целей образования» [10, с. 134].

В условиях активно развивающегося информационного общества считаем, что на сегодняшний день речь может идти не просто об образовательной, а об информационно-образовательной среде высшей школы, важнейшим компонентом которой в ситуации неопределенности и вызовов в мире (в том числе, пандемий) является дистанционное взаимодействие субъектов образовательного процесса из разных вузов и стран. Отмечая большое значение дистанционного взаимодействия и сетевого контента в современной информационно-образовательной среде, подчеркнем, что на их уровне продвигается концепция коннективизма (от англ. *connect* – соединять, связывать) в педагогике, где доминирующими факторами являются образовательная интерактивность, открытость, разнообразие и т. д.

Совершенно очевидно, что в качестве составной части информационно-образовательной среды выступают все «внутренние» и «внешние» участники образовательного процесса, процесс взаимодействия между ними происходит посредством современных телекоммуникационных средств, образуя при этом связи, обладающие диалогическим характером. Преподаватель при этом должен выступать организатором, модератором, координатором и своего рода коучем, а также экспертом по электронным ресурсам медиаобразования и сетевого контента, и круг его обязанностей связан с выявлением и оценкой качества оказываемых услуг; с организацией их тестирования; с обеспечением эффективной интеграции электронных ресурсов и образовательных задач вуза; с разработкой и сопровождением программ дистанционного обучения, мастер-классов и т. п.

Одним из реальных направлений деятельности в этой связи и (что особенно важно) *технологией кросс-культурного образования*, на наш взгляд, можно признать деятельность в рамках вузов *дистанционного коворкинг-центра* (от англ. *co-working*, вместе работающие; *coworking*, совместная работа, сотрудничество).

Первоначальная идея коворкинга была направлена на замену офисного пространства или другой локальной рабочей среды свободным виртуальным объединением специалистов, профессионалов, что дает возможность сэкономить ресурсы

и в то же время объединить единомышленников совместной интеллектуальной творческой работы, обмена опытом, развитию деловых контактов и т. п. [11; 12]. Как правило, коворкинг-центры рассчитаны на людей «свободных» профессий, которые работают фриланс, ведут рабочую деятельность, бизнес «без офиса», участвуют в общем проекте «без границ» и т. п. Подчеркивая специфику коворкинга, Жан-Ив Юар, владелец коворкинга Namur в Бельгии, писал, что людей вдохновляет и объединяет дух творчества, креативности, и при общении в коворкинге единомышленники получают вдохновение, критику, помощь, новые контакты, общение, новые направления для развития [цит. по: 13]. Однако и в образовательном контексте с целью развития кросс-культурных компетенций идея создания коворкинг-центров при вузах (и даже при школах) видится довольно перспективной, что отмечается многими исследователями [см., например: 14; 15].

Отметим, что в контексте реализации идеи кросс-культурного образования дистанционный коворкинг-центр выступает современной технологией и организационной формой совместной деятельности педагогов нескольких вузов из двух стран (Российской Федерации и КНР, Республики Беларусь и КНР и т. п.) с использованием виртуальной (в том числе сетевой) опорной тематической площадки, объединяющей образовательные, учебно-методические, научные, информационные и т. п. ресурсы. В его состав могут быть включены, к примеру, междисциплинарные межвузовские экспертные группы из двух стран, в рамках которых ученые, исследователи, а также преподаватели иностранного языка рассматривают проблемы развития языковой, речевой и страноведческой компетентности студентов, готовя их для работы в рамках общего проекта. Интересными формами здесь могут стать обсуждение в формате видеоконференций проблемных вопросов, методических новинок, презентации публикаций и достижений преподавателей вузов двух стран; обмен литературой, учебными разработками; проведение онлайн-лекции для студентов другой страны, мастер-класса для магистрантов, преподавателей и т. п.

Применяемые формы межкультурного образовательного сотрудничества серьезно стимулируют преподавателей к саморазвитию, расширению арсенала методических средств, к публикационной активности и т. п. Большое значение имеет также включение в деятельность дистанционных коворкинг-центров непосредственно студентов двух стран, которыми может быть обеспечено проведение виртуальных экскурсий по своим странам, что более активно, чем занятия в вузе, развивает их кросс-культурную компетентность, стимулирует творческие и учебно-исследовательские запросы; участие в совместных социокультурных проектах и т. п. Это способствует также укреплению дружеских связей между студентами и преподавателями двух стран, развитию межкультурной толерантности.

Таким образом, на наш взгляд, две основные тенденции развития мирового образовательного пространства – активное внедрение в учебный процесс информационных технологий и требование к кросс-культурной компетентности современного выпускника вуза для последующей реализации мультикультурных проектов – могут быть обеспечены с помощью современной технологии дистанционного коворкинг-центра. Тем более что «пребывание в обществе активных и целеустремленных

людей располагает к собственной активной деятельности, а отсутствие скованности и формальных рамок <...> отлично мотивирует и способствует большей результативности» [16, с. 42].

Список использованных источников

1. Trading Economics. China Exports. Trading Economics. 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tradingeconomics.com/china/exports> (дата доступа: 13.05.2022).
2. Кун Дэкунь. Мегапроект «Один пояс и один путь» Китайской Народной Республики как фактор укрепления евразийской интеграции: автореф. дис. ... кандидата политических наук: 23.00.04 / Дэкунь Кун. – Владивосток, 2020. – 29 с.
3. Вэй Лиянь. Выбор стратегии подготовки кадров в рамках инициативы КНР «Один пояс, один путь» («Экономический пояс шелкового пути и морской шелковый путь XXI века») / Вэй Лиянь, Чжан Мяожань // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2017. – № 1 (16). – С. 44-56.
4. Мельников Т. Н. Взаимодействие систем образования Российской Федерации и Китайской Народной республики в современных условиях / Т. Н. Мельников, А. С. Москвина, А. Л. Третьяков // Проблемы современного образования. – 2018. – № 2. – С. 140-146.
5. Выступление председателя КНР Си Цзиньпин в Назарбаев Университете на тему «Укреплять дружбу народов, вместе строить светлое будущее» // Жэньминь жибао онлайн. 07.09.2013 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://russian.people.com.cn/95197/8392674.htm> (дата доступа: 13.05.2022).
6. Костина, Е. А. Кросс-культурность высшего профессионального образования / Е. А. Костина // Вестник Академии права и управления. – 2015. – № 3 (40). – С. 175-184.
7. Гнедых, Н. Н. К вопросу о формировании человеческого капитала на основе кросс-культурных компетенций в условиях глобализации экономики: практический подход / Н.Н. Гнедых // Стратегия предприятия в контексте повышения его конкурентоспособности. – 2018. – № 7. – С. 247-251.
8. Березинская, Е. В. Возможности и перспективы кросс-культурных исследований / Е. В. Березинская // International independent scientific journal. – 2020. – № 15. – С. 3-7.
9. Москалец, А. А. Социально-психологическая обусловленность идентификации личности фактором среды: дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.05 / А. А. Москалец. – Москва, 2011. – 220 с.
10. Текеева, А. Р. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов / А. Р. Текеева // Кант. – 2018. – № 2 (27). – С. 132-137.
11. Jones D., Sundsted T., Basicalupo T. I'm outta here! How coworking is making the office obsolete. – Austin: Notan MBA Press, 2009. – 150 p.

12. Spinuzzi C. Working alone together: coworking as emergent collaborative activity // Journal of Business and Technical Communication. – 2012. – № 26 (4). – P. 399-441.

13. Муравьев, Д. «Дитя технологического развития». Владелец бельгийского коворкинга рассказал о том, как устроен и зачем нужен этот новый вид бизнеса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bankir.ru/publikacii/20131009/ditya-tekhnologicheskogo-razvitiya-10004045/> (дата доступа: 13.05.2022).

14. Козлов, И. С. Коворкинг как современный способ формирования школьных пространств / И. С. Козлов, Н. С. Калинина // Системные технологии. – 2021. – № 38. – С. 142-147.

15. Григорьева, Т. А. Технология создания образовательного коворкинг-пространства для студентов профиля таможенное дело / Т. А. Григорьева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 2 (31). – С. 63-66.

16. Халмурзаева, Э. Б. Образовательный коворкинг и особенности его функционального зонирования / Э. Б. Халмурзаева // Вест. КГУСТА им. Н. Исанова. – 2018. – Вып. 2. – С. 36-44.

УДК 378.147+101.1

Виктор Алексеевич Пироженко,
кандидат философских наук;
Мультикультурный исследовательский центр
Университета Хучжоу
(КНР)

ФИЛОСОФИЯ КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ: НАУЧНЫЕ СТАНДАРТЫ И ОСОБЕННОСТИ ОБНОВЛЕНИЯ ВУЗОВСКОГО КУРСА

В статье исследуется проблема соответствия содержания курса философии в ВУЗе стандартам научного знания. Обосновывается утверждение, что такое соответствие является главным основанием отбора материала из философских концепций и учений в курс философии для вузов. Делается вывод, что только аналитическое направление в философии может объективно претендовать на соответствие логико-методологическим стандартам научного знания и является научной философией. Преподавание научной философии в вузе должно помогать студентам полнее овладевать специальными научными дисциплинами и в конечном счете развивать творческое мышление и укреплять рациональные начала в мировоззрении.

Ключевые слова: философия; научная философия; философия как учебный предмет; логико-методологические стандарты; рациональность.

PHILOSOPHY AS AN ACADEMIC SUBJECT: SCIENTIFIC STANDARDS AND FEATURES OF UPDATING THE UNIVERSITY COURSE

The article examines the problem of compliance of the content of the philosophy course at the university with the standards of scientific knowledge. The author substantiates the statement that such correspondence is the main basis for the selection of material from philosophical concepts and teachings in the philosophy course for universities. It is concluded that only the analytical direction in philosophy can objectively claim compliance with the logical and methodological standards of scientific knowledge and is a scientific philosophy. Teaching scientific philosophy at a university should help students to master special scientific disciplines more fully and, ultimately, develop creative thinking and strengthen rational principles in the worldview.

Keywords: philosophy; scientific philosophy; philosophy as an academic subject; logical and methodological standards; rationality.

Новые процессы в мировой экономике и политике, которые формируют многополярный мир, сопровождаются кризисом рациональных оснований мировой культуры. Ситуация была усугублена пандемией коронавируса, факт которой значительные массы людей в мире решительно отрицали, невзирая на научно обоснованные аргументы ученых-экспертов. Получили невиданное ранее распространение самые фантастические конспирологические домыслы. Мировая культура в целом нуждается в укреплении рациональных начал и в противодействии нападкам на науку.

Свою часть работы в этом направлении должна выполнить философия как вид интеллектуальной деятельности и как учебный предмет в высших учебных заведениях. Однако некоторые темы в содержании вузовских курсов философии российских университетов не отвечают формированию творческого мышления студентов и не способствуют подготовке рационально мыслящих специалистов.

Распространено мнение, что современная философия приобрела такие ценные качества, как мировоззренческое и методологическое многообразие, большее внимание вопросам человеческого существования и более полный охват философских теорий и направлений. Однако далеко не все направления философии, возникающие в мире, заслуживают изучения в высших учебных заведениях.

Современный учебный предмет «философия» имеет противоречивое и несколько непонятное положение в вузе, что во многом обуславливается особенностью самой философии как явления культуры. Философские теории и проблемы рассматриваются в форме одного большого экскурса в историю философии, который начинается с античности и заканчивается современностью. Эта традиционная подача учебного материала отражает сохранение и в наше время традиционного понимания философии как особой формы интеллектуальной деятельности и явления культуры. В этом плане преподавание философии радикально не изменилось.

Этот подход создает следующую проблему в преподавании философии: при изложении концепций и учений, существовавших в ходе развития философии, отсутствует единая теоретическая (или хотя бы мировоззренческая) база, которая могла

бы служить основой для единой оценки различных философских направлений. В итоге нет четкого логико-методологического критерия отбора материала в курс философии, как это происходит в конкретных науках, дающих конкретное знание. В его отсутствие таким критерием служит исторический подход, когда в хронологическом порядке излагается появление всех более-менее заметных философских проблем и их решений с древности до настоящего времени [1].

Для философии это естественно и неудивительно потому, что философия дает *«не только знание о мире, но и основание для самоопределения человека. Понять это позволяет только история – история общества, культуры и философии; по той же причине современная философия в учебном курсе оказывается органической частью истории философии: оторвав современные философские идеи и концепции от их социально-культурного, т. е. конкретно-исторического контекста, не понять ни их смысла, ни их социальной функции»* [2, с. 13].

Таким образом, здесь проводится мысль о том, что философия имеет научную и ценностную составляющую и именно посредством своей ценностной составляющей она связана с культурным и конкретно-историческим контекстом. Эта связь позволяет философии осуществлять одно из главных своих предназначений – вести диалог культур, открывать или создавать новые смыслы в ходе культурной деятельности обществ и помогать людям ориентироваться в вопросе о смысле жизни.

Но одновременно эта же особенность философии ставит под вопрос целесообразность ее преподавания в вузе именно в таком виде – в качестве нормативной дисциплины – наравне с иными науками, которые в отличие от философии дают конкретное знание. Не в последнюю очередь из-за этой особенности «философия» как учебный предмет зачастую представляет собой эклектическую смесь разных фрагментов популярных отечественных и зарубежных учений, упорядоченных во времени [3]. При этом немало философских направлений, изучаемых в вузе, оперирует нечеткими и метафорическими понятиями, образами, как раз по причине нацеленности на рассмотрение ценностей и их эмоционального воздействия на человека. Они опираются на интуицию и вызывают не к разуму, а к психоэмоциональному (ментальному) состоянию человека и зачастую проповедуют иррационализм.

В итоге аналитическая философия, которая в изучении философских проблем опирается на данные науки и сама применяет строгий научный подход, соседствует с иррациональными направлениями философской антропологии (психоанализ, экзистенциализм) и пр. спекулятивными умозрительными подходами, как с равноценной альтернативой [4].

Проблема преподавания философии в вузе связана с решением двух сравнительно самостоятельных, но в целом взаимообусловленных задач: самоопределением философии по отношению к науке и отбором материала для вузовского курса философии. Решение первой задачи предопределяет решение второй и наоборот. Это дает понимание того, каким образом реформированное преподавание философии будет способствовать повышению в обществе престижа науки.

При определении содержания курса философии необходимо, на наш взгляд, поставить вопрос: *остается ли у студентов необходимость еще в каком-нибудь*

знании после изучения профильных или смежных с ними учебных дисциплин, которые дают научное (позитивное) знание?

Вопрос вполне оправданный, поскольку философия не дает положительных знаний, не формирует практического умения оперировать с формальными системами (как формальная логика и математика), не исследует мир реального человеческого опыта (как это делают инженерно-технические науки и науки о природе). Поэтому ее положение среди остальных учебных дисциплин непонятно.

Но, с другой стороны, учебные дисциплины, образованные на основе конкретных наук, не объясняют, что такое теория, по каким логическим схемам она создается, какие структурные уровни в себя включает, как она соотносится с объективной реальностью, каковы способы проверки степени ее истинности, что такое гипотетическая теория и подтвержденная теория. Конкретные учебные дисциплины дают исчерпывающее знание по основам частных наук, но не дают систематического представления о том, что же такое знание само по себе и каковы пути и способы его получения. Иными словами, они не формируют у студента методологическую грамотность.

Перечисленные выше вопросы требуют соответствующего освещения в рамках специальной учебной дисциплины, ибо они дополняют и завершают в логическом плане программу по остальным наукам, дающим конкретное знание.

Философия (и главным образом один из ее разделов – теория научного познания, логика и методология науки) должна стать тем специальным учебным предметом, который, во-первых, дополнит знания студентов из конкретных наук еще и общеметодологическими представлениями о путях и способах получения научного знания и, во-вторых, организует знания в целостную метатеоретическую систему на основе четко определенных логико-методологических параметров. В последнем случае речь идет о том, чтобы знакомить студентов с теориями конкретных наук большей степени обобщения, то есть с метатеориями, которые можно назвать «философским введением в науку» или «философским обоснованием науки» (математики, истории и пр.) в зависимости от специализации студентов [2, с. 29-35]. Иными словами, философия как учебная вузовская дисциплина должна быть преимущественно философией науки в широком смысле слова.

Очевидно, есть четкие логико-методологические критерии отбора определенного материала в программу по конкретным учебным дисциплинам, которые дают студенту определенное знание. Во-первых, если некое мнение претендует на статус знания, т. е. претендует на истинность, которую можно проверить доступными и понятными процедурами, то оно должно иметь общезначимый (как иначе говорят, intersubjective) характер или хотя бы претендовать на общезначимость. Именно это обстоятельство дает право научному сообществу навязывать некое мнение в качестве знания и, следовательно, в качестве нормативного, то есть общеобязательного для изучения.

Общезначимый характер знанию придает его пусть и относительная, но все же истинность или претензия на истинность. Такая претензия должна быть логически обоснована по определенным методологическим процедурам. Это означает, что

гипотеза или высказывание (далее назовем обобщенно – теория) должны описывать мир нашего опыта, то есть некоторый универсум, в котором существует класс явлений или предметов, которые составляют значение высказывания. При этом важно, чтобы теория описывала такое положение вещей (явление), которым эту теорию можно проверить. Если способов проверки истинности или ложности теории нет, это означает, что теория или наука, которая такими теориями оперирует, не может претендовать на общезначимый характер. Поэтому не могут определяться как нормативные и обязательные для изучения в вузе те учебные предметы, которые оперируют системой подобных принципиально непроверяемых теорий.

В естественных, инженерно-технических и обществоведческих науках все эти логико-методологические требования в целом выполняются. Если же попытаться применить их к философии, то за пределами вузовских программ останется значительный пласт философских учений и направлений.

Что это значит? Для дальнейшего анализа является важным различие философии, с одной стороны, как явления культуры и, с другой, – как учебного предмета. Выше было выяснено, что единственным обоснованием и оправданием чего-либо, претендующего на статус нормативного знания, является его общезначимый характер. Поэтому вывод о том, что подобный отбор материала в курс философии обеднит интеллектуальное и духовное развитие студентов, неправомерен. Суть в том, что материал, который при таком отборе останется вне учебной дисциплины «Философия», не добавляет знаний и интеллектуальных умений студентам потому, что не соответствует описанному выше логико-методологическому критерию и, следовательно, не объединит их интеллектуальное и духовное развитие. Такая философия в некоторых случаях может иметь ценность как интересное явление культуры, но это еще не является достаточным основанием для ее преподавания в вузе как нормативной дисциплины.

Упомянутому критерию общезначимости соответствует только такая система философских рассуждений, которая оперирует однозначными понятиями, имеет свою фактическую базу для изучения и в качестве метода описания применяет каноны логики. Только эти свойства превращают выводы такой системы в общезначимые, т. е. в intersubjectively проверяемые. Чтобы соответствовать им, философия должна иметь в качестве объекта своего изучения анализ путей и способов получения знания (а также средств его выражения) или предельные обобщения теорий среднего уровня конкретных наук с целью создания метатеории. Такая система рассуждений может быть названа научной философией, и именно она должна преподаваться как нормативная учебная дисциплина в вузе.

Поскольку ниже пойдет речь о философии как о научном знании, целесообразно было бы, с точки зрения дальнейшего анализа, несколько подробнее остановиться на классификации различных типов философских размышлений, или, как еще говорят, типов или способов философствования. Это поможет объяснить суть дискуссий ученых и философов о положении философии в культуре в целом относительно науки и как учебного вузовского предмета; обосновать необходимость обновления этой учебной дисциплины.

По избранному логико-методологическому критерию общезначимости разнообразие философских направлений можно – с известной долей условности – разбить на три группы:

1. Философия как особый жанр литературного творчества. Ее характерной чертой является насыщенность рассуждений литературными приемами – оперирование нечеткими, метафорическими понятиями, некоторая поэтизация изложения материала, применение переносных смыслов, отсутствие в рассуждениях четкой логической структуры, гиперболизация ситуаций или явлений, а также обращение к ментальным или эмоциональным состояниям человека. Такой жанр литературного творчества можно определить как *философско-публицистические эссе*.

Это скорее литературное, писательское творчество, в той или иной степени претендующее на философско-метафизическую проблематизацию определенных явлений человеческой жизни или общества. К этому первому типу можно отнести многие, так называемые «постмодернистские» течения философии, а также всю современную гуманитарную философию вместе с философской антропологией, экзистенциализмом (особенно в его французском варианте).

2. Философия как метафизика, то есть теоретическая философия, которая изучает на очень абстрактном уровне первые принципы существования бытия вообще и наиболее общие условия познания окружающего мира. Предмет исследования данной философии настолько общий, что он не может изучаться ни одной из частных наук. Это обстоятельство порождает сугубо умозрительный подход к рассмотрению окружающего мира и человека как главную особенность метафизики.

Что принципиально отделяет метафизику от первого типа философствования и вместе с тем приближает ее к науке, так это попытка строить философские рассуждения с использованием однозначно определенных понятий, с соблюдением основных законов и правил логики и, прежде всего, требования непротиворечивости.

Приведенные выше свойства предопределяют специфику метафизического знания, когда оно не может быть безоговорочно отнесено к научному, но в то же время резко отличается от религиозных систем и от первого типа философствования. Можно сказать, что метафизика – это рационалистическая интеллектуальная деятельность в широком смысле слова.

Первый и особенно второй типы философии могут быть поставлены наряду с наукой как особые явления культуры.

С развитием положительных наук роль метафизики в построении научных теорий неизбежно приходит в упадок [5], подвергаясь критике как со стороны представителей философии первого типа, так и со стороны представителей аналитической философии – научного направления в философии, о котором речь ниже.

3. Научная (аналитическая) философия. Предмет исследования научной философии составляют логико-методологические проблемы конкретных наук и логический анализ научного знания в целом, а также междисциплинарные исследования, осуществляемые на основе обобщения научных теорий среднего уровня.

Этот тип философствования начал формироваться одновременно с обособлением от философии конкретных научных дисциплин. Собственно, появление

научной философии было обусловлено возникновением опытных наук как самостоятельного вида познания, со своими специфическими методами исследований и развитым понятийным аппаратом. Но можно сказать, что и вычленение отдельных наук из метафизики произошло под влиянием этого типа философии. Логический анализ языка науки, а затем в целом анализ языка как такового, предпринятый в русле нового направления – аналитической философии, способствовал, например, появлению новых направлений в лингвистике, социологии и пр.

Поскольку предмет этой философии тесно связан с существованием конкретно-научного знания, научная философия появляется и развивается одновременно с появлением и развитием отдельных наук. Если соотнести приведенную здесь характеристику третьего типа философствования с содержанием реформированного вузовского учебного предмета «философия», о чем шла речь ранее, то становится понятным, что под научной философией, которая и должна давать материал для учебной дисциплины «философия», понимается этот третий (исторически самый молодой) тип философии.

Содержание любого учебного предмета формируется из теоретических наработок соответствующей науки, которая исследует определенную сферу объективной действительности. Выяснив вопрос о том, какого рода знаний не дают профильные учебные дисциплины, но в которых объективно нуждается образованный специалист с высшим образованием, мы очертили, во-первых, круг того теоретического материала, который мог бы лечь в основу обновленного вузовского курса «философия», а во-вторых, предметную сферу исследований научной философии как собственно научной деятельности. В этой связи необходимо различать научную философию и философию науки – это не одно и то же.

Сама наука является предметом рассмотрения многими иррациональными направлениями и учениями философии, что не делает эти направления научной философией. Иррациональная философия оценивает науку с ненаучных и даже антинаучных позиций так же, как оценивает и все остальные проблемы: например, человека, его сознание, общество, политику и пр.

В то же время для научной философии наука является всего лишь одним из объектов изучения. Философия науки в этом ряду исследует особенность научного знания как такового независимо от конкретной предметной отрасли знания – его происхождение и логическую структуру, язык науки и пр., что видно по огромному пласту научных работ в мире в этой области, начиная с XX-го века.

Знакомство с выводами научной философии позволяет превратить в систему применение методов и логических приемов, с помощью которых ученые добывают знания, что делает их труд более производительным и результативным. Исследовать методы работы ученого должна научная философская деятельность. Здесь интерес представляет несколько направлений.

Первое – изучение способов получения научных знаний. Это анализ средств его выражения, то есть логический анализ языка науки (продолжение работы, начатой еще позитивистами и неопозитивистами), а также анализ логической структуры

научной теории и свойств научного знания, применительно к его отдельным отраслям.

Второе – обобщение специальных научных теорий с целью создания целостной метатеории, которая бы системно объясняла всю совокупность явлений в пределах данной науки и могла бы соотносить их с результатами исследований других родственных наук.

Определив особенность научной философии, задаемся вопросом: может ли на научную философию оказывать влияние национальная культурная традиция и, если может, то как должно отражаться влияние разных культур на ее преподавание? Ведь из сказанного следует, что логико-методологические процедуры, применяемые научной философией, универсальны и лишены каких-либо национальных культурных особенностей так же, как лишены их формальные и опытные методы конкретных наук.

Еще С. Н. Булгаков в свое время подчеркивал, что *«логика, гносеология, философия для своих целей, – и не только для изложения своих мыслей, но что гораздо важнее, и при рождении, уже опираются на язык, пользуются грамматикой, видят через ее стекла... Грамматика есть конкретная гносеология и конкретная логика»* [6, с. 89-90].

А философия, как правильно отмечает М. А. Никишина есть стремление к построению целостного мировоззрения, которое *«имеет в своей основе своеобразное мироощущение, что проявляется в качественно определенном индивидуальном национальном характере ее творчества»* [7, с. 65-69].

Следовательно, особенности влияния разных культур и конкретно-исторических контекстов не должны сколько-нибудь значимо отражаться на преподавании научной философии, главный инструмент которой – логический анализ языка как такового и анализ языка науки как особенного средства выражения знания в целом и в отдельных науках в частности.

Сказанное не исключает полностью изучение межкультурного взаимодействия в научной философии. Но это особое взаимодействие. Из всего ограниченного и универсального для любой культуры набора стандартных научных практик в каждой национальной культуре под давлением свойственных только ей политико-экономических и технологических вызовов и угроз развивается своя научная и теоретическая специализация.

Так, предпромышленное развитие мануфактур в Англии в XVII в. и последовавшая в XVIII в. промышленная революция, освоение обширных колоний подтолкнули развитие природно-математического и инженерного знания и соответствующие философские попытки выработать общий метод познания для всех опытных наук. С этими процессами, видимо, как-то связана победа номиналистической традиции в английской философии над реализмом. Здесь примечательны учения Н. Т. Гоббса и Дж. Локка в XVII в., которые были направлены на построение теории познания, не связанной с наделением общих понятий свойствами объективного существования и продолжение этой эмпиристской традиции в Великобритании в XX в. в философии логического эмпиризма.

Упор в философских исследованиях на номинализм и более поздний эмпиризм вполне можно назвать английской традицией в научной философии; так же, как и преобладание идей прагматизма среди остальных философских направлений является проявлением американской культурной традиции. Но сами по себе формально-логические методы анализа языка науки и структуры научного знания, как и используемые данными философскими направлениями методологические приемы имеют универсальный характер и, очевидно, не могут быть отражением английской или американской культурной специфики.

Таким образом, чтобы философия не превратилась в набор необоснованных бездоказательных утверждений и фантазий, она должна как можно ближе подойти к логико-методологическим стандартам науки. Исходя из ценностных соображений, необходимо усилить научный, рациональный характер преподавания философии в вузе.

Суть в том, что наука и научно-технический прогресс как культурное явление являются одними из высших ценностей и одновременно неотъемлемыми свойствами человеческого общества. Чтобы обеспечить науку молодыми кадрами, поднять ее авторитет как высшего проявления человеческой рациональности, а следовательно, и культуры, необходимо создать в обществе, в частности среди студенчества, соответствующие ценностные ориентации.

Научная философия имеет важнейшие логические характеристики знания, в частности претензии на истинность, выраженные объективными логико-методологическими процедурами. Именно такое знание можно назвать философским знанием, которое целесообразно изучать в вузе наряду с конкретными науками.

Совершенствование преподавания философии в вузе должно идти в русле решения главной задачи философии как учебного предмета – оказание помощи студентам в понимании особенностей общей методологии науки и в усвоении наук непосредственно по выбранной ими специальности.

Список использованных источников

1. Магистерская программа «Философия» // Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/pv/2/32/20111216090929.pdf> (дата доступа: 20.07.2022).
2. О преподавании философии. Круглый стол // Вопросы философии. – 1997. – № 9. – С. 13. (С. 3-35).
3. Программа по дисциплине «Философия» // МГИМО, Международно-правовой факультет, кафедра философии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mgimo.ru/files/240102/philosophy.pdf> (дата доступа: 20.07.2022).
4. Магистерская программа «Современная философия» // Уральский гуманитарный институт Уральского федерального университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://programs.edu.urfu.ru/ru/10178/> (дата доступа: 20.07.2022).

5. Ажимов, Ф. Е. Антиметафизическое движение в контексте становления гуманитарных наук в XIX в. // Вестник МГУ, серия 7 «Философия». – 2022. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://philos.msu.ru/science/vestnik/content/2022/1> (дата доступа: 20.07.2022).

6. Булгаков, С. Н. Философия имени. – Париж: YMCA-PRESS, 1953. – 280 с.

7. Никишина, М. А. Социокультурные основания национальной традиции в истории // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 1 (120) – С. 65-69.

УДК 75:316.7:378.091

Лидия Владимировна Пироженко,
доктор педагогических наук, профессор;
Мультикультурный исследовательский центр
Университета Хучжоу
(КНР)

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается актуальность проблемы кросс-культурной коммуникации в современном глобальном мире, особая социальная значимость целенаправленного системного формирования кросс-культурной компетентности учащейся молодежи; анализируются методы и приемы формирования кросс-культурной компетенции, раскрывается целесообразность применения интерактивных методов и технологий, направленных на формирование навыков кросс-культурной коммуникации.

Подчеркивается, что опыт кросскультурной коммуникации, получаемый в результате интерактивного взаимодействия, способствует формированию и развитию эмоциональной культуры и практической толерантности (умения воспринимать новые идеи или виды деятельности, вступать в переговоры, предлагать варианты выбора, готовность к компромиссу, изменениям и т. п.).

Ключевые слова: кросс-культурная коммуникация; кросс-культурная компетенция; интерактивные методы; практическая толерантность; интеракция.

METHODS OF FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS

The article examines the relevance of the problem of cross-cultural communication in the modern global world, the special social significance of the purposeful systematic formation of cross-cultural competence of students; e analyses methods and techniques for the formation of cross-cultural competence: expediency of using interactive methods and technologies aimed at the formation of cross-cultural communication skills is revealed.

It is emphasized that the experience of cross-cultural communication obtained as a result of interactive interaction contributes to the formation and development of emotional culture and practical tolerance (the ability to perceive new ideas or activities, enter into negotiations, offer options, willingness to compromise, change, etc.).

Keywords: cross-cultural communication; cross-cultural competence; interactive methods; practical tolerance; interaction.

Крушение политических режимов, международный терроризм, экстремизм, ксенофобия, национальный и религиозный фундаментализм, социальная поляризация, культ насилия, рост антигуманности в целом – все эти явления свидетельствуют о глубоком кризисе морально-нравственных ценностей, охватившем мировое сообщество в конце XX – начале в XXI века. Благодаря новейшим средствам коммуникации и информационным технологиям, возникновению системы Интернет и формированию социальных сетей не только резко увеличивается масштаб распространения информации и ее оперативность, но и коренным образом меняется ее сущность. До периода возникновения новейших средств и технологий коммуникации общение между культурами осуществлялось через сложный механизм адаптации, который В. Миронов обозначает как диалог локальных культур, при котором коммуникация между культурами осуществлялась в рамках локального коммуникационного пространства, и культуры вырабатывали в том числе механизмы блокировки проникновения инокультурного (язык, религия, традиции и пр.). Теперь же активность информационных процессов столь высока, что заставляет подчинять себе традиционные элементы культуры и прежде всего изменяет традиционную систему культурной коммуникации. Общество погружается в глобальное коммуникационное пространство и начинает в ряде случаев функционировать по законам коммуникации, тем или иным образом используя потоки информации [7].

Глобализация не только способствовала унифицирующим тенденциям и, соответственно, обострению противоречий в мире, но и ускорила коммуникацию между представителями различных культур, актуализировала поиск различных способов решения политических, экономических, социокультурных проблем. Постепенно приходит не только понимание уникальности и одновременно универсальности каждой культуры в частности и общемировой культуры в целом, но и осознание того, что невозможно по критериям одной культуры или совокупности культур и ценностей оценивать жизнь и деятельность людей в разных уголках планеты. Жизненно важным становится преодоление этноцентризма в межкультурном общении.

Очевидной стала необходимость всестороннего изучения проблемы общения и взаимопонимания различных народов и культур, что привело к появлению новой области научного знания – теории межкультурной коммуникации (cross-cultural communication – англ.). Как утверждает И. Залялетдинова, межкультурная коммуникация, обогащающая национальные культуры, – явление неоднозначное. Она, с одной стороны, способствует созданию вторичной языковой личности и снятию противоречия «свой – чужой», с другой – может стать орудием культурной экспансии, притесняя чужую культуру, поэтому любая коммуникация между представителями разных народов и культур требует специальных знаний и умений [4].

Основоположником теории межкультурной коммуникации исследователи называют Э. Холла, который одним из первых убедительно доказал связь между

культурой и коммуникацией, заявив: «коммуникация – это культура, культура – это коммуникация» [1]. Именно в ходе принятия и обсуждения научным сообществом идей Э. Холла появились понятия «межкультурный», «интеркультурный», «кросс-культурный» и «мультикультурный», которые, не получив однозначного, строго разграничения, сосуществуют в научных исследованиях [2].

В современных исследованиях (Н. Алиева, Е. Верещагин, И. Залялетдинова, В. Костомаров, А. Шахназарова и др.) понятие «кросскультурность» трактуется шире, чем «межкультурная коммуникация». Соглашаясь с Н. Алиевой в том, что понятие «кросскультурности» основано на синтезе лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, мы рассматриваем его как самое емкое, поскольку кросскультурная коммуникация «не только призывает к пониманию и изучению своей родной языковой культуры, не только помогает общаться с носителями других языков, но и через общее и различное обогащает языковую культуру носителя всем этническим спектром отражения мира в языке» [3]. Термин «кросскультурность» был введен в обращение в XIX веке педагогами-практиками и означает в переводе с английского языка «пересечение культур».

Кросскультурные исследования могут служить основой для дальнейшей разработки проблем межкультурного взаимодействия на разных уровнях. Кросскультурность представляет собой не только инструмент или метод познания действительности, но прежде всего рассматривается исследователями как новый способ мировосприятия, мироотношения и формирующийся на этом основании новый подход к образованию, что проявляется в кросскультурных тенденциях развития не только лингводидактики, но и педагогики, психологии.

Если рассматривать кросскультурную коммуникацию как взаимодействие отдельных индивидов и сообществ, принадлежащих к разным культурам и субкультурам, для обмена ценностно-значимой информацией, то можно предположить, что каждый человек так или иначе является субъектом кросскультурной коммуникации. В современном высшем учебном заведении, где бы оно не находилось, студенты разных национальностей, с вариативными способами мышления, разными стереотипами межкультурного поведения вынуждены участвовать в кросскультурной коммуникации, невольно приобретая опыт и навыки такого общения. При этом, во избежание конфронтации, недопонимания, необходимыми являются знания национально-культурных особенностей поведения, механизмов восприятия чужой культуры, механизмов отражения культуры в языке и речи, психологических особенностей межкультурного взаимодействия, правил и условий этикета и культуры общения, понимание мимики, жестов, бытовых привычек и т. п. Следовательно, необходимы целенаправленные усилия для создания условий, выявления причин неудач во взаимодействии и предупреждения ошибок в кросс-культурной коммуникации.

Таким образом, формирование кросс-культурной компетенции молодежи важно не только в связи с тенденциями глобализации и повышением требований к профессиональной подготовке специалистов. Особую социальную значимость приобретает проблема формирования кросс-культурной компетентности, кросс-

культурного воспитания молодежи, готовой к осознанию межнациональных проблем, к толерантной коммуникации с представителями других национальностей, к жизни в многокультурном мире и многополярном мире.

Проблеме формирования кросс-культурной компетентности посвящен ряд психолого-педагогических исследований (Н. Алиевой, И. Залялетдиновой, Л. Капустиной, Т. Колосовой, Н. Куликовой, Н. Марковой, В. Рощупкина, Т. Тереховой, А. Шахназаровой и др.). «Кросс-культурная компетентность» трактуется как «многокультурная компетентность», «компетентность многообразия», «межкультурная компетентность», «кросс-культурная эффективность», «кросс-культурная грамотность».

Н. Маркова определяет кросскультурную грамотность как сложное системное образование, «которое в себя включает знание, понимание, уважение языка, традиций, обычаев и национальной психологии того или иного этноса или народа» [6]. Кросскультурная грамотность предполагает наличие у студентов понимания, уважения культурной идентичности других народов, толерантности к представителям других национальностей, дружелюбия, способности подрастающего поколения знать и учитывать в общении их национальную специфику и проявлять гибкость, деликатность, толерантность в любых ситуациях, особенно в конфликтных [6].

По мнению Р. Хенви, кросс-культурная грамотность – постижение особенностей культуры и народа – ее носителя на уровне сознания, различий между своей и чужой культурами: готовность их понять при наличии таких черт личности, как эмпатия, толерантность и др.; проявление уважения и терпимости к разным привычкам, вкусам, взглядам, нормам жизни [11]. В. Т. Рощупкин определяет кросс-культурную грамотность как «способность, умения человека принимать содержание и форму культуры другого народа, участвовать в совместной культурной деятельности, обогащающей и развивающей его как личность» [9].

Таким образом, кросс-культурная грамотность представляет собой сложное системное образование, которое в себя включает знание, понимание, уважение языка, традиций, обычаев и национальной психологии того или иного этноса или народа и готовность понять и принять эти различия.

Анализ источников позволил нам сделать вывод о том, что *кросс-культурная компетентность – это личностное качество человека, формирующееся посредством проникновения в чужую культуру, наследие, традицию, историю, этимологию, это коммуникативные умения учеников, проявляющиеся в процессе обмена культурного опыта с гражданами другой страны.*

Наиболее близким нам является определение А. Колосовской, которая рассматривает кросс-культурную компетентность как интегральное качество личности, включающее знание об особенностях иной культуры, умения интерпретировать инокультурную информацию, опыт коммуникативной деятельности, качества личности (эмпатию, толерантность) [5]. Таким образом, кросс-культурная компетентность – это качество личности, возникающее благодаря проникновению в чужую культуру, инокультурное наследие, знакомство с традициями, историей других

народов, коммуникативные умения и навыки, проявляющиеся в процессе обмена культурного опыта с представителями другой культуры.

Исследователи выделяют такие основные элементы кросс-культурной компетентности:

- знания об особенностях своей и иной культуры;
- умение интерпретировать инокультурную информацию;
- опыт коммуникативной деятельности;
- способность к эмпатии, толерантность [5; 11].

Последовательное, целенаправленное формирование у студентов, изучающих иностранные языки, кросс-культурной компетентности требует тщательного, продуманного выбора методов обучения. Т. Терехова, анализируя методы и средства формирования межкультурной компетенции, перечислила основные особенности реальных условий межкультурного взаимодействия: необходимая информация не лежит на поверхности и нужны усилия для ее получения и освоения; необходимо правильно определить и адекватно интерпретировать возникшие проблемы, найти способы их преодоления; возникает необходимость контролировать собственные эмоции, таким образом, необходимым личностным качеством является эмоциональная устойчивость; востребована готовность к непосредственному взаимодействию с представителями других культур; преобладает вербальная коммуникация [10]. При этом исследователь подчеркнула, что, несмотря относительную простоту в применении, гибкость, отсутствие необходимости финансовых затрат и жестких ограничений по численному составу группы, возможность использовать аудио- и видеоматериалы, традиционные (преимущественно лекционные) методы преподавания в университете не отвечают задачам формирования навыков межкультурного взаимодействия [10].

По мнению исследователей, целенаправленное формирование у студентов кросс-культурной компетентности требует преимущественного применения активных и интерактивных методов обучения. Согласно Е. В. Коротаевой, интерактивное обучение одновременно решает три задачи:

- 1) учебно-познавательную (предельно конкретную);
- 2) коммуникационно-развивающую (связанную с общим, эмоционально-интеллектуальным фоном процесса познания);
- 3) социально-ориентационную (результаты которой проявляются уже за пределами учебного времени и пространства) [8, с. 103].

Интеракция позволяет интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач, в том числе и коммуникации. Эффективность интеракции обеспечивается за счет активного включения обучающихся в процесс не только получения знаний (информации), но и непосредственного их использования сразу же после получения. Если интеракция используется регулярно, то у учащихся формируются навыки получения, анализа и использования информации, исчезает страх высказаться и сделать ошибку, привычным становится постоянное участие в коммуникации, устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых учебных задач, повышает готовность обучающихся к последующей поисковой активности, побуждает к конкретным действиям. В интерактивном обучении каждый участник успешен, так как, с одной стороны, вносит вклад в результат общей групповой работы, с другой – сам результат групповой работы является общим для всех участников и каждым может рассматриваться как личный успех.

Кроме того, интерактивное обучение формирует умение мыслить нестандартно, видеть проблемную ситуацию и учесть ее анализировать, находить решение. В процессе решения проблемы участники интеракции учатся обосновывать свою позицию и озвучивать свои жизненные ценности. В результате постоянного активного взаимодействия всех участников интеракции развиваются такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, сотрудничать, искать пути выхода из конфликтной ситуации и достигать компромисса, проявляя при этом толерантность по отношению к своим оппонентам, необходимый такт, доброжелательность к участникам процесса совместного нахождения путей взаимопонимания, поиска истины.

Правильно организованное интерактивное взаимодействие, не зависимо от содержания, формирует навыки коммуникации:

- умение вести диалог средствами родного или иностранного языка, слышать вопросы и отвечать на них;
- адекватно реагировать на вопрос или высказывание собеседника, принимать чужое мнение;
- сознательно отбирать и правильно употреблять языковые средства, помогающие осуществить коммуникацию и решить конкретные задачи межкультурного взаимодействия;
- искать и анализировать информацию и обмениваться ею;
- определять информационное и композиционное построение высказывания, определять и аргументированно отстаивать личностную позицию.

Опыт интерактивного взаимодействия способствует формированию и развитию навыков взаимодействия людей, активизирует стремления участников коммуникации выразить и понять эмоциональные переживания друг друга, способствует пониманию намерений, установок, переживаний, эмоционального состояния партнера по коммуникации. Все эти навыки являются составляющими кросс-культурной компетенции.

В процессе интерактивного взаимодействия студенты усваивают образцы коммуникативного поведения представителей разных культур, приобретают опыт взаимоотношений с представителями другой национальности. Вовлечение студентов в такое взаимодействие обеспечивает формирование у них умений и навыков выбора соответствующей ситуации стратегии поведения в процессе коммуникации, способствует формированию толерантности и коллективизма. Так, при изучении русского как иностранного в китайском университете на занятиях по практике речи нами используются такие интерактивные методы и технологии:

- ситуативное моделирование – проигрывая учебные ситуации, студенты приобретают навыки разрешения конфликтов, формируют умение контролировать эмоции, решать профессиональные задачи с представителями других культур;

- ролевые игры – предполагают приобретение навыков выбора речевых средств, отработку коммуникативного поведения в различных бытовых и рабочих ситуациях, приобретение навыков корректных вербальных и невербальных действий, необходимых для реализации межкультурной коммуникации;

- различные методы кооперативного обучения (групповая работа, работа в парах, «аквариум» и т. д.) предполагают ознакомление студентов с историей и культурой носителей изучаемого языка, межкультурными различиями в межличностных отношениях, традициях, бытовых привычках и т. п.;

- методы отработки дискуссионных вопросов – обучение тому, каким образом носители разных культур интерпретируют причины поведения и результаты деятельности, реагируют на различные ситуации и проблемы. В ходе такого взаимодействия студенты приобретают навыки практической толерантности (умение быть терпимым к новым идеям или иным идеям, учатся готовности принимать и понимать изменения, вступать в переговоры и идти на компромиссы, предполагать наличие вариантов выбора и т. п.).

На занятиях по практике речи, в зависимости от уровня владения студентами русским языком, моделируются ситуации межкультурного общения, проигрываются конкретные вербальные и невербальные действия, соответствующие различным учебным задачам. В рамках каждой учебной темы выделяются ситуации межкультурного общения («Ваш русский друг отказался от приготовленного блюда. Как Вы будете реагировать?», «Вы хотите поздравить русского друга с днем рождения. Какими словами?», «Ваш русский друг приглашен на традиционную китайскую свадьбу. Как ему следует себя вести? Что дарить?», «Вопросы, которые не принято задавать малознакомым людям в России и Китае» и т. п.). В практике речи мы выделяем:

- межличностные отношения (ситуации в повседневной жизни, личные контакты, телефонные разговоры, особенности приветствия, прощания, обычаи и традиции, возможные темы бесед, запрещенные темы);

- профессиональное общение (деловой этикет, проведение презентаций, совещаний и собраний, участие в конференциях и семинарах и т. п.).

Таким образом, на занятиях по практике речи мы используем интерактивные методы и технологии, которые способствуют формированию у студентов навыков межкультурной коммуникации как важной составляющей кросс-культурной компетентности, развивают умения преодолевать противоречия и налаживать бесконфликтное, дружелюбное общение, избегать нетерпимости, стереотипов и предрассудков. В ходе обсуждения дискуссионных вопросов, ситуативного моделирования, ролевых игр, групповой работы для создания ситуаций межкультурного общения используются учебные задачи, которые позволяют обсуждать дискуссионные вопросы на изучаемом языке, понимать жесты и мимику иностранных партнеров,

контролировать эмоции, понимать и принимать позицию другой стороны, формировать компромиссные решения и т. п.

Список использованных источников

1. Алиева, Н. Н. К проблеме межкультурной коммуникации // Теория и практика общественного развития (2012, № 11) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата доступа: 12.08.2022).
2. Алиева, Н. Н. Коммуникативное обучение синтаксису русского языка в национальной школе: кросс-культурный подход. Автореферат дис. ... доктора педагогических наук / Н. Н. Алиева. – СПб., 2007. – 46 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003061361> (дата доступа: 12.08.2022).
3. Алиева, Н. Н. Лингвокультурология, межкультурная коммуникация и кросс-культурная лингвистика / Лингводидактика. Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 2 (202). – 43 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gendocs.ru/v22938> (дата доступа: 12.08.2022).
4. Залялетдинова, И. М. Реализация кросс-культурного подхода в процессе развития языковой компетентности будущих лингвистов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gramota.net/materials/1/2009/2-3/22.html> (дата доступа: 12.08.2022).
5. Колосовская, Т. А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Челябинб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2006. – 17 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-kross-kulturnoi-kompetentnosti-budushchikh-uchitelei> (дата доступа: 12.08.2022).
6. Маркова, Н. Г. Кросскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/krosskulturnaya-gramotnost-kak-indikator-mezhnatsionalnogo-ponimaniya> (дата доступа: 12.08.2022).
7. Миронов, М. Глобализация и угрозы унификации // Век глобализации. – 2012. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalizatsiya-i-ugrozy-unifikatsii> (дата доступа: 12.08.2022).
8. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Е. В. Коротаева; Отв. ред. М. А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2003 (ППП Тип. Наука). – 174 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001869097> (дата доступа: 12.08.2022).
9. Рощупкин, В. Г. Формирование кросс-культурной грамотности студентов в процессе обучения в педагогическом университете: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Самара, 2009. – 63 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-kross-kulturnoi-gramotnosti-studentov-v-protssesse-obucheniya-v-pedagogicheskom> (дата доступа: 12.08.2022).

10. Терехова, Т. А. Методы и средства формирования межкультурной компетентности // Психология в экономике и управлении. – 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-sredstva-formirovaniya-mezhkulturnoy-kompetentnosti> (дата доступа: 12.08.2022).

11. Шахназарова, А. А. Методы формирования кросс-культурной компетентности в процессе исследовательского обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1736.htm> (дата доступа: 12.08.2022).

УДК 372.87

Ольга Геннадьевна Пищик,
Национальный институт образования
(Беларусь)

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСКУССТВУ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена рассмотрению опыта использования метода кейса в современной школе при обучении искусству. Автор предпринимает попытку обосновать идеи внедрения в образовательный процесс новых методических инструментов, в частности кейс-метода. Внимание автора к этому методу вызвано осмыслением новых характеристик взаимодействия искусства и человека на современном этапе, среди которых важное значение приобретают интерактивность, иммерсивность, визуализация информации. Метод кейса характеризуется их комплексным сочетанием. В статье раскрываются особенности и возможности кейс-метода при обучении учащихся, рассматриваются преимущества использования данного метода активного обучения по сравнению с традиционными методами обучения искусству. Автором представлена последовательность этапов при реализации кейс-метода, предложен дополнительный этап с учетом специфики художественного образования. Приводится апробированная авторская разработка – кейс для учащихся 5-6 классов.

Ключевые слова: искусство; художественная культура личности; визуализация; кейс-метод; творческая деятельность; урок искусства; преимущество кейс-метода.

THE EXPERIENCE OF USING THE CASE METHOD IN TEACHING ART IN A MODERN SCHOOL

The article is dedicated to the consideration of the experience of using the case method in a modern school when teaching art. The author attempts to substantiate the ideas of introducing new methodological tools into the educational process, in particular, the case method. The author's attention to this method is caused by the comprehension of new characteristics of the interaction between art and man at the present stage, among which interactivity, immersiveness, visualization of information are becoming of great importance. The case method is characterized by their complex combination. The article reveals the features and possibilities of the case method in teaching students, discusses the advantages of using this method of active learning in comparison with traditional methods of teaching art. The author presents a sequence of stages in the implementation of the case method, an additional stage is proposed

taking into consideration the specifics of art education. A proven author's development is given – a case for students of grades 5-6.

Keywords: art; artistic culture of personality; visualization; case method; creative activity; art lesson; advantage of the case method.

В настоящее время наблюдается постепенный уход от классических способов взаимодействия искусства и человека. Такая тенденция затрагивает как сферы культуры, образования и науки, так и «культуру повседневности». Новый уровень взаимодействия характеризуется интерактивностью, иммерсивностью, отказом от преобладания вербализации, визуализацией информации, гипертекстуальностью, полемичностью, транскультурностью.

Становится очевидным, что обучение искусству в учреждениях общего среднего образования также требует переосмысления. Для достижения цели изучения искусства, которая заключается в формировании художественной культуры личности в процессе творческого освоения мира эстетических ценностей, особое внимание следует обратить на подкрепление учебного материала визуализацией [1]. Практика показывает, что современные учащиеся более эффективно воспринимают новую учебную информацию о многообразии явлений культуры визуально. Однако организованной в виде инфографики, схем, логико-смысловых моделей, карт памяти информации в существующих учебных пособиях по искусству недостаточно. В этой связи на уроках искусства актуальность приобретает обучение учащихся трансформации объемных текстов о явлениях художественной культуры в менее объемные гексы, постерные презентации, схемы, кроссенсы, карты, рисунки и другие виды визуально представленного материала. Еще Я. А. Коменский говорил, что "...все, что только можно представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое для восприятия зрением, слышимое – слухом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами" [2, с. 384].

Кроме того, визуализация предоставляет дополнительные возможности для приобщения учащихся к опыту конкретно-чувственного и эмоционально-ценностного познания мира художественных ценностей. В этой связи считаем полезным использование в процессе обучения искусству, помимо названных выше, такого методического инструмента, как метод кейса. Отметим, что он характеризуется комплексным сочетанием интерактивности, иммерсивности и визуализации.

Реализация метода кейса в процессе изучения искусства направлена не только на формирование творческих способностей учащихся, но и развитие у них собственных суждений, высокого уровня восприятия художественного материала, логического мышления, умения критически и креативно мыслить. Это стало возможным благодаря лежащей в основе кейс-метода связи учебно-познавательной, творческой деятельности учащихся и жизненной ситуации, раскрывающей духовно-нравственные, художественно-эстетические и иные аспекты взаимодействия с искусством.

Решить кейс – значит выполнить упражнение, требующее анализа предложенной ситуации и поиска оптимального решения. Однако сегодня уже недостаточно включить в кейс по искусству только проблемную жизненную ситуацию, имеющую ценностно-смысловую, нравственно-этическую, художественно-эстетическую направленность. Содержание кейсов следует дополнить таким поисковым инструментом, как ссылки на интернет-источники, QR-коды. Благодаря этому учащиеся будут иметь возможность организовать самостоятельный поиск, сфокусироваться на задании.

Приведем пример задания для учащихся 5-6 классов: «Составьте топ-5 произведений белорусских мастеров на тему “Природа Беларуси в искусстве”, которые бы вы предложили иностранному гостю для подтверждения красоты и уникальности нашей Родины. Укажите авторов, названия произведений, виды искусства. Оформите результат работы в виде буклета (презентации, travel-листа, страницы блога или иного творческого продукта на выбор)».

Наполнение кейса зависит от цели, задач, времени выполнения задания, уровня подготовленности учащихся. Например, кейс может включать избыточный набор произведений искусства с краткой информацией о них, оформленный в виде отдельных карточек; дополнительные сведения об организации поиска и получения информации в сети Интернет, печатных источниках, учебном пособии, электронном приложении к учебному пособию. В этом случае учащимся необходимо будет выделить наиболее заинтересовавшие их пять произведений искусства, «добыть» дополнительную информацию, представить свою версию выполнения задания. В другом варианте кейса учащимся может быть предложено знакомство с мультимедийным продуктом, видеотрейлером, на основании которого будет выполняться задание.

Следует обратить внимание, что представленные в кейсе произведения должны вызывать сильную эмоцию, незабываемое впечатление, погружать учащегося в многогранное пространство художественной культуры, являться высоким образцом искусства, шедевром, эталоном прекрасного.

Рассмотренный кейс направлен на формирование у учащихся новых компетенций, таких как работа с художественными текстами и необходимыми поисковыми инструментами в интернете, подключение рефлексии и критического мышления, умения находить качественный материал и др.

Несмотря на разнообразие вариантов тематического наполнения кейсов, формат реализации рассматриваемого метода на уроке искусства не имеет существенных отличий от реализации этого метода на других учебных предметах и может быть представлен последовательностью следующих этапов:

- исследование предложенной ситуации;
- сбор и анализ недостающей информации;
- обсуждение (анализ) возможных вариантов решения проблемы;
- принятие наилучшего решения.

Однако, учитывая специфику формирования художественной культуры личности, считаем важным дополнить приведенную структуру еще одним этапом:

– создание в процессе самостоятельной художественно-творческой деятельности учащегося творческого продукта, воплощающего принятое им решение в образной форме.

При решении кейса на уроке искусства следует помнить, что единственно правильного ответа не существует. Различные решения могут быть эффективными, но для ответа учащимся следует принять наиболее оптимальное. Кроме того, «вводные» сведения кейса могут быть противоречащими друг другу: например, противоположные мнения о художественном произведении или проведенных реставрационных работах (как в случае с реставрацией Сикстинской капеллы) и др.

Преимущество кейс-метода по сравнению с традиционными методами обучения искусству состоит, во-первых, в его практической направленности. Он позволяет применить теоретические знания к решению практических задач. В нашем примере знания о произведениях искусства могут находить воплощение в разработанном в процессе художественно-творческой деятельности буклете «Природа Беларуси в искусстве. Топ-5», мини-экскурсии, презентации и т. д.

Во-вторых, метод имеет интерактивный формат. Акцент при обучении делается не на овладение готовым знанием, а на его выработку. Эффективное усвоение материала осуществляется благодаря высокой эмоциональной вовлеченности и активного участия учащихся. Кейс предполагает наличие «главного героя», на место которого ставит себя учащийся или команда и решает проблему от его лица. В приведенном нами примере главным героем может быть экскурсовод для группы иностранных туристов, блогер, представитель средств массовой информации.

В-третьих, благодаря кейс-методу происходит формирование так называемых «мягких навыков» (soft skills): коммуникативных, лидерских, командных, публичных, «мышленческих» и других. Такие навыки чрезвычайно востребованы в реальной жизни.

В-четвертых, в эффективном формировании и развитии критического и визуального мышления, зрительного восприятия, образного представления знаний, создания и распознавания образов за счет визуализации изучаемого материала.

Кейс-метод относится к методам активного развивающего обучения, в основе которого лежит принцип активизации поисковой учебно-исследовательской деятельности обучающихся. Решение проблемных ситуаций может преследовать различные цели:

- формирование интереса к изучению искусства, создание психологической основы сознательного и активного участия учащихся в процессе художественно-творческого освоения мира;
- организация самостоятельного овладения знаниями о многообразии явлений культуры с последующим их воплощением в художественно-творческой деятельности, решение практических задач;
- развитие эмоционального и творческого потенциала личности и другие.

Однако, какая бы цель ни была поставлена, реализация кейс-метода на уроках искусства способствует развитию эмоциональных и творческих качеств личности, самореализации учащихся в современном мире за счет самостоятельно

совершаемых «открытий», способов действия. Не отменяя важность традиционного процесса сообщения учащимся готовой информации, этот метод содействует превращению «вновь открытых» знаний в убеждения, выработке активной жизненной позиции, повышению научности самого образования, выработке наиболее эффективных навыков получения и применения знаний на практике. А значит, выводит взаимодействие «человек (учащийся) – искусство» на новый, современный уровень.

Список использованных источников

1. Искусство (отечественная и мировая художественная культура): учебная программа для учреждений общ. сред. образования с рус. языком обучения и воспитания. V-VII классы. – Минск: Аверсэв, 2017. – 80 с.
2. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1982. – Т. 1. – С. 246-476.

УДК 323.1

Айтен Шахиновна Рамазанова,
*Институт права и прав человека
Национальной академии наук Азербайджана
(Азербайджан)*

ЮЖНЫЙ КАВКАЗ В ГЕОПОЛИТИЧЕСКИХ ПЛАНАХ КИТАЯ

Южнокавказский регион в силу своего географического местоположения приобретает приоритетное значение во внешней политике Китайской Народной Республики. Реализация проекта «Один пояс – один путь» (Инициатива Шелкового Пути (BRI)) в конце 2013 года, предполагает региональную интеграцию с далеко идущими планами по установлению геополитического влияния на всем континенте путем создания инфраструктур, объединяющих Китай с Европой. Китай стремится усилить свое присутствие в регионе путем углубления сотрудничества в экономической, торговой, политической, культурной, финансовой сферах, а также в области безопасности.

Ключевые слова: Южный Кавказ; Китай; «формула 24 иероглифов»; проект «Один пояс – один путь»; доктрина «три севера в пределах четырех морей»; Китай-Азербайджан; Китай-Грузия; Китай-Армения.

THE SOUTH CAUCASUS IN CHINA'S GEOPOLITICAL PLANS

The South Caucasus region, due to its geographical location, is acquiring priority importance in the foreign policy of the People's Republic of China. The implementation of the Belt and Road Initiative (Silk Road Initiative (BRI)) at the end of 2013, involves regional integration with ambitious plans to establish geopolitical influence across the continent by creating infrastructures linking China with Europe. China seeks to strengthen its presence in the region by deepening cooperation in the economic, trade, political, cultural, financial and security spheres.

Keywords: South Caucasus; China; «24-character strategy»; «One Belt – One Road» project; «three north within four seas» doctrine; China-Azerbaijan; China-Georgia; China-Armenia.

Введение. Китайская геополитика стремится стать одним из центров многополярного мира, осуществляя мирную политику, мягкую силу как метод реализации геополитических интересов путем открытия новых рынков, внедрения инноваций, технологий и развития многосторонних отношений с разными странами и регионами для обеспечения баланса и глобальной стабильности. В этом контексте особое значение приобретает Южный Кавказ. КНР сотрудничает с Азербайджаном, Грузией и Арменией во многих отраслях хозяйственной жизни, энергетическом секторе, в военной, культурной сфере и т. д.; используя транспортные и энергетические возможности региона, реализует проект «Один пояс – один путь», укрепляет свое влияние в стратегических регионах мира, в то же время совпадая с интересами России и Ирана ограничивает западное влияние в регион. Таким образом, значимость и актуальность исследования заключается в изучении политических, геостратегических факторов, оказавших влияние на усиление роли Китая на Южном Кавказе, отношения Китая с государствами региона.

Данная статья написана с **целью** выявить основные геополитические концепции и идеи китайской политики, определить геополитические интересы Китая на Южном Кавказе, проследить динамику развития двусторонних отношений Китайской Народной Республики с государствами региона.

Методы. Методологический инструментарий основан на использовании методов сравнительного, политологического анализа и синтеза, индукции и дедукции, анализа документов, контент-анализа и анализа ситуации, а также системного подхода.

Практическая значимость. Основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при оценке вопросов региональной и национальной безопасности, внешней политики и геополитики Китая и государств Южного Кавказа.

Результаты исследования и их обсуждение. Благодаря геополитическому положению, активной внешней политике, успешной дипломатии и высокому экономическому развитию, Китай смог превратиться во влиятельного глобального актора современных международных отношений. Современная геополитическая конфигурация мира представляется Китаю в качестве многополярной системы, где наряду с такими центрами силы как США, Россия, Япония, Германия, важное место принадлежит и Китаю. Согласно мнению некоторых китайских исследователей, геостратегия Китая отличается от традиционной политики крупных государств, которые стали великими державами благодаря войнам, экспансии, эксплуатации ресурсов и территорий захваченных стран и народов. Усиление и возвышение Китайской Народной Республики происходило мирным путем, благодаря ресурсам, капиталу и технологиям. Пожалуй, в осуществлении этой политики большую роль сыграла концепция выдающегося китайского реформатора Дэн Сяопина, которая называлась «формулой 24 иероглифов», в основе которой лежали идеи

сдержанного поведения и неагрессивной политики, которая остается неизменной по сегодняшний день, несмотря на расширение политического и экономического присутствия в разных регионах мира [11].

Особый интерес представляет исследование проблем безопасности Китая, который определяет такие новые рубежи, как космос, открытое море и т. д., где он стремится усилить свое присутствие и интересы [5]. Согласно геополитической доктрине китайских геополитиков, если Китай преодолет «три севера в пределах четырех морей», под которым подразумевают Россию, США и Североатлантический альянс, тогда «XXI век станет веком Китая». Весьма интересную концепцию сформулировал нынешний руководитель Китая Си Цзиньпин, доктрина четырех совокупностей (Four Comprehensives), которая с ноября 2012 года является направляющей идеологической основой развития страны, целью которого является укрепление китайской модели социализма, великое обновление и усовершенствование системы управления [13].

С точки зрения геостратегических интересов, приоритетное направление во внешней политике КНР принадлежит Азиатско-Тихоокеанскому региону, который входит в сферу жизненно важных интересов Китая и именно здесь происходит геополитическая борьба между ведущими акторами мировой политики. Хотя в последние десятилетия усиливается активизация китайской политики и сотрудничества также со странами Восточной Европы, Центральной Азии, Ближнего и Среднего Востока, Африки и Южного Кавказа, которые в перспективе в континентальном масштабе станут ключевыми сегментами китайской геополитической игры за мировое лидерство.

Наличие богатых энергоресурсов и альтернативные возможности транспортных коммуникаций превращают Южный Кавказ в один из стратегических регионов мира. Среди других глобальных и региональных акторов Южнокавказского региона, Китай имеет наименьший опыт сотрудничества со странами региона, хотя исторически имелись торговые, культурные связи посредством Великого Шелкового Пути, который проходил также и через Кавказ.

Геополитические интересы и активность Китая в Южном Кавказе определяется некоторыми факторами:

1. Проект «Великий Шелковый путь». Начиная с 2010-х годов Китай играет все большую роль в экономической сфере республик Южного Кавказа. Одним из инструментов продвижения его интересов служит инициатива «Один пояс – один путь» (ПП), объявленная председателем КНР Си Цзиньпином в 2013 году. Она объединила проекты «Экономический пояс Шелкового пути» и «Морской шелковый путь XXI века», которые предусматривают создание новых экономических коридоров для выработки механизмов регионального партнерства [12, с. 80]. Реализация проекта «Один пояс – один путь» (Инициатива Шелкового Пути (BRI)) в конце 2013 года предполагает региональную интеграцию с далеко идущими планами по установлению геополитического влияния на всем континенте путем создания инфраструктур, объединяющих Китай с Европой, служат своего рода новой геополитикой Китая путем углубления сотрудничества в экономической, торговой,

политической, культурной, финансовой сферах, а также в области безопасности. Имеются различные инициативы по осуществлению данного проекта вокруг 6 транспортных маршрутов, объединяющих Китай, Южную Азию и Европу, одна из которых – каспийский коридор, включающий Казахстан, российские морские порты Махачкалы, Астрахани, Азербайджан (Баку, Алят) с выходом посредством Южного Кавказа к Турции и Черному морю [10].

2. Главным в регионе для Китая является также налаживание и расширение сотрудничества в торговой, экономической сферах. Хотя интересы Китая сталкиваются с другими акторами региона, в первую очередь с Россией, Турцией, США и ЕС, Китай стремится усилить свое присутствие в регионе, но при этом не усугублять отношения с другими заинтересованными игроками южнокавказского региона. Положительным моментом китайского присутствия в регионе является также то, что Китай не проявляет рвения принимать активное участие в политических проблемах региона и не несет никакой политико-исторической ответственности за их появление, что создает доверительную почву для дальнейшего сотрудничества между странами региона и Китаем в сфере безопасности в будущем. Позиция Китая в этом вопросе предельна ясна и заключается в мирном решении конфликтов без явной поддержки какой-либо стороны.

3. Тем не менее, КНР сегодня сталкивается с двумя аспектами, которые создают определенные опасения во внешнеполитическом векторе страны. Во-первых, нестабильность Ближнего Востока и исходящая из этого региона угроза исламского фундаментализма. Второй аспект связан с идеологией пантюркизма. Среди наиболее проблематичных в данном отношении регионов – Синцзянь-Уйгурский автономный район, где у Китая имеются серьезные опасения [6]. Любые заявления и действия по поводу положения населения касательно прав человека или вопросы межнационального характера весьма болезненно воспринимаются Пекином как попытка вмешательства во внутренние дела.

4. Следует отметить, что присутствие Китая на Южном Кавказе соответствует интересам России и Ирана. Москва и Тегеран смотрят на Китай как на возможность создания геополитического союза против усиления позиций Запада и Турции.

Что касается отношений Китая с отдельными странами региона, то следует отметить, что еще до вступления Китая во Всемирную Торговую организацию в 2001 году Китай активно продвигал механизмы экономической дипломатии путем создания таких компаний, как «goout» в 1999 году, стимулируя инвестиции и деятельность китайских компаний за рубежом в поисках нетрадиционных рынков и новых партнерств. Таким регионом стал и Южный Кавказ, с которым первые углубленные отношения были установлены в период президентства Ху Цзиньтао. Китай устанавливал торговые отношения с государствами региона, выдавая кредиты для строительства и модернизации инфраструктур [10].

Между Китаем и Азербайджанской Республикой существуют прочные дипломатические и культурные связи. Правительство Азербайджана придает большое значение развитию двусторонних политических отношений с Китайской Народной Республикой, постоянным членом Совета Безопасности ООН и второй по величине

экономикой мира. С этой точки зрения установление политико-дипломатических отношений между Азербайджаном и Китаем было одним из приоритетов после восстановления независимости. Китайская Народная Республика (КНР) признала независимость Азербайджана 27 декабря 1991 года. С установлением дипломатических отношений между двумя странами 2 апреля 1992 года начался современный этап азербайджано-китайских отношений. За этот период на высоком уровне развивалось сотрудничество в политической, экономической, торговой, энергетической, культурной, туристической, образовательной и других сферах как в двустороннем, так и в многостороннем порядке, стороны добились плодотворного сотрудничества по ряду стратегических направлений [9]. Китай открыл посольство в Баку в 1992 году, а Азербайджан в 1993 году в Пекине.

Визиты на высшем уровне начались в 1994 году во время официального визита президента Азербайджана Гейдара Алиева в Китай [1]. Общенациональный лидер Гейдар Алиев провел официальные встречи с Председателем Китайской Народной Республики Цзян Цзэминем и Премьер-министром Ли Пенем. После успешного визита в Китай отношения между двумя странами активизировались, расширился круг контактов. По итогам этого визита Цзян Цзэминь и Гейдар Алиев подписали совместное заявление об основах развития дружественных отношений между Китаем и Азербайджаном.

17-18 апреля 1996 года заместитель премьер-министра Китайской Народной Республики Цянь Цичэнь посетил Азербайджан с визитом. При этом, наряду с двусторонними отношениями, одной из главных тем обсуждения стал государственный суверенитет и оккупация азербайджанских земель. Цянь Цичэнь подтвердил, что КНР признает территориальную целостность и неприкосновенность Азербайджанской Республики, а Азербайджан поддерживает политику Китая «Один Китай». А 8 сентября 1998 года в Баку по инициативе Президента Гейдара Алиева в рамках программы ТРАСЕКА по восстановлению исторического Великого Шелкового пути состоялась международная конференция, посвященная саммиту глав государств Европы и Азии [2].

При Президенте И. Алиеве двусторонние отношения достигли качественно нового уровня. В 2005 году, в ходе официального визита Президента Азербайджанской Республики И. Алиева в Китай, был подписан ряд соглашений, охватывающих различные сферы сотрудничества, в том числе бизнес-форум с участием китайских и азербайджанских компаний. В сфере энергетического сотрудничества в 2010 году ведущие компании Китая «China Petroleum & Chemical Corporation» (Sinopec) заключили соглашения о покупке азербайджанской нефти.

Китай – крупный торговый партнер Азербайджана, занимает важное место в товарообороте страны, в экспорте и импорте. Китай вкладывал также средства в международный торговый порт Баку, в рамках проекта «Один пояс – один путь» и Транскаспийского транспортного коридора Восток-Запад [3].

В ходе официального визита Президента Азербайджана в Китай в 2015 году был подписан Меморандум о взаимопонимании по совместному продвижению создания Экономического пояса Шелкового пути. Совместная декларация также

отражает общий подход сторон к проблемам друг друга. Стороны обязались не участвовать ни в каком союзе или блоке друг против друга, не допускать создания на своей территории организаций и группировок, наносящих ущерб безопасности и территориальной целостности другой стороны, и запрещать их деятельность на своей территории [8]. 24 апреля 2019 года Президент Азербайджанской Республики Ильхам Алиев совершил визит в Китай и принял участие во 2-м Форуме международного сотрудничества «Один пояс – один путь», который прошел в Пекине 26-27 апреля. В ходе состоявшегося 2 июня 2021 года телефонного разговора между Президентом Азербайджана Ильхамом Алиевым и Председателем Китайской Народной Республики Си Цзиньпином были обсуждены важные вопросы расширения сотрудничества. Демонстрируя настоящую дружбу во время пандемии COVID-19, Азербайджан и Китай преодолели трудности и поддержали друг друга. Азербайджан был одной из первых стран, получивших китайскую вакцину [9].

Кроме того, следует отметить, что 10 июля по приглашению правительства Азербайджана после победы в Отечественной войне (Второй Карабахской войне) Шушу посетил посол Китая в Азербайджане вместе с десятками других послов [7]. Это было важным шагом и имело особое значение для Азербайджана, так как другие представители государств-членов Совета Безопасности ООН и сопредседатели Минской группы отклонили приглашение и не посетили Шушу. В ходе встречи с министром экономики Азербайджана посол Китая в Азербайджане Го Мин отметила, что открытие Зангезурского коридора внесет свой вклад в транспортный проект «Один пояс – один путь» и что отношения с Азербайджаном продолжают интенсивно развиваться в постконфликтный период [4].

Азербайджано-китайское сотрудничество охватывает и военную сферу. Хотя продажа Китайской Народной Республикой восьми ракет «Тайфун» Республике Армения в мае 1999 года охладила в то время азербайджано-китайские отношения, в последнее время военные отношения между двумя странами развиваются. Две страны периодически подписывают соглашения о «безвозмездной военной помощи Китая Азербайджану» (2009 г., 2013 г., 2018 г.) [2].

Азербайджано-китайские отношения также развиваются в сфере культуры и образования. Открытие кафедры китайского языка, институтов Конфуция в вузах Азербайджана, двусторонний обмен студентами в рамках соглашения о сотрудничестве – все это говорит об особых отношениях между странами. В 2022 году исполняется 30 лет со дня установления дипломатических отношений между Китаем и Азербайджаном. Наши двусторонние отношения находятся на новом историческом пике. В итоге можно отметить, что за последние 30 лет Китай и Азербайджан расширили практическое сотрудничество в различных сферах и еще больше укрепили двусторонние отношения. Очевидно, что стремление сторон к дальнейшему развитию отношений делает азербайджано-китайские отношения перспективными и придает большой импульс народам двух стран.

Следует отметить, что отношения между Грузией и Китаем развиваются с 9 июня 1992 года официальным утверждением и признанием. Страны развивают и углубляют взаимоотношения в экономической и торговой сферах. В конце 2017 –

начале 2018 между странами подписано Соглашение о создании зоны свободной торговли. Учитывая транзитный потенциал Грузии, одной из перспективных отраслей является транспортная сфера. КНР участвует также в энергетических проектах Грузии, финансирует и инвестирует в различные сферы, развивает сотрудничество в научно-культурной сфере.

Китайско-армянские отношения были установлены в 1992 году и развиваются в сфере промышленности, энергетики, экономики, транспорта, безопасности и гуманитарной сфере. По сравнению с другими странами региона Армения обладает незначительным транспортным потенциалом, недостаточно развитой инфраструктурой. К тому же закрыты границы с Турцией и Азербайджаном, сотрудничество же с Евразийским Экономическим Союзом натывается на проблему отсутствия общих границ, а проект железной дороги между Ираном и Арменией не рентабельный и выгодный [10].

Выводы (заключение). Таким образом, китайская геополитика стремится стать одним из центров многополярного мира, осуществляя мягкую силу как метод реализации геополитических интересов. Главным партнером КНР в регионе Южного Кавказа будет оставаться Азербайджан, благодаря транспортному потенциалу и наличию энергетических ресурсов, необходимых Китаю в обеспечении энергетической безопасности и поиске альтернативных источников энергии. Грузия, обладая выгодным геополитическим положением и транспортным потенциалом, также будет иметь особый вес в осуществлении поставок китайских товаров в европейские рынки и привлечение инвестиций в различные транспортные и энергетические проекты. Также будут развиваться китайско-армянские отношения в сфере сельского хозяйства, информационно-коммуникационной, военной, культурной сфере. Сотрудничество КНР с Азербайджаном, Грузией и Арменией во многих отраслях хозяйственной жизни, энергетическом секторе, в военной, культурной сфере, а также создание и в перспективе реализация проекта экономического пояса Великого шелкового пути, соединяющего Восточную, Центральную и Западную Азию с Европой, свидетельствует о долгосрочности и тенденции роста в отношении государств региона.

Список использованных источников

1. Azerbaijan-China bilateral relations. Official website of the Embassy of the Republic of Azerbaijan in the People's Republic of China [Electronic resource]. Available at: URL: <https://beijing.mfa.gov.az/ru/content/3/bilateral-relations> [Азербайджан-Китай двусторонние отношения. Официальный сайт Посольства Азербайджанской Республики в Китайской Народной Республике. <https://beijing.mfa.gov.az/ru/content/3/bilateral-relations>].
2. Azerbaijan-China relations / «Heydar Aliyev's legacy» International Electronic Library [Electronic resource]. Available at: URL: <https://lib.aliyevheritage>.

org/en/3739431.html [Azərbaycan-Çin münasibətləri / «Heydər Əliyev irsi» Beynəlxalq Elektron Kitabxana <https://lib.aliyevheritage.org/az/3739431.html>].

3. Azerbaijan-People's Republic of China. Bilateral relations. Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Azerbaijan: [Electronic resource] / URL: <https://mfa.gov.az/en/content/360/china>

4. At the pinnacle of cooperation. Interview. Chinese Ambassador: I was touched by the kindness and patriotism of the Azerbaijani people. 12/17/2021. [Electronic resource]. Available at: URL: <https://kaspiy.az/news.php?id=16546> [На вершине сотрудничества. Интервью. Посол Китая: Меня тронули доброта и патриотизм азербайджанского народа. 17.12.2021. <https://kaspiy.az/news.php?id=16546>].

5. China adopts new law on national security // Xinhua [Electronic resource]. Available at: URL: <http://news.xinhuanet.com/english/2015-07/01/c134372198.htm> (mode of access: 1.07.2015).

6. China opposes Turkey's call for UN talks on Xinjiang. Xinhua: [Electronic resource] / Global Times, 2009. URL: <https://www.globaltimes.cn/content/444773.shtml>

7. Chinese Ambassador: «I wish Azerbaijan, Shusha peace, stability and prosperity». Zumrud Pashkin, apa news agency / July 10, 2021 [Electronic resource]. Available at: URL: <https://apa.az/az/xeber/xarici-siyaset/cin-sefiri-azerbaycana-susaya-sulh-sabitlik-ve-ciceklenme-arzulayiram-652031> [Çin səfiri: «Azərbaycana, Şuşaya sülh, sabitlik və çiçəklənmə arzulayıram». Zümrüd Paşkin, apa informasiya agentliyi / 10 iyul 2021. <https://apa.az/az/xeber/xarici-siyaset/cin-sefiri-azerbaycana-susaya-sulh-sabitlik-ve-ciceklenme-arzulayiram-652031>]

8. Jafarli Sh. Azerbaijan-China relations. Baku Research Institute, September 22, 2020. [Electronic resource]. Available at: URL: <https://bakuresearchinstitute.org/en/azerbaijan-china-relations/> [Cəfərli Ş. Azərbaycan-Çin əlaqələri. Bakı Araşdırma-lar İnstitutu, 22 sentyabr, 2020 <https://bakuresearchinstitute.org/az/azerbaijan-china-relations/>]

9. Mammadov S. Azerbaijan-China relations enter a new stage. «People's newspaper» 27.04.2021. [Electronic resource]. Available at: URL: <https://xalqqazeti.com/mobile/az/news/21413> [Məmmədov S. Azərbaycan-Çin münasibətləri yeni mərhələyə qədəm qoyur. «Xalq qəzeti» 27.04.2021. <https://xalqqazeti.com/mobile/az/news/21413>]

10. Rolland, Nadezh. China's influence in the countries of Eastern Europe and the South Caucasus: [Electronic resource] / Russie. Nie Visions, No. 112, Ifri, December 2018. URL: https://www.ifri.org/sites/default/files/atoms/files/vliyanie_kitaya_v_stranah_vostochnoy_evropy_i_yuzhnogo_kavkaza.pdf [Роллан, Надеж. Влияние Китая в странах Восточной Европы и Южного Кавказа: [Электронный ресурс] / Russie. Nie Visions, № 112, Иффри, декабрь 2018. URL: https://www.ifri.org/sites/default/files/atoms/files/vliyanie_kitaya_v_stranah_vostochnoy_evropy_i_yuzhnogo_kavkaza.pdf]

11. Shivshankar Menon. What China's Rise Means for the World. External Affairs. 02/JAN/2016 [Electronic resource]. Available at: URL: <https://thewire.in/external-affairs/what-chinas-rise-means-for-the-world>

12. Tasits K. I. Development of China's relations with the republics of the South Caucasus in the context of the Belt and Road Initiative. Problems of the national strategy/ No. 5 (56) 2019. P. 80-96. [Electronic resource]. Available at: URL: <https://riss.ru/documents/824/fff23b08cfd74d01be8475e727c3cf03.pdf> [Тасиц Константин Игоревич. Развитие отношений Китая с республиками Южного Кавказа в контексте инициативы «Пояс и путь». Проблемы национальной стратегии, № 5 (56) 2019. С. 80-96. [Electronic resource]. Available at: <https://riss.ru/documents/824/fff23b08cfd74d01be8475e727c3cf03.pdf>]

13. Xi's «Four Comprehensives» promote the great rejuvenation of the Chinese nation // People's Daily [Electronic resource]. Available at: URL: <http://en.people.cn/n/2015/0227/c98649-8854735.html> (mode of access: 27.02. 2015)

УДК 378.147:811.1/.8

Лилия Александровна Силкович,
кандидат педагогических наук, доцент;
Минский государственный лингвистический университет
(Беларусь)

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Целью статьи является рассмотрение основополагающих подходов и принципов, лежащих в основе разработанного в нашем исследовании научно-методического обеспечения лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, нацеленного на качественно новые интегрированные образовательные результаты, включающие личностные, предметные и метапредметные составляющие. Отмечаются педагогические приоритеты, реализуемые в данном научно-методическом обеспечении.

Ключевые слова: лингводидактическая подготовка учителя; научно-методическое обеспечение; методологические подходы и принципы; педагогические приоритеты.

FUNDAMENTAL APPROACHES AND PRINCIPLES OF CREATING SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF LINGUODIDACTIC TRAINING OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

The purpose of the article is to consider the fundamental approaches and principles underlying the scientific and methodological support of linguodidactic training of a future foreign language teacher developed in our study, aimed at qualitatively new integrated educational results, including personal, subject and meta-subject components. The pedagogical priorities implemented in this scientific and methodological support are noted.

Keywords: linguodidactic teacher training; scientific and methodological support; methodological approaches and principles; pedagogical priorities.

В условиях социокультурных трансформаций белорусского общества, совершенствования национальной системы образования в логике повышения ее конкурентоспособности и вхождения Республики Беларусь в число ведущих стран мира по качеству образования, воспитания гармонично развитой, социально ответственной, нравственной, мобильной, предприимчивой и компетентной личности, обладающей чувством ответственности за свою судьбу и судьбу страны, первостепенной задачей становится подготовка высококвалифицированных учителей иностранного языка, призванных обеспечить устойчивое развитие Республики Беларусь.

В принятой Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года указывается, что государственная политика в сфере образования базируется на принципах приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования [1]. Тем самым законодательно закреплена гуманистическая концепция высшего образования, в которой акцент переносится с узкопрофессионального подхода к подготовке специалиста на многостороннее интеллектуально-духовное развитие его личности – в соответствии с той возросшей ролью, которая возлагается на него в современном постиндустриальном информационном обществе.

Будущие учителя иностранного языка – это специалисты нового уровня, инновационно мыслящие, обладающие передовыми знаниями в области теории и методики обучения иностранным языкам, ориентирующиеся в смежных научных областях, работающие с высоким уровнем профессиональной автономии и в условиях культуры сотрудничества, готовые к социальной и профессиональной мобильности, непрерывному образованию и саморазвитию, быстрой адаптации к требованиям поликультурного и многоязычного мира, осознающие метапредметную сущность иностранного языка как учебного предмета и себя как субъекта образовательной и культурно-просветительской деятельности.

Сегодня в контексте глобализационных процессов и цивилизационных вызовов меняется эмпфаза профессионально-педагогической деятельности учителя. Помимо обучения общению на иностранном языке, учитель должен осуществлять воспитание личности учащегося нового типа, осознающей и принимающей многообразие поликультурного и мультилингвального мира (international mindedness) и себя как части многополярного мирового сообщества, обладающей национально-культурной идентичностью, а также способностью к бесконфликтному позитивному коммуникативному взаимодействию с представителями разных лингвокультурных сообществ. Уникальным предназначением современного учителя иностранного языка является способность выступить кросс-культурным медиатором, подключающим свою ментальность, культурный фон для адекватной интерпретации и передачи смысла иноязычных сообщений на основе использования как языковых знаков, так и ценностей иной культуры; ретранслятором и путеводителем по

иноязычной и собственной культуре; проводником национальных и общемировых культурных ценностей.

Многоаспектность востребованных качеств будущего учителя иностранного языка, отвечающих запросам XXI века, нацеливает на формирование у него профессиональной компетентности, которая интегрирует (наряду с предметными) метапредметные знания и умения, а также мотивационную, ценностную, социально-поведенческую составляющие.

В европейских странах разработана «рамка ключевых компетенций» (Германия, Польша, Россия, Финляндия и др.) как приоритетная идея образования, находящегося в режиме диалектического реформирования и поиска рациональной сбалансированности педагогических традиций и нововведений. Соответствие международным стандартам, адекватность сегодняшним (и прогнозируемым) потребностям личности, государства и общества становится необходимым условием вхождения Республики Беларусь в мировое и европейское образовательное пространство. Это обуславливает необходимость переоценки устоявшихся подходов в практике подготовки учителя иностранного языка, актуализирует потребность в теоретическом обосновании и разработке научно-методического обеспечения нового поколения, иного уровня и качества, отвечающего социально-культурным условиям страны и учитывающего позитивные международные тенденции.

В связи с требованием высокого уровня знаний выпускников, их умения приходить к инновационному, критическому аналитическому решению возникающих проблем, в основу разработанного в нашем исследовании научно-методического обеспечения положены системный, культурологический, компетентностный и деятельностный подход в их непротиворечивом единстве.

Системный подход, предполагающий рассмотрение объекта исследования как системы, важен при создании научно-методического обеспечения, поскольку позволяет рассматривать лингводидактическую подготовку как систему, относительно независимые компоненты которой (целевой, теоретико-методологический, содержательный, инструментально-процессуальный, диагностический, результативный) находятся в диалектическом взаимодействии. Это способствует комплексному и взаимосвязанному решению поставленных целей и задач лингводидактической подготовки учителя.

Реализация системного подхода при разработке научно-методического обеспечения заключается в следовании следующим принципам.

Принцип *системности* позволяет выдержать такие важнейшие параметры системы лингводидактической подготовки, как целенаправленность, комплексность, взаимообусловленность внешних и внутренних факторов, а также синхронизировать требования к профессиональной лингводидактической подготовке учителя с современными образовательными программами по иностранному языку для учреждений общего среднего образования и программами будущего, которые только закладываются в системе образования Республики Беларусь, то есть придать системе лингводидактической подготовки учителя перспективный и упреждающий характер. Принцип системности позволяет рассмотреть профессиональную

компетентность учителя как систему компетенций и личностных качеств и обеспечить гармонизацию формирования всех компонентов искомой компетентности (когнитивного, операционно-деятельностного, мотивационно-ценностного).

Принцип *целостности* заключается в том, что вся методическая система лингводидактической подготовки учителя иностранного языка рассматривается как единое целое, направленное на решение общих целей и задач, реализацию заданных принципов. Принцип целостности реализуется при комплексной разработке всего состава научно-методического обеспечения и показывает, насколько важно в осуществлении данного вида работы адекватное целеполагание, которое выступает в качестве исходной позиции, обеспечивающей целостность всего продукта. Также данный принцип реализуется при отборе содержания обучения, обеспечивая его полноту, целостность и непротиворечивость, что особенно важно, учитывая объем и разносторонность той информации, которую должен усвоить учитель иностранного языка. Принцип целостности имеет также значение для обеспечения процесса модерации инструментария оценки образовательных результатов.

Принцип *иерархичности* реализуется при разработке научно-методического обеспечения лингводидактической подготовки в том, что каждый элемент в составе комплексного научно-методического обеспечения взаимосвязан и взаимообусловлен целевыми ориентирами всей системы. Иерархичность присуща и разработанной методике формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка, в которой методы, приемы, упражнения и задания находятся в соподчиненности с целями и задачами функционирования системы, а также с целями и задачами конкретных этапов обучения.

Принцип *структуризации* позволяет анализировать компоненты системы в их взаимосвязи. При разработке научно-методического обеспечения должны быть обеспечены внутренние и внешние логические содержательные связи. Внутренние связи обеспечиваются согласованностью между элементами научно-методического обеспечения, внешние – реализацией в научно-методическом обеспечении требований нормативных документов, включая образовательные стандарты, а также описанием особенностей использования полученных результатов при совершенствовании образовательного процесса.

Принцип *согласованности* системы реализуется с внешней и внутренней точек зрения. С внешней стороны согласованность выявляется между системой лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка и всей системой профессионального лингвистического образования, что важно для повышения его качества. Внутренняя согласованность системы научно-методического обеспечения лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка определяется тем, что она строится на единых подходах и принципах, опирается на действующую нормативную и программную базу, использует единые шкалы и нормы оценок, согласованные процедуры оценивания. Согласованность важна также при определении образовательных результатов лингводидактической подготовки студентов, разработке соответствующего диагностического инструментария.

Культурологический подход реализуется в рамках данного исследования путем рассмотрения лингводидактической подготовки учителя иностранного языка как культурного процесса, осуществляемого в культуросообразном пространстве, все компоненты которого наполнены человеческими смыслами и служат студенту, будущему учителю иностранного языка, свободно проявлять свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире профессиональных и культурных ценностей. Это определяет специфику понимания основных компонентов образовательного процесса лингводидактической подготовки учителя (целей, содержания, средств и методов обучения, образовательных результатов).

Ведущими принципами реализации культурологического подхода при разработке научно-методического обеспечения лингводидактической подготовки учителя иностранного языка выступают следующие.

Принцип *культурной множественности* связан с тем, что для современной культуры особенным является признание множественности истин и представлений о мире, признание их своеобразия и ценности, поиск диалога и взаимопонимания. В соответствии с этим принципом мы утверждаем ценностно ориентированный характер лингводидактической подготовки учителя иностранного языка, предполагающий наряду с усвоением теоретических методических знаний и умений, освоение параметров методической культуры как показателя высокого уровня профессионализма. Условиями, обеспечивающими становление методической культуры, является владение так называемыми культурными методами профессионально-педагогической деятельности – анализ ситуации, постановка задач, планирование действий, прогнозирование возможных результатов, поиск инновационных решений, самоконтроль и самооценка собственных действий. Принцип культурной множественности реализуется на всех стадиях формирования нормативной модели обучения: при отборе содержания обучения, при определении конкретных методов и приемов обучения, системы методических упражнений и заданий.

Принцип *актуализации межкультурных аспектов методического образования самообразования* предполагает пересмотр и обновление содержательных аспектов лингводидактической подготовки учителя иностранного языка в связи с актуализирующейся в последние годы межкультурной коммуникативной парадигмой языкового образования [2; 3]. В соответствии с данным принципом, в тематическое содержание курса методики внесены изменения, нацеленные на углубление знаний студентов: о межкультурном иноязычном общении как объекте методического моделирования при обучении иностранному языку; об изменениях в междисциплинарных основах обучения иностранному языку как средству межкультурного иноязычного общения; о вариативности системы принципов подготовки обучающихся к межкультурному взаимодействию; о концептуальной сути, принципах и технологиях культуроведчески ориентированных методических подходов; об особенностях обучения невербальным средствам межкультурного иноязычного общения и др.

Компетентностный подход в нашем исследовании позволяет рассмотреть лингводидактическую подготовку как целенаправленный процесс профессионально-личностного развития студента посредством формирования у него целостной профессионально-личностной компетенции, как структуры его сознания, определяющей способность продуктивно и ответственно осуществлять предметные (лингводидактические) и метапредметные (проективно-организационные) виды деятельности и составляющей базу для самоопределения в профессиональном труде и выход в пространство творчества.

При создании научно-методического обеспечения лингводидактической подготовки учителя иностранного языка имеют значение следующие принципы компетентностного подхода.

Принцип *фундаментальности* означает ориентацию на самые современные методологически важные стержневые, системообразующие знания в области методики обучения иностранным языкам, концентрацию учебного материала вокруг базовых категорий методики, освоение которых необходимо для решения профессиональных педагогических задач, а также проблемное построение содержания обучения. Важность данного принципа обусловлена тем, что фундаментальные знания имеют способность к широкому переносу, являются основой профессиональной гибкости, а также предпосылкой формирования методологической грамотности, которая включает: умение самостоятельно проектировать и конструировать учебно-воспитательный процесс, творчески решать задачи в стандартных и нестандартных ситуациях, осуществлять методическую рефлекссию.

Принцип *практикоориентированности* предусматривает моделирование в формах учебной деятельности предметного содержания и условий будущей профессиональной деятельности учителя иностранного языка. В образовательном процессе необходимо задавать контекст профессиональной деятельности, создавая условия для переориентации сознания будущего учителя с обезличенного (обезличенной теоретической информации) на сугубо личное, ценностно значимое. Это приобретает особое значение в свете овладения обучающимися профессиональной компетентностью в единстве когнитивного, операционно-деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов, ведь, как известно, ценностные ориентации эффективно формируются именно в практическом опыте личности.

Принцип *метапредметности и междисциплинарности* вытекает из самой природы профессиональной компетентности учителя, носящей надпредметный и междисциплинарный характер. Метапредметность предполагает не отказ от предметного обучения, а его реорганизацию таким образом, чтобы через предмет происходил, с одной стороны, переход к надпредметному содержанию (например, студентам предлагаются проблемные методические задания, требующие комплексного подхода к их выполнению, то есть актуализации критического мышления, креативности, когнитивной гибкости и др.), и, с другой стороны, достигалось осмысленное использование теоретического знания по методике, его направленность на деятельность, а не на запоминание и воспроизведение информации. Междисциплинарность, в свою очередь, подразумевает такую организацию процесса познания,

которая открывает возможности привлечения знаний из различных научных областей, связанных с методикой, при решении комплексных методических задач.

Деятельностный подход утверждает ведущую роль разных видов деятельности в разностороннем развитии личности будущего специалиста. В рамках данного подхода лингводидактическая подготовка учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования организуется в логике его будущей профессионально-педагогической деятельности, которая вариативна, многофункциональна и многоаспектна по своей природе.

Можно сформулировать следующие принципы, в которых находит свою реализацию деятельностный подход при разработке научно-методического обеспечения лингводидактической подготовки учителя иностранного языка.

Принцип *ситуативности* предполагает отбор и моделирование в образовательном процессе педагогических ситуаций, адекватных опыту профессиональных практик будущего учителя, отражающих реальные затруднения или проблемы, связанные с проектированием и организацией процесса обучения иностранному языку, и требующих творческого решения. При создании педагогических ситуаций мы учитывали тот факт, что в круг профессионального труда учителя иностранного языка входят многие виды деятельности: познавательная, коммуникативная, креативно-преобразующая, ценностно-ориентационная. Соответственно, нами была разработана номенклатура проблемных педагогических ситуаций для лингводидактической подготовки учителя, связанных с данными видами деятельности. Прогрессивное игровое моделирование таких ситуаций позволяет не только формировать у студентов поведенческие модели, соотносимые с той или иной ситуацией, но и видеть ситуацию шире, прогнозировать потенциальные трудности и конфликты.

Принцип *методической рефлексии* подразумевает вовлечение обучающихся в целенаправленное наблюдение, осмысление и анализ своей деятельности с целью фиксации ее результатов и повышения ее эффективности в дальнейшем. Рефлексивно-оценочные методы и приемы (в том числе опросники, анкеты, рефлексивные карты, денотатные карты, эссе, дидактические стихи – синквейн, даймонд и др.), применяемые в процессе обучения, нацелены на осмысление как минимум трех сторон деятельности будущего учителя иностранного языка: практической (что сделано? что является главным результатом?), технологической (каким способом? этапы, алгоритмы деятельности и др.) мировоззренческой (зачем я это сделал? соответствует ли полученный результат поставленным целям? кто я в этой работе, в этом процессе? какие изменения в результате этого со мной происходят или могут произойти?).

На основе описанных методологических подходов и принципов нами было разработано научно-методическое обеспечение лингводидактической подготовки учителя иностранного языка, в состав которого входит: учебная программа дисциплины «Методика преподавания иностранных языков», учебная программа спецкурса «Методика обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования», курс лекций к спецкурсу [4], электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Методика

преподавания иностранных языков» [5], учебное пособие по английскому языку «Exploring the World of Intercultural Communication and Cooperation» [6], дидактические материалы.

Педагогические приоритеты, реализуемые в научно-методическом обеспечении, связаны с ориентацией процесса обучения на компетентностно ориентированное содержание и результаты методического образования, включением в учебные программы не только предметных, но и личностных и метапредметных результатов, усилением практикоориентированности лингводидактической подготовки при сохранении ее фундаментальности, углублением и расширением межпредметных связей курса методики с другими научными дисциплинами, широкой актуализацией межкультурных аспектов методического образования и самообразования, стимулированием самообразовательной деятельности будущих учителей, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Список использованных источников

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года (Утверждено Постановлением Совета Министров Республики Беларусь 30.11.2021 № 683) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1&p5=0> (дата доступа: 03.04.2022).
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2013. – 336 с.
3. Петрикова, А. Основы межкультурной дидактики / А. Петрикова, Т. Куприна, Я. Галло – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 376 с.
4. Силкович, Л. А. Методика обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования: курс лекций под научной редакцией В. Ф. Русецкого / Л. А. Силкович. – Минск: МГЛУ, 2021. – 136 с.
5. Электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Методика преподавания иностранных языков» для специальностей 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки (преподавание), 1-02 03 08 «Иностранный язык (английский)» / Сост. Т. П. Леонтьева, Л. А. Силкович, О. А. Соловьева, И. В. Чепик и др. – Минск: МГЛУ, 2020.
6. Сафонова, В. В. Exploring the World of Intercultural Communication and Cooperation / В. В. Сафонова, Л. А. Силкович. – М.: НИЦ «Еврошкола», 2019. – 228 с.

УДК 373.1; 371

Светлана Валентиновна Снапковская,
*доктор исторических наук,
доктор педагогических наук, профессор;
Белорусский государственный университет
(Беларусь)*

КУЛЬТУРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ СОХРАНЕНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются различные методологические и теоретические аспекты понятия «культурная безопасность». Раскрывается роль и значимость культурной безопасности в плане сохранения и развития культурной идентичности в условиях глобализации и информатизации современного общества. Показаны основные факторы развития культурной безопасности.

Ключевые слова: культурная безопасность; глобализация; идентичность; национальная культура; цивилизационное развитие; информационное общество.

CULTURAL SECURITY AS A SIGNIFICANT ELEMENT OF PRESERVING IDENTITY IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION

The article discusses various methodological and theoretical aspects of the concept of «cultural security». The role and significance of cultural security in terms of the preservation and development of cultural identity in the context of globalization and informatization of modern society is revealed. The main factors of cultural security development are shown.

Keywords: cultural security; globalization; identity; national culture; civilizational development; informational society.

В условиях глобализации современного общества наиболее актуальными становятся объективные противоречивые процессы в сфере социокультурной жизни белорусского социума начала XXI века. С одной стороны, современное общество постоянно расширяет разнообразие материальной и социокультурной жизнедеятельности, а с другой – процессы глобализации приобретают все более разрушительный характер и, самое важное, становятся менее управляемыми и предсказуемыми. Вызовы и угрозы в сфере культурных отношений, механизмов и систем заключаются в частичной утрате культурного наследия, в процессе глобализации культуры, выраженным нарастающим конфликтом традиционных и инновационных культурных форм, проблематичной этнокультурной, религиозной, а также экологической ситуации.

Очевидной становится ситуация, констатирующая снижение и культурного, нравственного, интеллектуального уровня целого ряда социальных слоев. В условиях глобализации культурная безопасность все больше становится основанием и важнейшим ресурсом для развития культурной идентичности.

В современных условиях термин «безопасность» отличается полисемантичностью и многовариантностью. Подобные черты объясняются наличием множества опасностей и угроз во всех жизненных сферах современности. Вследствие этого появляется целый ряд трактовок и определений безопасности, включающих как защиту от различных глобальных природных и экологических катастроф, технологических опасностей и угроз терроризма, так и охватывающих сферы культурной, информационной и социальной безопасности. В связи с этим особенно остро встает вопрос об актуальности и значимости исследования феномена культурной безопасности как важного социального и культурного явления современности, характеризующего состояние безопасности насущных проблем и интересов человека, общества и государства в социокультурной сфере, делает данную проблему научно значимой и предполагает разработку научных, социокультурных подходов в ее исследовании.

«Культурная безопасность» – это довольно новое понятие, которое начинает набирать обороты в современной гуманитаристике и культурной политике. Для его расшифровки и исследования стоит напомнить, что собой представляет понятие «безопасность», спектр определений которого весьма широк. Наиболее распространенные категории, лежащие в его основе, – это устойчивость, защищенность, которые определяют основу безопасности человека (жизнь, здоровье, стабильность социума). В Энциклопедии «Социология» термин «безопасность» подается как «состояние общественных отношений, при котором личность, социальная группа, общность, народ, страна (государство) может самостоятельно, суверенно, без вмешательства и давления извне свободно выбирать и осуществлять свою стратегию международного поведения, духовного, социально-экономического и политического развития» [3].

Стоит отметить, что понятие и концепция безопасности не являются чем-то застывшим, находятся в постоянной динамике, видоизменяясь в зависимости от различных ситуаций и обстоятельств. Каждое поколение и каждое объединение нуждается в новом разъяснении феномена безопасности, так как это зависит от вызовов и угроз, перед которыми оно возникает. В этой связи существует множество аспектов безопасности: личностная, экономическая, национальная и др. В нашем случае мы останавливаемся на изучении именно культурной безопасности.

Если рассматривать оба понятия – «культура» и «безопасность», то термин «культурная безопасность» имеет совсем другое значение. С точки зрения безопасности этот термин будет означать значимость культуры для национальной, международной, региональной безопасности. Однако если рассматривать этот термин с точки зрения культуры, то можно сказать, что культурная безопасность предполагает сохранение ценностей и наследия нации и всего сообщества.

Важно сказать о возникновении самого термина «культурная безопасность». Уже ближе к 1980-м годам мысль о том, что вмешательство в чужую культуру может отразиться на собственной культуре не лучшим образом, активизируются зарубежные исследования по данной проблематике. «Важную роль в разработке теоретико-методологических подходов к анализу данного явления сыграли теории

Т. Адорно, П. Бурдьё, Х. Ортеги-и-Гассета, М. Маклюэн, Ю. Хабермаса, М. Хоркхаймера, концепция “культурной травмы” П. Штомпки», – отмечает А. Ф. Белозор [1].

Изучая опыт исследования данного термина, можно отметить, что большинство авторов считают, что культурная безопасность – это умение общества сберечь собственную индивидуальность, идентичность в различных условиях или при реальных или потенциальных угрозах. Стоит подчеркнуть, что таким образом культурная безопасность может быть определена как отсутствие какой-либо опасности для культуры общества, однако, с другой стороны, термин «культурная безопасность» может рассматриваться как ряд действий, направленных на создание условий, благоприятных для становления и эволюции культуры.

До сих пор нет точного периода времени, в который возник термин «культурная безопасность». Несмотря на то, что само понятие появилось относительно недавно, корни его возникновения уходят в XVIII век. Впервые о культурной безопасности было упомянуто в работе Жана Бодена «Метод легкого познания истории». В его научной работе понятие безопасности показано довольно широко. Он не только рассматривает этот термин в качестве обычного аспекта защиты, но и кроме обычного спектра составляющих он рассматривает экономическую и культурную безопасность. Жан Боден отмечает: «В данном случае под экономической безопасностью понимается обеспечение некоего “единого экономического пространства” посредством установления единой денежной системы и системы мер и весов. Под культурной безопасностью понимается скорее конфессиональная, т. е. защита государства от чужеродных религиозных влияний» [2]. Он проповедовал веротерпимость и вменял в обязанность лицу, которое обладает высшей государственной властью, бороться против учений, которые так или иначе нарушают принципы и законы государства. Жан Боден упоминал, что всякая свобода веры и убеждений вероятна только до тех пор, пока это не затрагивает общественного внимания и считается вопросом личного выбора.

Значительный вклад в разработку термина внес и французский социолог Пьер Бурдьё. В работе «Социология политики» он подробно рассматривает два вида капитала: культурный и экономический. Так, под культурным капиталом он понимал все накопленное культурное достояние, которое после определяет уровень и имидж государства на международной арене. Таким образом, можно сделать вывод, что задачей государства является защита этого культурного капитала. Он считал, что безопасность культурного пространства – это забота государства о культуре своей страны.

Что касается западных исследований, то уже к 1980 году концепция культурной безопасности начинала активно набирать обороты. «Возникает она в процессе формирования системы медсестринского и акушерского обслуживания народа маори в Новой Зеландии, когда стало понятно, что в процессе этой деятельности необходимо учитывать традиции и обычаи народов, которым оказывается соответствующая медицинская помощь» [9].

На самом деле так и есть: не учитывая традиции и обычаи народа, которому надо оказывать медицинскую помощь, нельзя достичь успеха. Небезопасная культурная практика может сказаться отрицательно на самобытности и идентичности определенной группы людей или конкретного человека. Так, в Новой Зеландии начинает рассматриваться термин «cultural safety» в исследуемом фарватере. В англоязычном варианте этот термин имеет немного другое значение, однако в целом смысл особо не меняется. «Cultural safety – это эффективная медицинская практика какого-либо человека или семьи из другой культуры, которая определяется этим человеком или семьей» [16]. То есть, можно сказать, что cultural safety (культурная безопасность) обеспечивается действиями, которые уважают, признают и развивают культурную идентичность пациента.

На территории Новой Зеландии культурная безопасность была основана на общении, признании разнообразия мировоззрений как внутри культурных групп, так и между ними. Так, общепринятое определение культурной безопасности, которое начинало развиваться в Новой Зеландии, описывает безопасную среду для людей, где нет нападения или отрицания их личности. Речь идет об общем уважении, общем смысле, общих знаниях и опыте обучения. Культурная безопасность новозеландцев была также направлена на признание верований тех, кто от них отличается, и на признание определенных различий между людьми. Например, это может быть возраст или поколение, пол, род занятий и социальный статус, экономическое положение, этническое происхождение, религиозные отличия, нравственные убеждения, инвалидность, культурные интересы, сексуальная ориентация и др.

В 1990-х годах термин «культурная безопасность» начал обозначаться в англоязычной версии более масштабно как «cultural security». «Оба термина “safety” и “security” используются как синонимы и обозначают безопасность. Но термин “security” имеет более формализованный юридический, государственный смысл – это защита, обеспечение, гарантия, охрана. Термин “safety” имеет наряду с “защищенностью” еще и трактовку “невредимость”, “целостность”» [9]. Возможно, именно поэтому термин «cultural safety» используется все еще в медицинской сфере, в то время как «cultural security» расширила свои рамки и начала приобретать глубокий смысл, даже несмотря на то, что «cultural security» на протяжении долгого времени была привязана только к культурам и проблемам небольших этносов.

Концепцию «Культурной безопасности» в своих трудах рассматривают и российские ученые. Так, Маршак А. Л. определил культурную безопасность следующим образом: «Культурная безопасность – это такое социальное понятие, которое отражает социокультурные возможности общества, направленные на преодоление всех видов опасности (риски, угрозы, вызовы) и создание благоприятных условий для культурной жизни общества» [6]. Маршак хотел подчеркнуть, что в современном российском государстве культурная безопасность подвергается существенным рискам со стороны быстро изменяющихся культурных моделей поведения и жизнедеятельности в глобализирующемся международном сообществе. Он связывает культурную безопасность с важнейшими факторами социокультурного

пространства, минимизации рисков и угроз культуры и замечает следующее: «Культурная безопасность неразрывно связана, по крайней мере, с тремя важнейшими факторами социальной жизни. Во-первых, с культурно-духовным состоянием общества и духовной культурой его членов; во-вторых, с комплексом мер и государственной политикой, направленной на обеспечение безопасности и минимизации рисков, угроз и вызовов в сфере культуры; в-третьих, с реальным состоянием художественной жизни. Последнее нам позволяет представить социология» [6].

К. Э. Разлогов также рассматривал данную концепцию. Он считал, что защита культурной безопасности – это самая большая угроза. К. Э. Разлогов не признавал функциональную необходимость культурной безопасности. Так как в его понимании именно защита культурной безопасности – это некий заслон для продвижения различных инноваций. Сам культуролог пишет: «Обеспечить “безопасность культуры” – это значит закрыть границы и остановить развитие, сделать так, чтобы все было, как уже было очень давно. Культура сама по себе консервативна, и она сама себя спасет. Но если мы не будем думать о развитии, то мы заиклимся. А любая система, ориентированная только на самосохранение, обречена» [7].

Неудивительно, что А. Л. Маршак полностью поддержал К. Э. Разлогова, считая, что вся проблема именно в разветвлении национальной культуры. С одной стороны, культура должна сохранять свою уникальность и неповторимость. Она должна отличаться от другой и иметь свои нюансы и отличающие ее от другой культуры признаки. Но, с другой стороны, национальная культура должна быть открыта для культурного обмена, несмотря на то, что она является уникальной и неповторимой в своем роде, она так или иначе будет связана с культурами других наций. Разлогов подчеркивает, что надо больше уделить внимания культурному развитию, нежели изучать культурную безопасность. Так и есть, ведь культура должна постоянно развиваться. На смену старым явлениям и формам культуры приходят новые. И это процесс, который будет находиться в постоянном движении.

Небезызвестный Скотт Форрест также затронул тему культурной безопасности. По его мнению, «культурная безопасность – это способность общества сохранить специфические характеристики, несмотря на изменяющиеся условия и реальные или виртуальные угрозы» [9]. Он полагает, что должны сохраниться постоянные характеристики культуры: язык, традиции, обычаи и остаться для изменения все то, что должно быть исключено. То есть Скотт Форрест имеет в виду то, что культурная безопасность – это, в первую очередь, условия и факторы, при которых культура будет развиваться по своим законам.

Также сторонниками сохранения общества являлись в свое время Агата Зайтек и Мария Кюри, которые отмечали: «Культурная безопасность – способность общества сохраниться в его существенных характеристиках при изменяющихся условиях или фактических угрозах» [14].

Собственный взгляд относительно научного термина высказала Ю. В. Фетисова: «Мы имеем целью выйти за рамки привычного понимания безопасности как некоего идеального состояния “отсутствия опасности” (идеального, потому что, как

свидетельствует история, такого состояния, когда не было бы опасности, никогда не удавалось достичь ни отдельному человеку, ни различным формам его сообщества), но вместо этого акцентировать процессуальность идеи безопасности, подчеркнуть, что данный феномен реально существует только в процессуально-деятельностном аспекте (что опять же соотносится с распространенным на сегодня деятельностным подходом к культуре)» [11].

Так, культурная безопасность – постоянно работающий и движущийся процесс, посему это не идеальное состояние. Это процесс, концепция которого формируется под наблюдением определенной культурной местности и под влиянием определенного культурного контекста, в которой он формируется и развивается.

Существует также термин «безопасность культуры». Несмотря на то, что они мало отличаются по звучанию, разница в значении все-таки существует.

Романова А. П. отмечает: «Безопасность культуры есть более узкая сфера культурной безопасности, это скорее некое обязательное условие, при котором возможна культурная безопасность» [8]. То есть данный термин довольно узок и относится, скорее всего, к местной культуре. Объектом обеспечения безопасности тут считается культура того либо другого народа в ее сложившейся форме. А именно сохранение традиций, религиозных верований, обычаев.

Нельзя сказать то же о культурной безопасности. В отличие от безопасности культуры, термин «культурная безопасность» охватывает большее социокультурное пространство, рассматривая культуру и как фактор, и как объект обеспечения безопасности. Культурная безопасность – это не только безопасность в культурной сфере, но и поддержка государственной безопасности через развитие культурного самосознания. Это защита культуры от угроз и одновременно создание критериев для ее динамичного развития. А. Я. Флиер верно подметил: «По-настоящему безопасное общество то, где люди в абсолютном большинстве своем сознательно и целенаправленно соблюдают общепринятые нормы жизнедеятельности, т. е. являются культурными» [12].

А. П. Романова, рассмотрев этот термин с юридической точки зрения, отмечает следующее: «Культурная безопасность рассматривается как состояние защищенности личности, общества, государства и его территорий от внутренних и внешних угроз в вопросах культурного развития, которое позволяет обеспечить конституционные права, свободы, достойные качество и уровень жизни граждан, суверенитет, территориальную целостность и устойчивое развитие Российской Федерации, оборону и безопасность государства» [8].

Сергеев В. В. в своей работе «Формирование культурной безопасности в условиях модернизации российского общества: на примере московского мегаполиса» отметил следующее: «На повестку дня встает вопрос о необходимости рассмотрения культурной безопасности как социального и культурного механизма, контролирующего опасности в сфере культурного и духовного производства и наследия, в сфере принятия решений, в значительной мере влияющих на культурные паттерны. Особенно значим этот механизм в крупных мегаполисах, таких как Москва, где проблемы “столкновения культур” выражены особенно остро, а негативные

воздействия культурного кризиса могут быть поистине глобальными. Проблема культурной безопасности уже сегодня осмыслена на государственном уровне, и происходят попытки институционализации основных управленческих механизмов ее обеспечения» [10]. Можно отметить, что Сергеев показывает социологическую категорию культурной безопасности как объединение социальных отношений, которое характеризует состояние, условия воспроизводства, также снижение социокультурных рисков и угроз как для личности, так и для общества и социума.

Известными признаками развития современного международного информационного общества являются понижение роли духовной культуры и возрастание роли информации во всех сферах его жизнедеятельности. Из-за того, что информационная индустрия начала довольно стремительно развиваться, сферы национальных и государственных интересов у людей начали меняться, при этом не только в положительную сторону, но и принося с собой различные угрозы и опасности. В этой связи можно согласиться с В. Сергеевым, который резюмирует: «Страны мира, и Россия в их числе, стали активно включаться в формирование информационного общества, глобальной информационной сети, обещающей невиданные прежде экономические перспективы, несомненное повышение общественного благосостояния, укрепление национального согласия, дальнейшее развитие основ демократии и укрепление стабильности международных отношений». Он считает, что применение культурной безопасности в связи с развитием информационных процессов в современном обществе есть важнейший приоритет современного цивилизационного развития, во все большей степени определяющий содержание национальной и международной безопасности.

Культурная безопасность – это есть национальная, т. е. этническая безопасность, поскольку не может быть национальной безопасности без сохранения культурной основы нации. Она образует целостную систему национальной безопасности, включающую политическую безопасность, экономическую безопасность, военную безопасность и информационную безопасность. В современном мире культура, экономика и политика трудно отделимы друг с другом и их статус и роль в международной конкуренции становятся все более заметными. Сила культуры глубоко укоренилась в жизнеспособности и творчестве нации. Культурная безопасность в основном относится к здоровому развитию различных компонентов идеологии, ценностей, культурных мероприятий и индустрий культуры страны, свободных от внешних угроз. В современном мире, с углублением экономической глобализации, обмена, смешение и конфронтация между культурами становятся все более частыми. Ни одна культура не может развиваться в отрыве от других культур.

На данный момент перед исследователями стоят сложные задачи в анализе культурной безопасности, так как в такой сфере есть определенные препятствия, проявляющиеся в недостаточно прозрачном определении сути, объекта и предметного поля исследования. Существует множество авторских точек зрения. И все они зачастую резко отличаются друг от друга. Так, одни ученые полагают, что культурная безопасность должна быть изучена в полной мере, так как именно от нее зависит сохранение культуры и идентичности общества, а другие отмечают, что

культурная безопасность является препятствием для развития культуры и внедрения в нее различного рода инноваций. Этнокультурные различия в этом случае проявляются достаточно выразительно. Так, в одном американском источнике отмечается, что в Австралии это словосочетание используется, когда говорят о том, что модернизация грозит изменить образ жизни аборигенов. В Китае чиновники использовали эту фразу как важный элемент защиты от «негативного» влияния иностранной поп-культуры. В Африке лидеры использовали эту фразу, чтобы выразить озабоченность по поводу воздействия развития на местные традиции [15]. Культурная безопасность означает среду, которая духовно, социально и эмоционально безопасна. Среда, где нет нападения, вызова или отрицание личности. Термин «культурная безопасность» – это термин о всеобщем уважении.

Так, культурная безопасность представляет собой процесс сохранения и консервации государственного социокультурного единства современного общества или определенной личности в условиях глобального социокультурного сотрудничества частей традиционного и инновационного в культуре.

Культурная безопасность Республики Беларусь развивается в контексте актуальных цивилизационных вызовов. На данный момент применительно к культурной безопасности Республики Беларусь наиболее значимыми цивилизационными вызовами выступают:

1. Расположение Республики Беларусь в фокусе разлома дихатомии Запад – Восток имеет как преимущества, так и свои угрозы и недостатки. Преимущественным эффектом от существования на границе цивилизаций является динамичность кросс-культурных процессов, которая дает шанс сочетать лучшие модели и практики обоих цивилизационных подходов. Вызовом для культурной безопасности становится трудность в обозначении базовых ценностей и ориентиров цивилизации. Ответом на данный вызов обязана стать нормализация белорусской культурной идентичности и развитие государственной идеи в ее современной интерпретации.

2. «В условиях полиэтничности и поликонфессиональности глобализационные риски в отношении культуры (деформация механизмов кросскультурного диалога и перспектива гомогенизации культурного пространства) обретают для Республики Беларусь особую остроту», – отмечает исследователь В. А. Можейко. Он считает, что ответом на этот вызов не должен быть отказ от общения культур как такого (что вряд ли может быть в критериях глобализации), а должно быть содействие и развитие внутреннего культурного контраста и интенсификация богатых по содержанию контактов, основывающееся на целеустремленном построении кросс-культурных коммуникаций.

Культурная безопасность является важной частью всей системы национальной безопасности и имеет большое значение для обеспечения национальной политической безопасности, экономической безопасности и военной безопасности. На фоне нынешней волны глобализации проблемы культурной безопасности, с которыми сталкиваются многие страны, неизбежно станут более заметными. Поэтому необходимо уделять много внимания культурной безопасности. Следовательно, поддержание культурной безопасности – это не поддержание чистоты традиционных и

существующих культур и не отказ от влияния и проникновения иностранных культур, а обеспечение и содействие развитию традиционных и существующих национальных культур в продвинутом направлении. Отказ принять чужую культуру и отказ от обновления и трансформации изначальной культуры не только не стал эффективным средством поддержания культурной безопасности в прошлом – в таком случае также невозможно по-настоящему поддерживать национальную культурную безопасность сегодня. В сегодняшнем бурлящем мире с нарастающей волной глобализации, будь то поддержание экономической и технологической безопасности, политической и военной безопасности или поддержание культурной безопасности, невозможно отказываться принимать иностранные вещи. В условиях глобализации основной угрозой культурной безопасности местных сообществ является духовная экспансия западной цивилизации, которая приводит к изменению мировоззрения и образа жизни людей. Под угрозой духовной экспансии они активируют защитные механизмы, чтобы сохранять, воспроизводить и передавать культурные нормы и ценности, которые служат духовными ориентирами в условиях социальной неопределенности и глобального хаоса. Этническая идентичность, являясь одним из этих механизмов, способна обеспечить онтологическую безопасность сообщества, сохранить его культурную идентичность и мобилизовать ее для позиционирования и защиты своих интересов.

В настоящее время одной из главных угроз культурной безопасности является мощное воздействие масс-медиа на культурную жизнь страны, так как осложнение текущей интернациональной ситуации, возрастание международных рисков и разворачивание информационной войны актуализируют трудности культурно-государственной безопасности; они получают все большую значимость и требуют многофакторного междисциплинарного анализа.

Конечно, современное общество (как отечественное, так и западное) достаточно сильно зависит от средств массовой информации. На данный момент существует достаточно исследований, в которых раскрывается роль СМИ и их влияние на социум. Е. Л. Щукина отмечает следующее: «В качестве угроз и рисков культурной безопасности называются различные вызовы глобализирующегося мирового сообщества, в которых, на наш взгляд, наиболее явными представляются рост бездуховности и падение общекультурного уровня молодежи – разрыв с корневой системой культуры; коммуникация в интернет-пространстве, нарочито демонстрирующая безграмотность и засорение русского языка; засилье в масс-медиа худших образцов массовой культуры, китча; критичное снижение роли культуры в жизнедеятельности всего общества; культурно-религиозная экспансия деструктивных зарубежных культов и возникновение своих доморощенных “пророков”, их безнаказанная деятельность по переформатированию сознания адептов» [13]. Таким образом, культурная безопасность довольно сильно подвергается угрозам и рискам со стороны быстро трансформирующихся культурных моделей поведения и жизнедеятельности в глобализирующейся международной общественности. Новые явления веб-коммуникации актуализируют культурно-информационную безопасность личности, а действие масс-медиа на культурную жизнь государства, национальную

безопасность все больше увеличивается. Сегодня можно говорить о развитии нового типа интеграционных процессов – европейской идентичности. Особенность и сложность названной идентификации определяется тем, что в странах, которые входят в Евразийский союз социально-культурное развитие осуществляется в разных масштабах и по различным трендам. Проблема заключается в соизмеримости ситуации с безопасностью и ее угрозами в культурной сфере. Посему необходим баланс между защитой собственной идентичности и необходимостью обмениваться ценностями и другими народами [17, с. 257].

Список использованных источников

1. Белозор, А. Ф. Культурная безопасность как основа культурной идентичности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=28819 (дата доступа: 02.04.2022).
2. Боден, Ж. Метод легкого познания истории [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hist.vsu.ru/cdh/Articles/04-05.htm> (дата доступа: 02.04.2022).
3. Грицанов, А. А. Социология: Энциклопедия / А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sociology.niv.ru/doc/encyclopedia/sociological/articles/100/bezopasnost.htm> (дата доступа: 02.04.2022).
4. Лина Ян, Сюэмэй Чанг. Как «культурная безопасность» способствует национальной безопасности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://theory.people.com.cn/n/2014/0423/c40531-24933356-2.html> (дата доступа: 02.04.2022).
5. Можейко, В. А. Формирование культурной политики в условиях глобализации как фактор обеспечения культурной безопасности Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://repository.buk.by/bitstream/handle/123456789/15053/Formirovanie%20kul%27turnoj%20politiki%20v%20usloviyah%20globalizacii.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата доступа: 02.04.2022).
6. Маршак, А. Л. Художественная жизнь как сфера культурной безопасности современной России: социокультурный подход [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-zhizn-kak-sfera-kulturnoy-bezopasnosti-sovremennoy-rossii-sotsiokulturnyy-podhod> (дата доступа: 02.04.2022).
7. Разлогов, К. Э. Российская культура: развитие или безопасность – что важнее? [Электронный ресурс] crjournal.ru/files – Режим доступа: http://crjournal.ru/files/file/02_2011_20_42_17_1297964537.pdf (дата доступа: 02.04.2022).
8. Романова, А. П. Культурная безопасность как предмет философских дискуссий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://humanities.asu.edu.ru/files/4%2844%29/258-263.pdf> (дата доступа: 02.04.2022).
9. Романова, А. П., Мармилова, В. О. Культурная безопасность как важнейший фактор национальной безопасности [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-bezopasnost-kak-vazhneyshiy-faktor-natsionalnoy-bezopasnosti> (дата доступа: 02.04.2022).

10. Сергеев, В. В. Формирование культурной безопасности в условиях модернизации российского общества: на примере московского мегаполиса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-kulturnoi-bezopasnosti-v-usloviyakh-modernizatsii-rossiiskogo-obshchestva> (дата доступа: 02.04.2022).

11. Фетисова, Ю. В. Безопасность и культурный контекст: к обоснованию понятия «Культура безопасности» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnost-i-kulturnyy-kontekst-k-obosnovaniyu-ponyatiya-kultura-bezopasnosti> (дата доступа: 02.04.2022).

12. Флиер, А. Я. Культура как фактор национальной безопасности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/576/426/1218/017Flier.pdf> (дата доступа: 02.04.2022).

13. Щукина, Е. Л. Угрозы и вызовы культурной безопасности современной России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ugrozy-i-vyzovy-kulturnoy-bezopasnosti-v-sovremennoy-rossii> (дата доступа: 02.04.2022).

14. Культурная безопасность в условиях гетеротопии: монография [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://asu.edu.ru/images/File/Kult_bez_v_usl_geterotopii.pdf (дата доступа: 02.04.2022).

15. Erik Nemeth. What is Cultural Security? Different perspectives on the role of culture in international affairs [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/333433707_What_is_Cultural_Security_Different_perspectives_on_the_role_of_culture_in_international_affairs (дата доступа: 02.04.2022).

16. Cultural safety [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/Cultural_safety (дата доступа: 02.04.2022).

17. Снапкоўская, С. В. Пераемнасць і наватарства ў святле адукацыі і культуры. – Мінск: БДУ, 2020. – 280 с.: іл.

УДК 378.4

Наталья Станиславовна Сологуб,
*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка
(Беларусь)*

Наталья Станиславовна Касюк,
*кандидат филологических наук, доцент;
Даляньский политехнический университет
(КНР)*

ТЕНДЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ И ПРИНЦИПОВ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются ключевые тенденции подготовки специалистов в ракурсе кросс-культурного образования на примере вузов Беларуси и Китая. Представлена модель «эволюции» современного университета. Описаны роль и особенности формирования softskills; hardskills; self-skills у обучающихся в системах высшего образования КНР и РБ. Интернационализация и глобализация представлены как ведущие тенденции в современной системе образования двух стран.

Ключевые слова: кросс-культурное образование; глобализация образования; интернационализация образования; инструменты интернационализации; softskills; hardskills; self-skills.

TRENDS IN THE PERSONNEL TRAINING IN THE CONTEXT OF IDEAS AND PRINCIPLES OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF CROSS-CULTURAL EDUCATION

The article discusses the key trends in training specialists from the perspective of cross-cultural education on the example of universities in Belarus and China. A model of the «evolution» of a modern university is presented. The role and features of the formation of soft skills; hard skills; self-skills among students in the Belarusian and Chinese higher education systems are described. Internationalization and globalization are presented as the leading trends in the modern education system of the two countries.

Keywords: cross-cultural education; globalization of education; internationalization of education; softskills; hardskills; self-skills.

Человеческий капитал является важным ресурсом любой страны, предопределяющий научно-технический прогресс и экономическое развитие государства. В этой связи многие страны сегодня уделяют значительное место высшему образованию как важному сегменту социально-экономического развития и подготовке кадров, отвечающих современным реалиям и требованиям рынка труда.

Целью данной работы является обзор основных тенденций и особенностей подготовки специалистов в свете устойчивого развития кросс-культурного образования на примере вузов Беларуси и Китая.

Современные университеты как социальное образование существуют уже сотни лет. Они представляют собой особое пространство, являясь хабами инноваций разного размера и значения. Можно выделить некоторые общие тенденции в «эволюции» университетов в связи с трансформацией их роли в обществе.

Исследователи выделяют следующие этапы в развитии университетов, отталкиваясь не только от их роли в жизни общества, но и от доминирующего типа коммуникации, поскольку последняя представляет собой базис в обучении специалистов в различных областях знания:

- университет 1.0 – коммуникация происходит по трем векторам: педагог–обучающийся, педагог–педагог и обучающийся–обучающийся;
- университет 2.0 – добавляется новое направление в работе сообщества – тесная связь образования и науки – «исследовательский университет»;
- университет 3.0 – развитие рыночных отношений приносит в образовательную среду вузов инновации из сферы бизнеса, превращая их в исследовательские вузы, работающие по заказу бизнес-сообщества [9].

Становление университета от версии 1.0 до версии 3.0 представляет собой модель «Тройная спираль». Эта модель развивает гипотезу о «третьей миссии университетов», где первая миссия – образование, вторая – фундаментальные исследования, третья – вклад в удовлетворение социальных нужд, которые вытекают из общественных потребностей экономики, основанной на знаниях. Третья миссия университетов реализуется благодаря глобализации, интернационализации, кросс-культурности, цифровизации, увеличению роли практикоориентированности в подготовке специалистов будущего.

В модели «Тройная спираль» ведущее значение отводится вузам, которые превращаются в предпринимательские университеты и через собственные каналы трансфера знаний применяют эти знания на практике. Университеты в этом троевластии принимают отдельные черты предприятий и государственных структур и становятся базой для инноваций, научно-практических разработок и предпринимательских проектов.

Однако уже сегодня можно говорить о неминуемой трансформации университета 3.0 в университет 4.0, что обусловлено развитием информационных технологий, четвертой промышленной революцией. К модели университета 4.0 должны прийти в будущем все университеты мира.

Под университетом 4.0 понимается «цифровой университет», в котором цифровизация выступает инструментом для гибкого изменения коммуникации между основными участниками образовательного процесса, чей результат направлен на решение вызовов современной промышленности [9].

Для реализации университета 2.0 в современных вузах идет сближение образования и науки. Например, на это ориентирована работа обучающихся в студенческих научно-исследовательских лабораториях, где приобретают навыки научно-исследовательской деятельности.

В реализации концепции университета 3.0 привлекает внимание ряд методов, повышающих участие общественности в решении каких-либо исследовательских

проблем: Citizens' Assembly, ParticipatorySensing, ParticipatoryModelling, ParticipatoryDesign, CMSTI (CitizenVisionsonScience, TechnologyandInnovation), CitizenScience и др.), – т. е. общественное участие. Общественное участие – это активное вовлечение членов гражданского общества в научные исследования. С этой целью создается международная сеть центров адресной научной поддержки – научные магазины (Science Shop), где «продают» научные знания. Более 60 научных лавок 25 стран объединены в международное сетевое сообщество – международную сеть Living Knowledge («Живое знание») и работают над различными темами, сотрудничая с высшими учебными заведениями и исследовательскими структурами [6].

Если тенденции в трансформации университетов уже обозначены, то «чему» учить будущих специалистов и «как» – вопрос открытый.

Очевидно, что на сегодняшний день и в ближайшем будущем востребованы качественно подготовленные специалисты, обладающие:

- профессиональными навыками и умениями, прикладными знаниями (hardskills);
- навыками XXI века: креативность, командная работа, критическое мышление, коммуникативные навыки, искусство ведения переговоров, уважение к культуре других народов, владение деловым протоколом и этикетом; ряд этических качеств – глубокая эмпатия и эмоциональная экспертность при переходе в новую культуру, легкость в привыкании, обучении и использовании элементов нового образа мышления и проч. (softskills) [3, с. 4-5];
- синтезом личностных качеств, отражающих в том числе конкретную жизненную позицию, мораль (self-skills).

И в КНР, и в вузах Беларуси ведется активная работа по формированию hardskills и softskills в контексте современных процессов глобализации и цифровизации.

Под **блоком hardskills**, или «жесткими» компетенциями, понимают все узконаправленные профессиональные навыки, которые непосредственно связаны и реализуются в той деятельности, в которой на данный момент занимается сотрудник. Это уникальные навыки, которые присущи определенной категории профессий. Овладение ими осуществляется, в различных образовательных учреждениях, формирование идет поэтапно [2, с. 60-61]. Важную роль в этом направлении играет практикоориентированность обучения, фокус на овладении прикладными навыками. Совершенствуются данные навыки в процессе работы.

Процессы глобализации вызывают потребность в расширении международных обменов, информационного, научно-образовательного, технологического и экономического взаимопроникновения и сотрудничества между странами. То есть коммуникация осуществляется на разных уровнях и в разных масштабах.

Развитие отношений между разными странами, сотрудничество межкультурных компаний вызвали острую необходимость во взаимодействии представителей разных этнических групп. Значительная роль в этой сфере отводится мягкой силе и культурной дипломатии. В этой связи возникает необходимость в специалистах, готовых работать в международных проектах, отвечающих требованиям

современного рынка труда. Сегодня высоко востребованы специалисты в сфере межкультурной коммуникации, эксперты в вопросах, связанных с национально-культурной и конфессиональной спецификой, общественно-политической обстановкой в стране, этнопсихологическими особенностями того или иного народа в контексте делового сотрудничества.

Ключевой тенденцией современного высшего образования выступает интернационализация. Министерство образования КНР интернационализацию китайской системы высшего образования назвало ключевым «прорывом» (наряду с информатизацией и переходом от накопления теоретических знаний к овладению прикладными навыками). Интернационализация в КНР представлена: 1) обучением за рубежом; 2) приглашением на обучение в Китай; 3) сотрудничеством китайских и зарубежных учебных заведений; 4) обмены и сотрудничеством с иностранными государствами¹ [1, с. 335].

Интернационализация научного и образовательного процессов активизируется посредством академической мобильности. Очевидно, что сегодня академическая мобильность (в условиях пандемии – это преимущественно дистанционное электронное обучение) становится значимым компонентом высшего профессионального образования. С помощью усиления такого рода мобильности, в том числе ее виртуальной версии, страны стремятся увеличить свою «мягкую силу» в геополитическом и экономическом планах [4, с. 16].

Особенностью интернационализации системы высшего образования в КНР является образовательное сотрудничество Китая с государствами, расположенными в ареале проекта «Пояс и путь», деятельность по созданию многосторонней платформы взаимодействий со странами, расположенными по маршруту инициативы. В ряде официальных документов КНР, касающихся достижения целей инициативы, прописана важность совместного развития образования странами, расположенными вдоль ее маршрутов [5, с. 87]. Так, к приоритетам образовательной политики в рамках инициативы относятся создание каналов сотрудничества и взаимное признание дипломов и званий (в том числе с Республикой Беларусь); воспитание талантов (расширение масштабов обмена студентами между вузами стран ареала инициативы); развитие совместного управления образовательными организациями и программами; повышение квалификации педагогов; совместное обучение и подготовка учащихся и др. [5, с. 88-89].

Важным инструментом реализации кросс-культурного взаимодействия в образовательной сфере выступают разного рода центры. С целью поддержки кросс-культурного взаимодействия в вузах создаются центры культуры различных стран. Так, в Белорусском государственном педагогическом университете им. Максима Танка (БГПУ) созданы следующие центры:

- Белорусско-казахстанский культурно-образовательный центр;
- Центр израильской культуры и изучения языка иврит;

¹ В 2019 г. Китай занял третье место по абсолютному количеству привлекаемых иностранных студентов (492,2 тыс. чел.) [8, с. 120].

- Центр азербайджанского языка и культуры;
- Центр китайской культуры.

Показательно, что нередко подобные центры имеют зеркальную структуру (взаимное открытие центров культуры). Так, при кафедре китайской филологии филологического факультета Белорусского государственного университета функционирует Белорусско-китайский центр межкультурной коммуникации, а в партнерском Даляньском политехническом университете (г. Далянь, КНР), а именно при факультете русского языка Института иностранных языков, – Китайского-белорусский центр межкультурной коммуникации. Центры взаимодействуют и коррелируют в системе. Сам факт функционирования подобных совместных структур, а также деятельность преподавателей партнерских университетов в их рамках создают благоприятные условия для непрерывного дружественного и плодотворного диалога.

Помимо центров культуры, стоит отметить и научно-исследовательские центры. Так, в Китае открыто 11 центров изучения Беларуси, а также Институт исследования Беларуси на базе Ланьчжоуского университета экономики и финансов [7].

Уникальным инструментом процесса интернационализации образования являются институты Конфуция, которые предоставляют гранты не-гражданам КНР для стажировки и обучения (бакалавриат, магистратура, докторантура) в вузах КНР. В настоящее время в Беларуси действуют 4 Института Конфуция, также в университетах и школах работают три класса Конфуция и шесть центров изучения китайского языка и культуры Республиканского института китаеведения имени Конфуция БГУ [10, с. 98].

Подобные центры и институты призваны содействовать усилению двустороннего сотрудничества между странами, развитию образовательных и культурных обменов, продвижению мультикультурализма, углублению дружественных отношений с нациями и построению гармоничного мира [10, с. 98].

Итак, все вышесказанное демонстрирует важность и необходимость формирования у обучающихся т. н. **блока softskills**.

Отдельно стоит остановиться на направлениях по развитию **блока self-skills** (формирование личностных качеств).

В качестве примера приведем модель Green Office, которая была разработана движением зеленых офисов Европы RootAbility (с 2020 г. преобразована в Международную студенческую организацию за устойчивое развитие (SOS), которая поддерживает международное движение зеленых офисов GO Movement).

Так, на базе БГПУ в 2017 году был создан Ресурсный центр «Green Office BSPU» – молодежная волонтерская организация. Основная ее задача – продвижение и реализация на базе БГПУ концепции «устойчивый университет», а именно формирование компетенций в области устойчивого развития, воспитание ответственного отношения к окружающей среде, развитие экологической культуры, внедрение в повседневную жизнь университета современных экологических практик при формировании имиджа БГПУ как социально ответственного университета. В рамках структуры происходит постоянный обмен идеями с вузами мира,

входящими в эту сеть, осуществляется обмен в рамках совместных проектов [6]. Это яркий пример глобализации, которая происходит по разным направлениям, стирая границы в образовательном пространстве.

Таким образом, современная трансформация вузов, идущая вслед за тенденциями в обществе, обуславливает наращивание потенциала в сфере глобализации и интернационализации образования, исходя из того, что этнокультуры развиваются параллельно, обогащая, «подпитывая» инновациями друг друга в процессе взаимовыгодного сотрудничества. В этой связи особую важность приобретает формирование у учащихся вузов блоков навыков – softskills и self-skills, без которых невозможен дружественный и плодотворный диалог.

Список использованных источников

1. Ван, Е. Эволюция политики интернационализации высшего образования Китая в условиях глобализации / Е. Ван // Искусство и диалог культур: Сборник научных трудов XII Международной межвузовской научно-практической конференции / Под ред. С. В. Анчукова, Т. В. Горбуновой, О. Л. Некрасовой-Каратеевой. – СПб, 2018. – С. 334-339.
2. Ветошкина, Т. А. Роль «жестких» (hardskilld) и «мягких» (softskills) компетенций в профессиональной деятельности / Т. А. Ветошкина, О. В. Полянок // Агропродовольственная политика России. – 2017. – 12(72). – С. 58-62.
3. Вострикова, И. Ю. Кодекс делового общения с китайскими партнерами: этикет и протокол: учеб. пособие / И. Ю. Вострикова, Т. Б. Уржумцева. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2017. – 28 с.
4. Ковба, Д. М. Международная академическая мобильность сквозь призму теории «мягкой силы» / Д. М. Ковба, Е. Г. Грибовод // Образование и наука. – 2019. – Том 21, № 10. – С. 9-31.
5. Кузнецова, В. Роль образования в реализации концепции «Один пояс – один путь» / В. Кузнецова, О. Машкина // Научно-аналитический журнал ОБОЗРЕВАТЕЛЬ – OBSERVER. – 2021. – 6 (377). – С. 86-98.
6. Науменко, Н. В. Научная лавка как педагогическая технология реализации практико-ориентированного подхода при переходе к университету 3.0 / Н. В. Науменко, Н. С. Сологуб // Беларуская думка. – 2020. – № 3. – С. 96-102.
7. Министерство иностранных дел Республики Беларусь: офиц. сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://china.mfa.gov.by/ru/bilateral/humanitarian/education> (дата доступа 20.05.2022).
8. Полякова, А. А. Интернационализация высшего образования КНР: современное состояние и перспективы / А. А. Полякова // GLOBAL AND REGIONAL RESEARCH. – 2021. – Т. 3, № 3. – С. 119-127.
9. Фадеев, А. С. Модель университета 4.0 / А. С. Фадеев, О. А. Змеев, Т. Т. Газизов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2020. – № 2 (30). – С. 172-176.

10. Ян, Синцзюань. Послы мира из Китая. О деятельности институтов Конфуция в Беларуси / Синцзюань Ян // Беларуская думка. – 2018. – № 7. – С. 96-102.

УДК 82-21+821.112.2+821.16

Татьяна Сергеевна Супранкова,
Белорусский государственный университет
(Беларусь)

ФАУСТИАНА КАК АСПЕКТ ДИАЛОГА КУЛЬТУР И КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сюжет фаустианы, сформировавшийся в эпоху Возрождения, сыграл ключевую роль в будущем в просветительском дискурсе. Его топосы становятся важным фактором межкультурной коммуникации и диалога культур. Изучение фаустианы поэтому станет удачным аспектом в кросс-культурном образовании, поскольку разные национальные культуры впитали в себя ее мотивы и представили собственную интерпретацию. Генеральные концепты фаустианы оказали влияние на развитие не только мировой литературы, но также философской и культурологической мысли. В данной статье предпринята попытка выявить все эти составляющие в «Фаусте» И. В. Гете и на примере этого шедевра мировой классики определить формирование ценностных ориентиров в процессе анализа художественного текста.

Ключевые слова: И. В. Гете; «Фауст»; фаустиана; Просвещение; диалог культур.

FAUST-CONCEPT AS AN ASPECT OF THE DIALOGUE OF CULTURES AND CROSS-CULTURAL EDUCATION

The plot of the Faust-concept, formed in the Renaissance, played a key role in the future in the enlightening discourse. Its toposes are becoming an important factor in the intercultural communication and dialogue of cultures. The study of the Faust-concept will therefore become a successful aspect in cross-cultural education, since different national cultures have absorbed its motives and presented their own interpretation. Its general concepts influenced the development of not only world literature, but also philosophical and cultural studies thought. In this article, an attempt is made to identify all these components in Goethe's Faust and, using the example of this masterpiece of world classics, to determine the formation of value orientations in the process of analyzing a literary text.

Keywords: J. W. Goethe; «Faust»; Faust-concept; Enlightenment; dialogue of cultures.

Воспитание универсальных общечеловеческих ценностей и высоких гражданских идеалов является задачей гуманитарных наук, и этому способствует курс изучения истории культуры и литературы. Великие писатели и мыслители разных культур поднимают в своих произведениях как универсальные, так и национальные аспекты, поэтому их шедевры стали классикой и имеют общечеловеческое звучание. «Фауст» И. В. Гете является примером такого рода произведений, стоя в одном ряду с эпосом Гомера, драмами Шекспира, «Божественной комедией» Данте и многими другими шедеврами гениев мировой литературы.

В Белорусском государственном университете данное произведение подробно изучается на лекционных и практических занятиях студентами второго курса специальности 1-21 05 06 «Романо-германская филология» по дисциплине «История зарубежной литературы XVII-XIX вв.» и второго курса специальности 1-21 04 01-01 «Культурология (прикладная)» в рамках курса «История западноевропейской литературы Нового времени в контексте культуры». На практических занятиях внимание прежде всего уделяется анализу художественного текста студентами, разбираются ключевые концепты произведения, повлиявшие на развитие европейской философской и культурологической мысли.

В «Фаусте», которого И. В. Гете писал с юных лет и до конца своей жизни, сошлись все выдающиеся идеи эпохи Просвещения, которые сегодня считаются прогрессивным достижением развития человеческой цивилизации. На примере судьбы главного героя Фауста рассматривается роль личности в истории как конкретного народа, так и человечества, идеи освоения новоевропейской культурой идеалов Античности, воплощение концептов деизма, космополитизма, естественного человека и естественных прав, антибслютизма, антифеодализма и антиклерикализма, результатов научного прогресса. Не только по своей стилистике и жанровым особенностям примечателен «Фауст», но также произведение отличается своим художественным универсализмом (А. Аникст) и синтезом всех родов литературы.

Белорусский гетевед Г. В. Синило отмечает: «В нем соединились, кажется, все оттенки поэтического языка: стиль философского трактата – и живая народная речь, вплоть до просторечия; высокое, трагическое – и самое низменное, даже вульгарное; прозрачно-щемящая искренность интонации в песенках Гретхен, простеньких внешне, но скрывающих за этой обманчивой внешностью чрезвычайно трудную в художественном отношении “неслыханную простоту” (Б. Пастернак), – и ядовито-ироническая, саркастическая стихия житейских максим Мефистофеля. В “Фаусте” сошлись, как в учебном пособии по стихосложению, все мелодии и ритмы, все стихотворные размеры, выработанные европейской литературой, – от античных ямбических триметра и тетраметра (размеров греческой трагедии и комедии) до белого стиха шекспировских трагедий, от простонародного немецкого книттельферса и песенного дольника – до александрийского стиха и итальянской октавы. Вся эта разнородная глыба, сцементированная воедино поэтическим гением Гете, требует особой чуткости и особого таланта от переводчика, берущегося передать “Фауста” на другом языке» [1, с. 352].

Произведение также стало и метатекстом европейской культуры, поскольку вызвало большое количество всевозможных интерпретаций. Идея фаустианы появилась на почве немецкой культуры еще в эпоху Ренессанса, но гениальная обработка Гете сделала фабулу о Фаусте, искателе истины, бессмертной. Великий немецкий писатель стал учителем для следующего поколения авторов-романтиков. Послегетевскую эпоху начинает европейский романтизм, эстетическая основа которого подпитывалась источниками просветительской культуры и

полемизировала с нею, интерес для романтиков представляло прежде всего творчество И. В. Гете. Первая часть его «Фауста» выходит в свет в 1808 году. Когда вторая стадия немецкого романтизма (гейдельбержского) начинала набирать силы, некоторые романтики попытались создать свою интерпретацию известного немецкого сюжета (А. фон Шамиссо, В. Гауф, Х. Д. Грабе, Н. Ленау и др.). После Гете трудно было создать что-то подобное, но, тем не менее, этот факт пробудил к многочисленным интерпретациям фаустианы последующих писателей-романтиков, декадентов, модернистов. Интересную концепцию сверхчеловека представил Ф. Ницше, О. Шпенглер проанализировал модель фаустовской (западноевропейской) культуры, Т. Манн в своем романе через фаустианский сюжет рассуждает о вине Германии [см.: 2, с. 403-404].

Создание «Фауста» И. В. Гете повлияло и на развитие национальных европейских культур, начиная от попыток перевода текста и заканчивая возникновением произведений с аллюзиями на немецкий шедевр либо сюжетами собственно фаустианского характера: белорусская культура (как часть европейской) также присоединяется к диалогу с фаустианой еще во времена Гете, когда немецкий гений сотрудничает с Антонием Радзивиллом, создавая оперу. В музыкальном «Фаусте» (1819) удивительным образом сочеталась эстетика романтизма (именно так определяет музыкальный стиль исследователь и режиссер-постановщик оперы на сцене Национального академического Большого театра оперы и балета Республики Беларусь Виктор Скоробогатов) с чертами сентиментализма, классицизма, барокко и рококо [см.: 2, с. 404].

Опера «Фауст» в переработке Гете претерпела определенные изменения. Акцент в ней сделан на любовной линии, поэтому на первый план вместе с Фаустом становится Маргарита, рассказывается их трагическая история любви, что очень импонировало эстетическому полю романтизма, что отмечает Виктор Скоробогатов. Излюбленными музыкальными жанрами композиторов романтиков того времени были опера, симфония и балет. Большое внимание в произведениях уделялось героическому прошлому, народным песням, балладам и легендам. Личность чрезвычайная, индивидуальная, оригинальная, действующая в исключительных обстоятельствах, – таким был идеал романтиков. Очень часто мастера романтизма придавали важное значение миру идеальному, который так отличался от земного человеческого бытия. Отсюда следует вопрос: можно ли считать либретто художественным произведением эпохи романтизма, на который трудно дать однозначный ответ, потому что сам Гете при всем своем универсализме не смог полностью принять романтическую культуру. Что касается музыки оперы, ее композитор не просто реагировал на новые веяния в искусстве, а вырос в интонационном поле романтизма, и это значительно повлияло на музыкальное оформление и на музыкальную стилистику произведения.

Гете как великолепный мастер слова главные идеи «Фауста» заключает в своеобразные песни-баллады, которые по праву могут считаться самостоятельными произведениями и обязательно включаются в музыкальные адаптации драматической поэмы. В душе главного героя происходит перемена: от

страсти к глубокой и возвышенной любви к Гретхен. О сильных чувствах главных героев свидетельствует Баллада о фульском короле, который на протяжении жизни хранил подарок своей возлюбленной – золотой кубок: «Король жил в Фуле дальней, // И кубок золотой // Хранил он, дар прощальный // Возлюбленной одной. // Когда он пил из кубка, // Оглядывая зал, // Он вспоминал голубку // И слезы утирал» [3, с. 131].

Это вставное произведение является аллегорией любви героев, а мотив верности усиливается Гете еще больше, и именно такой будет любовь главных героев: Маргарита умрет, а Фауст пронесет воспоминания о ней до самой смерти. Эта песня – своеобразный пролог к их зарождающемуся чувству. Как позже автор расскажет о замысле произведения в трех прологах к «Фаусту», так и здесь Гете предсказывает трагический характер этой любви. «Der heilige Becher», «Der goldene Becher» ('священный кубок', 'золотой кубок') отождествляется для главного героя с памятью о любимой. Кубок символизирует также и любовь, которая может уйти только со смертью того, кто способен любить и достоин любви: «Er sah ihn stuerzen, trinken // Und sinken tief ins Meer, // Die Augen taeten ihm sinken, // Trank nie einen Tropfen mehr» [4, S. 391]. – ('Он видел как он [кубок] обернулся, заполнился, // и опустился глубоко в море, // веки его опустились, // больше не пил ни капли'. – *Подстрочный перевод наш. – Т. С.*). Сам напиток – «Lebensglut» – 'жизненный пыл', 'пламя жизни', которое пьет король из кубка, отождествляется с любовным напитком, который выпили из одного кубка Тристан и Изольда.

Еще одним важным аспектом является попытка Гете представить в «Фаусте» немецкую культуру в контексте мировой, так как произведение состоит из двух частей. Первая представляет собой Германию накануне Нового времени, она интерпретируется как микрокосм (малый мир) Фауста, конкретного героя, действующего в конкретных обстоятельствах. Вторая – метафорическое воплощение всей истории человечества, «макрокосм». Поэтому в первой части мы находим отражение реалий культуры Германии: заинтересованность народными поверьями и мифологией, образы людей из народа, отражение особенностей немецкой речи, ярче всего проявившейся в первой версии – «Прафаусте»: молодой Гете демонстрирует также в тексте особенности орфографии, отличающиеся от принятой нормы (употребляет императивы, глаголы первого и третьего лица единственного числа без окончания "e" («Bild mir nicht ein, / ich koennt was lehren», «Es moecht kein Hund so laenger Leben!») [4, S. 367]), это окончание он игнорирует также в существительных и прилагательных («Und ziehe schon an die zehen Jahr'...», «Meine Schueler an der Nas' herum / Und seh...», «Dafuer ist mir auch all Freud entrissen» [4, S. 367].

Это также и адаптация стихотворного размера, что является полностью достоянием немецкой культуры: стихотворный размер Knittelvers, которым разговаривает главный герой, отсылает нас к произведениям немецких мастерзингеров эпохи позднего Средневековья. В «Народной книге о докторе Фаусте», произведениях Лессинга и других немецких авторов, обращающихся к теме Фауста, текст прозаический. Под влиянием Гердера – идейного теоретика

немецкого сентиментализма – Гете изучал народную поэзию и благодаря этому открыл для себя творчество нюрнбергского сапожника Ганса Сакса, автора многочисленных стихотворных притч, шванков, трагедий и комедий, написанных им для народного театра, многочисленных фастнахтшпилей (рождественских шуточных пьес). Knittelvers (буквально «дубовый стих» – презрительное название, появившееся для обозначения подобного типа стихотворения в XVII в., его еще называют разговорным стихотворением с силлабическими сдвигами ударений) Ганса Сакса очень близок к живой разговорной речи, звучит легко и естественно. Гете часто вставляет в реплики Фауста характерную для народной поэзии простоязычную лексику.

Еще одним важным аспектом художественного произведения является его адаптация в дальнейшей культурной традиции. В белорусской культуре интерпретацией фаустианы занимались А. Мицкевич, Я. Барщевский (см.: [2]), Я. Купала, М. Горецкий, Ф. Олехнович, Ш. Ядвигин (см.: [5]), В. Короткевич (см.: [2]) и другие писатели, что говорит о большой дидактической функции произведения.

Таким образом, в процессе анализа «Фауста» И. В. Гете раскрывается широкий спектр аспектов, прежде всего исследование богатства национальной культуры, интерес историко-культурным наследием, анализ философских концептов Просвещения и сопоставление их со следующими эпохами, которые также подпитывались этими идеями. Несомненно, произведение играет важную роль в процессе кросс-культурного образования, изучения специфики национальных культур и ментальных установок, а также в межкультурном взаимодействии. Интерес и освоение топосов и мотивов в результате диалога культур оказывает воздействие на национальные культуры и обогащает их.

Список использованных источников

1. Синило, Г. В. История немецкой литературы XVIII века: учеб. пособие / Г. В. Синило. – Минск: БГУ, 2012. – 400 с.
2. Супранкова, Т. С. Фаўсціяна ў беларускім рамантычным дыскурсе / Т. С. Супранкова // Национальные культуры в межкультурной коммуникации: сб. науч. ст. В 2 ч. Ч. 2. Национальные формы художественной культуры в процессе межкультурного взаимодействия / редкол.: Э. А. Усовская (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Колорград, 2016. – С. 403-410.
3. Гете, И. В. Фауст; пер. с нем. Б. Пастернака / И. В. Гете. – М.: Художественная литература, 1969. – 511 с.
4. Goethe, J. W. Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. Urfaust / J. W. Goethe; herausgegeben und kommentiert von E. Trunz. – Muenchen: Verlag C. H. Beck, 1999. – 783 S.
5. Супранкова, Т. С. Фаўсціяна ў беларускім мадэрнісцкім дыскурсе / Т. С. Супранкова // Национальные культуры в межкультурной коммуникации: сб.

науч. ст. / редкол.: Э.А. Усовская (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2017. – С. 332-347.

УДК 78.01

Сюй Мэнлин,
кандидат филологических наук;
Университет Хучжоу
(КНР)

РЕФЛЕКСИВНЫЕ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В УСЛОВИЯХ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье освещается роль рефлексивного обучения иностранным языкам в условиях углубления реформы учебных программ; рассматриваются теоретические основы использования рефлексивного обучения; анализируются недостатки рефлексивного обучения иностранным языкам в Китае; исследуется конкретное применение рефлексивного обучения для развития мыслительных способностей обучающихся. Автор раскрывает особенности организации учебной деятельности студентов по изучению английского языка с применением рефлексивных методик.

Ключевые слова: рефлексивное обучение; иностранные языки; реформа учебных программ.

REFLEXIVE FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT CHINESE UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF CROSS-CULTURAL EDUCATION

The article deals with the role of reflexive teaching of foreign languages in the conditions of deepening curricular reforms; considers the theoretical foundations of using reflexive teaching; analyzes the drawbacks of reflexive teaching of foreign languages in China; studies the concrete application of reflexive teaching for the development of students' thinking abilities. The author reveals the peculiarities of the organization of students' educational activities in the study of English with the use of reflexive methods.

Keywords: reflective learning; foreign languages; curriculum reform.

Введение. В конце 1990-х годов Китай использовал передовой педагогический опыт Запада и внедрил рефлексивное обучение, которое сыграло важную роль в развитии педагогической практики и теории преподавания иностранных языков в Китае. Влияние рефлексивного преподавания в наше время становится все более очевидным, повышается качество и эффективность преподавания иностранных языков. Традиционные методы преподавания иностранных языков уже не отвечают потребностям современных студентов, и реформа учебных программ является настоящей необходимостью.

Благодаря непрерывному развитию и углублению реформ и открытости Китай все больше интегрируется в мировое сообщество. Только таким образом мы можем учиться у передовых цивилизаций, познавать суть передовых цивилизаций и способствовать нашему лучшему развитию. Таким образом, обучение иностранным языкам является ключевым проектом реформирования образования в Китае. Однако реформа не всегда проходит гладко и часто сопровождается различными проблемами. Выявление проблем и их решение – это наша основная задача [1, с. 12-20].

1. К проблеме организации рефлексивного обучения. Рефлексивное преподавание – это метод преподавания, который делает акцент на самостоятельной деятельности каждого отдельного ученика. По сравнению с другими методами преподавания, рефлексивному обучению сложнее обеспечить эффективность и качество преподавания. Рефлексивное обучение фокусируется на предложениях и мышлении студентов. Учителя должны направлять учащихся на активное изучение, исследование и решение проблем в процессе обучения, развивать их мышление и практические навыки.

Несоответствие между вкладом образовательной практики и лингвистической теории уже давно является распространенным явлением в области обучения иностранным языкам. Собственная языковая практика преподавателей иностранных языков и теория языка часто не согласуются. Многие университеты Китая ввели программы подготовки преподавателей иностранных языков, но в них слишком много внимания уделяется лингвистической теории и не удается эффективно сочетать ее с образовательной практикой. Студенты получили большой объем знаний по лингвистике и прикладной лингвистике, но не могут хорошо использовать их в своих областях знаний. Проблемы практического образования не получили должного решения. Эффективная интеграция курсов подготовки учителей с теоретическими знаниями в области лингвистики может повысить интерес студентов к изучению теоретических знаний и улучшить качество преподавания. И именно рефлексивная практика является важным способом объединения лингвистики и практики преподавания в классе [2, с. 71-73].

2. Понимание и изучение рефлексивного преподавания и обучения. Рефлексивное преподавание мы называем рефлексивной практикой. Эта практика преподавания представляет собой философию преподавания, которая возникла в нашей стране и за рубежом в последние годы. Она считается эффективным способом профессионального развития учителей. Фактически, роль рефлексивной культуры в сфере преподавания заключается в том, чтобы способствовать формированию рефлексивной идеологии преподавания, которая является отличительной чертой дальнейшего доминирования преподавания. Он вносит значительный вклад в поведение учителей в процессе преподавания, в самих учителей, в их цели преподавания и в их средства обучения. Кеннет М. Зейхнер (1994) утверждает, что так называемое рефлексивное преподавание – это процесс отражения и описания педагогических идей и педагогической деятельности, позволяющий учителям достичь собственных целей развития и повысить свою компетентность. Рефлексивное

исследование преподавания позволяет учителям достичь самопреодоления и дальнейшего изучения своего профессионального потенциала. Размышляя о прошлом опыте, навыках, знаниях и идеях, мы должны оценить свою преподавательскую деятельность, чтобы в дальнейшем стимулировать инновационные идеи для нашего профессионального развития [3].

Лоррейн Бартлетт утверждает, что рефлексивная практика улучшает преподавание и обучение, и что рефлексия – это не только изучение учителем преподавания в классе. Она также должна включать институциональные структуры, которые развиваются между учителями и учениками. По словам Бартлетта, конечная цель – воспитание учителей, владеющих методиками рефлексивного обучения. Для достижения этой цели преподаватели должны применять результаты своих теоретических исследований в области обучения и преподавания в реальном преподавании в классе. Методами обучения языку являются:

- метод дифференциации «как» напрямую связан с педагогикой;
- и метод содержания «что/почему» распространяется на следующее: каковы теоретические знания в области преподавания второго языка; как преподавать эти знания; какой культуре мы должны обучать; какова природа мультикультурных систем, что необходимо применять и отражать в содержании.

Преподаватели должны сосредоточиться не только на «как», но и на «что/почему». Чтобы добиться такого сдвига, необходимо полагаться на размышления и практику [4, с. 237-238].

На мой взгляд, педагогические курсы в основном посвящены решению проблем, а лингвистические теории – вопросам «что» и «почему». Другими словами, как организовать образование – это процесс педагогики, обучение педагогическим навыкам.

Курсы лингвистики учат их решать вопросы «что» и «почему» в рамках учебной программы. Однако реальность такова, что студенты, изучающие лингвистику и прикладную лингвистику, не в состоянии решить обе задачи в процессе обучения. Другими словами, в процессе обучения отсутствует интеграция теории и практики. Почему так происходит, связано с давним традиционным образом мышления, который объединяет иностранные языки и курсы иностранных языков. С 1940-х годов педагогика аудирования, основанная на структуралистской лингвистике, широко используется во всем мире как научный подход к преподаванию и обучению. Она возникла в контексте прикладной лингвистики и постепенно стала основой теории обучения иностранным языкам.

Новейшие лингвистические теории, похоже, не решают фундаментальных проблем обучения иностранным языкам. Однако на самом деле применение лингвистики и лингвистической теории к проблемам образования требует процесса рефлексивной практики. Курс решения проблем «как» в интегрированном образовании и курсы решения проблем «что» и «почему» в образовании – это курсы рефлексивной практики. Модель является интерактивной. Для того чтобы студенты могли целенаправленно изучать теорию языка, необходимо исследовать методы преподавания. Кроме того, мы должны дополнить соответствующие лингвистические

теории четким пониманием собственного обучения и будущей образовательной практики. В процессе рефлексии преподаватели должны направлять студентов не только на самостоятельное исследование вопросов «как», но и на освоение того, что изучать и что использовать в процессе обучения иностранному языку. Это позволит подготовить студентов, которые будут иметь не только прочную теоретическую базу для своей будущей карьеры, но и определенные образовательные навыки. При преподавании курсов по лингвистике и прикладной лингвистике преподаватели должны в полной мере практиковать рефлексивное обучение и в полной мере применять теорию на практических курсах [5, с. 186-187].

Однако рефлексивное преподавание бесспорно имеет некоторые недостатки:

1. При углубленном изучении факторов, связанных с учителями, исследователи пренебрегали факторами, связанными с учениками. Природа рефлексивного обучения – это система. До сих пор в ходе исследований рефлексивного преподавания и обучения мало внимания уделялось студентам.

2. Существует много теоретических дискуссий, но мало практических исследований. Если взять в качестве примера исследование рефлексивного преподавания в Китае, то в настоящее время очень мало исследований по экспериментированию и применению рефлексивного обучения.

3. Рефлексивное обучение в общем смысле хорошо изучено, но, чтобы сделать исследование более актуальным, поучительным и действенным, необходимо изучать его в сочетании с предметной спецификой.

4. Внутренних исследований мало, а зарубежных – много. Когда исследования по рефлексивному образованию проводятся в Китае, они в основном представляют результаты зарубежных исследований.

5. Раздельное исследование теории и практики. Теоретическое сообщество проводит теоретические исследования рефлексивного образования и использует методы исследования, которые, как правило, идут от информации к информации. Практикующее сообщество обычно проводит исследования с конкретными операциями, и уровень исследований специфичен. Кроме того, основными участниками исследования являются передовые учителя, а адекватное теоретическое руководство отсутствует. Это связано с тем, что исследования слишком фрагментарны и недостаточно систематизированы, интегрированы или целостны. Это те вещи, которые должны быть исправлены в наших будущих дискуссиях [6, с. 1-16].

3. Рефлексивное обучение и его роль. Большинство учителей придерживаются традиционной модели обучения. Из-за отсутствия связи с образовательной реальностью продвижение реформы образования тормозится. Рефлексивное обучение, как научная и передовая модель образования, больше сосредоточено на конкретных образовательных практиках. В сочетании с реальной образовательной ситуацией оно помогает учителям задуматься о собственных методах и моделях обучения и избавиться от недостатков традиционной модели образования. Учителя должны глубоко размышлять о собственных методах обучения, сочетать теоретические знания с глубиной образовательной практики, достигать конкретных образовательных целей, содействовать развитию образовательной реформы, внедрять

инновации в образовательную реформу, повышать качество и эффективность образования [7, с. 55-61].

У некоторых учителей образовательный опыт и образовательные теории не связаны между собой. Рефлексивное преподавание может помочь учителям обратить внимание на фактическое содержание их деятельности, выявить проблемы в преподавании и соответствующим образом их осмыслить.

4. Текущая ситуация с преподаванием курсов иностранных языков в Китае. Некоторые учебные заведения в Китае активно внедряют модели рефлексивного обучения. Однако большинство из них не понимают глубокого смысла рефлексивного обучения, в результате чего рефлексивное обучение остается только на стадии исследований, не применяются результаты исследований рефлексивного обучения в реальной педагогической деятельности. В то же время некоторые университеты рассматривают рефлексивное обучение только как обучение теории, без практического педагогического эффекта, и не применяют рефлексивное обучение целенаправленно.

В настоящее время большинство результатов исследований рефлексивного обучения в Китае основаны на результатах зарубежных рефлексивных исследований, что не позволяет разумно сочетать применение рефлексивного обучения в Китае с курсами иностранной лингвистики. Исследования рефлексивного обучения в Китае все еще находятся в зачаточном состоянии, что делает результаты исследований слишком разрозненными и недостаточно релевантными для целостного анализа, что делает применение рефлексивного обучения в сочетании с курсами иностранной лингвистики единичным.

5. Применение рефлексивного обучения в наших курсах иностранной лингвистики. Лингвистика иностранного языка не является курсом иностранного языка. В курсе лингвистики иностранного языка основное внимание уделяется лексике, грамматике, контексту, происхождению, истории и развитию иностранных языков. Существуют некоторые связи между курсом иностранного языка и курсом лингвистики, но есть и значительные пробелы. Преподаватели могут сравнивать эти два понятия в рефлексивном обучении, направлять студентов на рефлексии и интегрировать рефлексивное обучение в преподавание иностранного языка.

Теоретические знания в лингвистике иностранных языков сосредоточены на классификации языков и истории языка, относятся к определению языка и образованию понятий. В целом атмосфера на занятиях по лингвистике иностранного языка скучная и не способствует качеству и эффективности обучения студентов. В процессе объяснения теоретических знаний преподаватели могут использовать метод рефлексивного обучения, чтобы направить студентов на анализ и размышление об использовании языка. Преподаватель также может подобрать книги и материалы о разных точках зрения на развитие и формирование человеческого языка и представить эти материалы учащимся в качестве материалов для внеклассного чтения, чтобы расширить их кругозор и мышление и способствовать более глубокому размышлению и осмыслению [8, с. 97-99].

Основным объектом обучения иностранному языку является рефлексия преподавателей по поводу успеваемости учащихся. Анализируя отношение студентов к преподаванию, выполнение домашних заданий и ответы, преподаватели могут выявить пробелы в образовании, обдумать методы обучения, внести своевременные коррективы и исправления и постоянно совершенствовать свое образование. В сфере образования преподаватели часто размышляют о собственной эффективности обучения и методах преподавания, и в то же время берут на себя задачу организовать регулярную рефлексию для студентов, направляя их на подведение итогов последних учебных достижений, размышление о собственных недостатках и выявление их причин. Поэтому на следующем этапе разрабатывается оптимизация с целью повышения качества и эффективности обучения студентов иностранному языку.

Преподавателям необходимо создать разумную систему оценки, чтобы оценить обучение студентов в определенный период, изучить их проблемы и на основе фактических результатов оценки принять соответствующие методы для их решения. Создание системы разумной оценки преподавания помогает учителям вносить разумные коррективы в содержание и форму преподавания. Студенты также могут размышлять о своих собственных проблемах в обучении и принимать соответствующие методы обучения на основе результатов оценки, тем самым овладевая содержанием знаний по лингвистике иностранного языка.

Список использованных источников

1. Тан Цзямей. Междисциплинарное исследование преподавания международного журналистского сборника с точки зрения эмпирической теории цикла обучения / Цзямей Тан // Образование и педагогические исследования. – 2019. – № 33 (12). – С. 12-20.
2. Тянь Ин. Анализ рефлексивного обучения и реформа преподавания курса иностранной лингвистики / Ин Тянь // Английский квадрат. – 2020. – № 12. – С. 71-73.
3. Зейхнер, Кеннет М., Листон, Дэниел П. Традиции реформ в педагогическом образовании США / Кеннет М. Зейхнер, Дэниел П. Листон // Журнал педагогического образования. – 1990. – № 41 (02).
4. Чжан Лися. Исследование применения рефлексивного обучения в реформе учебной программы по иностранному языкознанию / Лися Чжан // Образование в Азиатско-Тихоокеанском регионе. – 2016. – № 15 (35) – С. 237-238.
5. Чжу Линли. Предварительное исследование стратегии развития способности к кросс-культурному мышлению в преподавании английского языка / Линли Чжу // Научно-техническая информация. – 2017. – № 15 (11). – С. 186-187.
6. Хуан Цицин, Лю Вэй. Тридцатилетний обзор и перспективы международных исследований учителей китайского языка / Цицин Хуан, Вэй Лю. // Журнал

Юньнаньского педагогического университета (преподавание и изучение китайского языка как иностранного). – 2017. – № 15 (02). – С. 1-16.

7. Ся Сяоин, Хуэй Чжун. Практико-ориентированная программа дошкольного педагогического образования в США: пример программы обучения детей младшего возраста в Университете Алабамы / Сяоин Ся, Чжун Хуэй. // Зарубежное начальное и среднее образование. – 2017. – № 8. – С. 55-61.

8. Чжан Сяоруй. Исследование рефлексивного обучения и реформы преподавания курса иностранной лингвистики / Сяоруй Чжан // Журнал Хубэйского института науки и технологий. – 2016. – № 36 (02). – С. 97-99.

УДК 78.091.4(091) (510)

Сюй Сяо,
*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка
(Беларусь)*

*Научный руководитель: Оношко И. Ю.,
кандидат искусствоведения, доцент*

«ФЕСТИВАЛЬ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА ВОЛУН» НАНЬЯНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬ- СКОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

В статье рассматриваются вопросы, связанные с совершенствованием педагогом-музыкантом своего исполнительского мастерства в процессе участия в «Фестивале культуры и искусства Волун» Наньянского педагогического университета.

Ключевые слова: педагог-музыкант; профессиональная деqualification; исполнительская культура; исполнительское мастерство; фестиваль.

«WOLONG CULTURE AND ARTS FESTIVAL» OF NANYANG NORMAL UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF IMPROVING THE PERFORMANCE SKILLS OF A MUSIC TEACHER

The article deals with issues related to the improvement of the performing skills by a teacher-musician in the process of participating in the «Wolong Culture and Arts Festival» of Nanyang Normal University.

Keywords: teacher-musician; professional dequalification; performing culture; performing skills; festival.

Исполнительское мастерство педагога-музыканта является важной составляющей его профессионализма. Однако в современных реалиях выдвигается одна

весьма значимая проблема – опасность профессиональной декавалификации. Декавалификация представляется учеными как «утрата личной заинтересованности в профессиональной деятельности и в успехах ученика, отсутствие желания организационно поддержать деятельность ученика за пределами класса, утрата представлений о профессии учителя как о средстве самореализации, а также интереса к профессиональному самообразованию, совершенствованию профессионального исполнительского мастерства, повышению теоретических, методических и исполнительских знаний» [1].

Среди признаков нарушения профессионального развития педагога-музыканта выделяют невнимание к собственной исполнительской деятельности и нежелание развивать в себе данную профессиональную составляющую. Часто это может сочетаться с отсутствием стремления педагога пополнять собственные знания по истории исполнительского искусства, методике обучения музыке, музыкальной педагогике и психологии музыкальной деятельности. Как отмечает А. Ивахненко, «одной из важнейших составляющих совокупности профессиональных качеств педагога музыканта, позволяющих защитить его от профессиональной декавалификации, является исполнительская культура» [2].

Исполнительскую культуру музыканта «составляют лучшие черты авторского творчества, обусловленного необходимостью воплощения композиторского замысла, передачи заложенных в произведениях идей и взглядов», она «несет в себе не только манеру исполнения автора (исполнителя), но и стиль композитора, его эпохи, которую отличают эстетические воззрения, интересы, потребности, вкусы» [3, с. 180].

Для исполнительской деятельности большое значение имеет потребность в концертных выступлениях, в общении с публикой, необходимость в личном высказывании. При этом важнейшим условием для развития исполнительской культуры является ситуация, когда исполнитель открывает для слушателя собственное понимание исполняемого произведения, то есть интерпретирует его. Педагогическое значение исполнительской культуры музыканта заключается в умении обучать учеников осознавать и воссоздавать композиторский замысел, что необходимо для его воплощения в исполнении.

Известно, что педагог-музыкант, «постоянно выступая на уроке в роли исполнителя, иллюстратора и аккомпаниатора, использует свое умение игры на инструменте и во внеурочной музыкально образовательной и воспитательной работе» [4]. Любая исполнительская деятельность повышает авторитет педагога как музыканта-просветителя, пропагандиста лучших достижений мирового и национального музыкального творчества. Помня об этом, он должен постоянно совершенствовать свое исполнительское мастерство: расширять репертуар, знакомясь с новыми произведениями, играть сольно и в ансамблях различных составов, уметь аккомпанировать как вокалистам, инструменталистам, так и хоровому и хореографическим коллективам, иметь навыки камерно-ансамблевого музицирования и т. д.

Для того чтобы быстро и качественно пополнять свой исполнительский репертуар, необходимо отрабатывать быстрое и осознанное усвоение нотного текста,

умение чтения с листа и эскизного ознакомления с музыкальным произведением. Общеизвестно, что в основе работы над музыкальным произведением лежит знание общих закономерностей музыкального искусства и главных художественных принципов исполнения. Их цель, прежде всего, в необходимости точно передать авторский замысел, понимать содержание, ориентироваться в стилевой и жанровой специфике исполняемых сочинений.

Образовательный потенциал фестивалей способствует развитию музыкальной культуры и совершенствованию исполнительского мастерства педагога-музыканта. Участие в фестивальной деятельности позволяет будущему педагогу-музыканту общие музыкальные теоретические знания, умения и практические исполнительские навыки. Подготовка к фестивалю предполагает работу над культурой и техникой исполнения, содержанием исполняемого произведения и его воплощением в процессе игры на инструменте, умением донести произведение до слушателя. Будущий педагог-исполнитель имеет возможность постоянно воспроизводить в себе психологическое состояние подготовки к выступлению, эффективно управлять сценическим волнением, чему в дальнейшем необходимо научить ученика для развития творческой работоспособности и самоутверждения.

Для будущего педагога-музыканта важным является «стремление к непрерывному саморазвитию и совершенствованию профессиональных умений и навыков, обогащение индивидуального опыта, расширение информационного поля, которым должен владеть каждый преподаватель» [5]. Процесс совершенствования исполнительского мастерства должен быть непрерывным. «Одно из важных средств повышения педагогом своего мастерства – систематическая работа за инструментом и исполнительская деятельность. Тот, у кого значительный концертный опыт, будет совсем иначе преподавать, чем тот, кто этого опыта не имеет. Тот, кто может хорошо исполнить произведение, будет над ним и с учеником работать глубже и интереснее того, кто сам произведение не играл...», – считает известный советский педагог-методист А. Алексеев [6, с. 281].

В Китае учреждения высшего образования особое внимание уделяют проведению фестивалей, направленных на воспитание музыкальной культуры, совершенствованию исполнительского мастерства педагогов-музыкантов, развитию инициативности и ответственности, формированию устойчивой гражданской позиции, гуманистических качеств личности.

Среди таких учреждений высшего образования – Наньянский педагогический университет (Nanyang Normal University), который находится в городе Наньян – историческом городе в провинции Хэнань – и имеет более чем столетнюю историю. Историю университета можно проследить до Наньянского педагогического колледжа, основанного в 1907 году. В 1958 году колледж был переименован в Наньянский педагогический институт, в 2000 году – официально назван Наньянским педагогическим университетом. В университете 27 педагогических факультетов и 72 специальностей бакалавриата, охватывающих 10 основных направлений образования, таких как литература, естественные науки, инженерное дело, право, экономика, педагогика, история, менеджмент, агрономия и искусство.

Среди факультетов популярным является музыкальный факультет. На музыкальном факультете есть три специальности, такие как музыковедение, музыкальное исполнение и хореография. После завершения четырехлетнего обучения студентам присваивается степень бакалавра и выдается диплом об окончании. Будущим специалистам предлагается изучение следующих учебных курсов: базовая теория музыки, сольфеджио, гармония, композиция, полифония, история китайской и зарубежной музыки, хоровое дирижирование, оркестровый класс, анализ музыкальных произведений, итальянский язык, танец, фортепианная музыка и др.

Одним из ярких событий университетской жизни является «Фестиваль культуры и искусства Волун». Первый «Фестиваль культуры и искусства Волун» Наньянского педагогического университета состоялся в 2000 году и с тех пор проводится ежегодно с сентября по октябрь. Свое название фестиваль получил от исторического места Волун (Волунган, Наньян), имеющего тысячелетнюю историю. Это было место, где Чжугэ Лян, известный политик, мыслитель и милитарист, жил в уединении в период эпохи Троецарствия¹.

Организацию и проведение фестивалей возглавляет Комитет коммунистической лиги молодежи. Одной из основных целей проведения фестивалей стало содействие обогащению культурной жизни кампуса и развитию гуманистических качеств учащейся молодежи. Фестиваль включает следующие конкурсы: вокалистов, танцоров, ведущих, дизайнеров и т. д. Интерес вызывают конкурсы студенческих дебатов на кубок факультета «Фань Вэньчжэн Гун», исследовательских эссе Наньянской писательской группы, групп Фань Ли, Чжугэ Ляна, Хуан Пэйсяня и т. д. В текущем учебном году проводился конкурс певцов кампуса под названием «Звук – это мечта, звук и движение молодежи», организатором которого стала студенческая художественная труппа музыкального факультета Наньянского университета.

В конкурсе могут принять участие студенты университета дневной формы любого курса обучения. Также регламентированы требования к различным категориям конкурсантов. К примеру, от вокалиста требуются определенные навыки пения, широкий диапазон, хорошая внешность и т. д. Участники могут исполнять программу как сольно, так и в ансамбле (но состоящим не более чем из 4 человек). Каждый певец исполняет одно произведение определенного жанра. Конкурс ограничен тремя формами: соло, ансамбль и хор. Сам конкурс разделен на три тура: предварительный раунд, основной и финальный. В нем участвуют профессиональные и любительские группы. Профессиональные группы – это студенты музыкального факультета, студенты других факультетов – любительские группы. В каждом конкурсе присуждаются первые, вторые и третьи премии. Квалификация и профессиональные навыки участников проверяются специальной комиссией перед самим

¹ Эпоха Троецарствия или Саньго (кит. трад. 三國時代, упр. 三国时代, пиньинь Sānguó Shídài, палл. Саньго Шидай) – период истории древнего Китая, длившийся с 220 по 280 годы и известный борьбой и противостоянием трех великих государств – Вэй, У и Шу. Начало периода Троецарствия пришлось на 220 год, когда распалась империя династии Хань, а на смену ей пришла империя Цзинь.

конкурсом, чтобы обеспечить высокий уровень, честность и беспристрастность соревнования.

Комитеты коммунистической лиги молодежи различных факультетов университета должны информировать студентов о конкурсе, используя рекламу, поддерживать инициативу студентов по участию в фестивале, укрепляя их чувство ответственности. Методы отбора включают также рекомендации различных факультетов после проведения открытых конкурсов на факультетах по всему университету с целью привлечения максимального количества талантливых участников и повышения их мотивации. Комитеты коммунистической лиги молодежи каждого факультета помогают тщательно организовывать отбор лучших исполнителей и строго контролировать качество программ, чтобы обеспечить достойный уровень проведения соревнований.

Председателем жюри традиционно является декан музыкального факультета. Программы конкурсов включают классические произведения, романсы, народные песни, популярные современные песни. Исполнение конкурсантов оценивается по 10-балльной системе. Учитываются такие основные критерии в оценке, как умение раскрыть содержание песни; выразительность исполнения; культура исполнения (внешний вид, умение вести себя естественно и благородно и т. д.). Дополнительные баллы выставляются за репрезентацию оригинальных произведений. Церемония награждения не предполагает заключительного концерта.

Среди участников конкурса значительное место занимают будущие педагоги-музыканты, для которых фестивальная деятельность способствует приобретению концертного опыта, развитию профессионально значимых качеств педагога-музыканта, творческих способностей; расширению музыкальной эрудиции и накоплению репертуара; совершенствованию умений и навыков концертмейстерской работы и ансамблевого музицирования и т. д. Совершенствование исполнительского мастерства педагогов-музыкантов неразрывно связано с развитием эстетических чувств, стимулированием энтузиазма молодых исполнителей, воспитанием патриотизма, формированием гуманистических идеалов, нравственных убеждений, любви и преданности коммунистической партии и своему университету. (В этом году исполняется 100 лет со дня основания Коммунистической партии Китая, а также 70 лет со дня основания университета).

Опрос участников «Фестиваля культуры и искусства Волун» Наньянского педагогического университет показал их высокую удовлетворенность от участия в конкурсной программе, так как, в первую очередь, ими был получен бесценный опыт исполнительского мастерства – концертного выступления. Подчеркнем, что в «ситуации публичного выступления перед слушателями одним из важнейших условий, наряду с передачей содержания музыкального произведения, является процесс общения исполнителя с публикой в концертном зале» [7, с. 1]. Многие участники отмечают повышение их музыкальной культуры, мотивации в самосовершенствовании в своей профессии, расширении кругозора. В свою очередь жюри отмечает высокое исполнительское мастерство участников и тот факт, что данный фестиваль

незаменим в обогащении культуры университета, он демонстрирует высокую жизнеспособность и неиссякаемую энергию творческой молодежи.

Список использованных источников

1. Рапацкая, Л. А. Профессиональная деквалификация учителя детской музыкальной школы: причины и следствия [Электронный ресурс] / Л. А. Рапацкая, А. А. Ивахненко // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 8. – Режим доступа: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2015/8/pedagogics/rapatskaya-ivakhnenko.pdf (дата доступа: 23.05.2022).
2. Ивахненко, А. А. Развитие исполнительской культуры педагога-музыканта как путь защиты от профессиональной деквалификации / А. А. Ивахненко // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 11. – С. 258-260.
3. Иванова, В. В. Структура и содержание исполнительской культуры музыканта / В. В. Иванова // Вестник МГУКИ. – 2011. – № 2 (40). – С. 63-70.
4. Кузнецов, М. Ю. Психолого-педагогические особенности формирования исполнительского мастерства музыканта-инструменталиста [Электронный ресурс] / М. Ю. Кузнецов // Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. – 2014. – Режим доступа: <https://articlekz.com/article/31584> (дата доступа: 23.05.2022).
5. Мартынова, О. В. Ансамблевая деятельность педагога-музыканта как фактор совершенствования профессионального мастерства / О. В. Мартынова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – С. 175-180.
6. Алексеев, А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев. – 3-е изд., доп. – М.: Музыка, 1978. – 288 с.
7. Ким, Т. А. Исполнительская деятельность музыканта (пианиста) как невербальная коммуникация: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения / Т. А. Ким; Учреждение образования «Белорусская государственная академия музыки». – Минск, 2020. – 25 с.

УДК 373.3

Виктория Валентиновна Федулова,
кандидат философских наук;
Янчэнский педагогический университет
(КНР)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ «ЭЛЕКТРОННОГО КОММЕРЧЕСКОГО РУССКОГО ЯЗЫКА» СТУДЕНТАМ, ИЗУЧАЮЩИМ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Статья посвящена характеристике процесса обучения «Электронному коммерческому русскому языку», основным целям, на достижение которых направлен данный процесс; раскрываются методы, используемые в процессе обучения. Большое внимание уделено раскрытию методологии учебного процесса, направленной на формирование понимания студентами самого явления электронной коммерции, знание принципов и механизмов действия основных ее направлений.

Ключевые слова: электронная коммерция; электронный бизнес; интернет-технологии; методология процесса обучения; специальная лексика; формирование навыков; категориальный аппарат; интернет-магазин; русский язык как иностранный.

METHODOLOGICAL FEATURES OF TEACHING «ELECTRONIC COMMERCIAL RUSSIAN LANGUAGE» TO STUDENTS STUDY- ING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the characteristics of the process of teaching «Electronic commercial Russian language», the main goals to achieve which this process is aimed, the methods used in the learning process are revealed. Much attention is paid to the disclosure of the methodology of the educational process aimed at forming students understanding of the phenomenon of e-Commerce, knowledge of the principles and mechanisms of its main directions.

Keywords: e-commerce; e-business; Internet technologies; methodology of the learning process; special vocabulary; skills formation; categorical apparatus; online store; Russian as a foreign language.

Интеграция каждой страны в мировое информационное пространство, активизация и укрепление ее позиций на международном рынке, совершенствование торговых операций на территории данной страны во многом зависят от успешности внедрения современных информационных и коммуникационных технологий в практику торговли [3, с. 4].

Сегодня организация торговых операций посредством глобальных компьютерных сетей находится в центре внимания многих специалистов.

Одна из важнейших задач современной электронной коммерции – замена традиционного механизма торговли между предприятиями, между предприятием и клиентом, а также совершенствование путей взаимодействия государства с предприятиями и гражданами. Наиболее актуально в данном контексте изучение вопросов организации электронной коммерции на структурном, функциональном и

технологическом уровнях [1, с. 5]. Именно на этот аспект направлено обучение студентов электронному коммерческому русскому языку. В особенности важным представляется тот момент, что для студентов-переводчиков знание специальной лексики по данному направлению коммерческой деятельности представляется весьма важным.

В данной статье рассматриваются не только и не столько вопросы организации и ведения бизнеса на новой технологической основе в условиях интернет-среды. Большое внимание уделено раскрытию методологии учебного процесса, направленной на формирование понимания студентами самого явления электронной коммерции, знание принципов и механизмов действия основных ее направлений. Кроме того, в работе охарактеризован процесс изучения студентами особенностей и технологии организации коммерческой деятельности в новых условиях, рассмотрены основные инструменты электронной коммерции и способы, направленные на освоение обучающимися знаний по предмету [5, с. 8]. Но прежде всего объясняются механизмы усвоения студентами, изучающими русский язык специальной лексики, и формирования навыков использования полученных знаний в своей будущей профессиональной деятельности.

Процесс изучения «Электронного коммерческого русского языка» разделен на теоретическую и практическую части.

Теоретическая часть представляет собой разработки лекционных материалов по рассматриваемой проблеме. Каждая лекция сопровождается перечнем контрольных вопросов, позволяющим проверить уровень усвоения материала. Кроме того, приведен тест итогового контроля знаний и перечень источников по рассматриваемой тематике [4; 15].

Практическая часть представлена комплексом заданий для самостоятельной работы, которые позволят студентам не только познакомиться с основными инструментами электронной коммерции, но провести анализ и сравнительную оценку действующих на мировом интернет-рынке технологий ведения бизнеса. Особенностью практической части являются ролевые игры, направленные на отработку специальной лексики и на проверку понимания и усвоения изученного материала.

Процесс изучения дисциплины «Электронная коммерция» подчиняется определенным требованиям и имеет свои цели.

Цели освоения дисциплины:

- ознакомить студентов со специальной лексикой, употребляемой в процессе работы в электронной коммерции;
- ознакомить студентов с особенностями организации и ведения бизнеса на новой технологической основе в условиях интернет-среды;
- сформировать понимание функционирования современного бизнеса в интернете;
- объяснить, какие проблемы могут возникнуть при незнании и несоблюдении правил современного интернет-сообщества;
- раскрыть возможности и способы организации и ведения бизнеса, электронной коммерции в сети;

– на основании полученных знаний помочь студентам разобраться в современных направлениях электронной коммерции.

Исходя из поставленных целей, формируются определенные требования к преподаванию данной дисциплины.

В процессе изучения дисциплины студенты должны овладеть категориальным аппаратом по темам дисциплины, изучить правила и методы работы в сфере электронной коммерции, осознать необходимость точного и скрупулезного выполнения этих правил, уметь составлять (в соответствии с ними и с использованием изученной лексики документы) необходимые для работы в сфере электронной коммерции.

При изучении дисциплины для наилучшего усвоения знаний по данному предмету и овладения основными навыками ведения бизнеса в интернет-среде используются различные методы обучения.

В процессе работы используются некоторые адаптированные до уровня студентов, изучающих русский язык как иностранный, разделы российских учебников по электронной коммерции для студентов экономических вузов России, а также материалы из сети Интернет.

Важнейшей составляющей процесса обучения является практическая часть работы, в процессе которой студенты, используя полученные знания и умения, под контролем и при содействии преподавателя разрабатывают и проигрывают в формате ролевых игр ситуации, которые могут произойти при организации электронной коммерции.

В процессе достижения поставленных целей и выполнения основных требований разработаны определенные методы, которые применяются на занятиях и которые направлены на наилучшее усвоение студентами учебного материала по дисциплине. Кроме того, используется сочетание всевозможных видов работы. Еще более важным процесс изучения лексики представляется в том разрезе, что представляемая лексика изучается студентами, изучающими русский язык как иностранный.

Так, основным предназначением предмета является усвоение студентами лексического и категориального аппарата по темам. Формирование не только понимания ими основных терминов электронной коммерции, но и умения пользоваться в определенных ситуациях теми или иными категориями. Для этого в начале каждой темы разработан небольшой словарь терминов, которые употребляются в данной теме. Перед изучением темы изучаются, прежде всего, данные термины, разбирается их значение и, если необходимо, приводятся примеры использования. Только после усвоения необходимой лексики начинается работа над материалами темы.

Для того чтобы процесс изучения темы имел свою систему, в каждой теме разработаны вопросы, которые студенты изучают и в процессе чтения материалов ищут на них ответы. Наиболее важные моменты, которые необходимо непременно запомнить, выделяются и отмечаются особо.

Кроме вопросов в каждом уроке есть разного типа задания, которые студенты выполняют либо на занятии, либо готовят самостоятельно. Необходимым

моментом в процессе работы является систематическая проверка изученных на предыдущих занятиях терминов. Проверка изученных слов проводится в виде словарного диктанта. Процесс проверки диктанта проводится в форме взаимной проверки, когда одни студенты проверяют слова, написанные другими студентами, и исправляют ошибки, если таковые имеются. В таком случае проводится проверка знаний студентами в два этапа. После чего диктант сдается на проверку преподавателю, который проверяет результаты работы как студента, писавшего диктант, так и результаты проверки студента-проверяющего.

Кроме чтения и изучения слов на занятиях используются другие виды обучения, а именно видео, документы, фото с сайтов, работающих в категории интернет-магазинов, графики взаимодействия разных схем электронной коммерции, фрагменты кино и мультфильмов. Отлично себя зарекомендовал такой вид учебной работы, как учебная игра по теме.

В процессе изучения дисциплины используется как минимум два вида игры. Это игра на тему «Выход на ЛПР компании-покупателя, установление деловых отношений с целью подписания контакта». Перед началом игры преподаватель дает студентам основную терминологию на русском языке, употребляемую в процессе проведения переговоров, ключевые этикетные фразы, направленные на формирование позитивного имиджа компаний. А также предлагает студентам придумать, какую сферу производства будут представлять их компании. Обычно студентам нравятся крупные машиностроительные компании, и они выбирают их объектами своего исследования.

В ходе игры вся группа делится на несколько команд, в которых выбираются руководители разных компаний как покупателей, так и продавцов, стремящихся построить взаимоотношения друг с другом, провести взаимовыгодные переговоры и заключить контракт. Целью данной игры является отработка изученной лексики, умение правильно построить диалоги, ответственно подойти к своей роли, убедительно представить концепцию своей организации и добиться положительного решения для своей компании. Итогом каждого взаимодействия должно стать заключение контракта. Студентам очень нравится данный вид работы, и они активно включаются в игровой процесс. Конечно же, необходимо отметить, что весь процесс работы происходит исключительно на русском языке и студенты получают возможность использовать полученные знания, излагая мысли на иностранном для них языке.

Еще одна игра, которая используется на занятиях, посвящена проведению аукционов. В процессе игры задействованы все студенты группы. Чаще всего, выбирается самый простой вид аукциона – запрос котировок. При этом, как и при проведении настоящего тендера, выбирается котировочная комиссия и пишется итоговый протокол. Студенты самостоятельно решают, какое предприятие они будут представлять на торгах, готовят необходимую документацию. Торги проводятся с использованием социальной сети WeChat, в которой зарегистрированы все студенты группы. В назначенное время в созданной специальной группе согласно всем требованиям проводится аукцион, подводятся итоги. Игра направлена на изучение

особенностей разного вида аукционов, понимание механизмов их действия, изучение основной терминологии, используемой в процессе проведения аукционов.

Процесс изучения дисциплины тесно связан с постоянным контролем уровня знаний и понимания студентами изучаемого материала. На занятиях проводится систематическая проверка изучаемых терминов и материала как в письменной, так и в устной форме.

Несмотря на то, что «Электронная коммерция» – дисциплина новая в ряду изучаемых экономических дисциплин, она охватывает большой ряд проблем и направлений современной жизни, связанных с интернетом. И поскольку вся наша жизнь самым тесным образом связана с интернет-технологиями, область изучаемых задач дисциплины расширяется, формируется особый категориальный аппарат, призванный объяснить современные тенденции в экономике, расширяется проблематика исследований [2, с.312]. И потому современному человеку, для того чтобы ориентироваться в новых течениях и тенденциях коммерции, просто необходимо иметь знания по основным направлениям электронного бизнеса, понимать значение употребляемых категорий, осознавать методологию работы в электронной коммерции. Кроме того, студенты в процессе обучения постоянно общаются на русском языке, совершенствуя свои знания русского языка, отрабатывая фонетику и навыки аудирования. Именно на это направлена вся логика и весь процесс обучения при изучении данной дисциплины.

Список использованных источников

1. Гаврилов, Л. П. Организация коммерческой деятельности: электронная коммерция 2-е изд. Учебное пособие для СПО. – М., 2016. – 433 с.
2. Гаврилов, Л. П. Электронная коммерция. Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. – М., 2018. – 363 с.
3. Денисова, А. Л. Электронная коммерция: основы организации и ведения бизнеса / А. Л. Денисова, Н. В. Молоткова, М. А. Блюм, Т. М. Уляхин, А. В. Гуськов. – Тамбов, 2012. – 88 с.
4. Новикова, К. В., Старатович, А. С., Медведева, Э. А. Интернет-маркетинг и электронная коммерция. – Пермь, 2013. – 78 с.
5. Якубова, Т. Н. Управление продуктом. Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. – М., 2017. – 373 с.

УДК 1(091)

Ирина Анатольевна Фурса,
кандидат философских наук;
Высшая аттестационная комиссия Республики Беларусь
(Беларусь)

БАЗОВЫЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИДЕАЛА

Предметом теоретического анализа в статье избраны модели образовательного идеала, а по его результатам определено понятие модели образовательного идеала, выделена эпистемологическая типология базовых моделей образовательного идеала, рассмотрены три конкретно-практические модели. Показано, что рефлексия над основаниями онтологии базовых моделей образовательного идеала является эффективным методологическим инструментом противодействия тотальной универсализации образовательных практик и необоснованной шаблонной трансформации социальной (в т. ч. образовательной) реальности. Сделаны практические рекомендации на основе теоретического осмысления лучших мировых образовательных практик, которые могут быть полезны при осуществлении социальных прогнозов развития как кросс-культурного образования, так и образования в координатах национальной системы.

Ключевые слова: базовая модель образовательного идеала; лидерство; потенциал; универсализация образования; устойчивость.

BASE PATTERNS OF THE EDUCATIONAL IDEAL

The base patterns of the educational ideal are chosen as the subject of theoretical analysis in the article. Based on the study's results, the concept of the model of the educational ideal is defined, the epistemological typology of the base patterns of the educational ideal is singled out, and three specific practical base patterns are considered. It is shown that a reflection on the ontology of the basic models of the educational ideal is an effective methodological tool to counteract the total universalization of educational practices and unreasonable stereotyped transformation of social (including educational) reality. Practical recommendations are made on the basis of theoretical understanding of best world educational practices. The obtained results can be useful in the implementation of social forecasts for the development of cross-cultural education, as well as for the dynamics of education in the coordinates of the national system.

Keywords: base patterns of the educational ideal; leadership; potential; universalization of education; sustainable.

Введение. Исследовательская проблема, оправдание необходимости построения типизированных конструкций образовательного идеала в разрезе мирового опыта, характеризуется вызовами образованию нашего времени – *тотальной универсализацией образовательных практик и развитием новых идеологий как средств программирования социальной (в т. ч. образовательной) реальности.*

Основная идея и объяснительная сила сравнительных международных исследований в области образования состоит в выявлении на основе внушительной и, несомненно, репрезентативной выборки высокоэффективных образовательных систем и технологий, которые могут быть адаптированы к иным страновым условиям для получения схожих результатов. В целом работающая идея с течением времени и,

вероятно, благодаря грамотной маркетинговой программе все более отчетливо воспринимается в контексте дискурса «эталонных обществ» [12, с. 647], к которым причисляются государства (Сингапур, Китай, Южная Корея, Эстония, Финляндия и др.), демонстрирующие стабильно высокие результаты в ходе периодических международных испытаний для школьников. В таком разрезе идеология «эталонных обществ» имеет не только прикладной функционал (проанализировать и адаптировать лучшее), но и выполняет задачу культивирования образцовых идеалов. Австралийские исследователи Б. Лингард и С. Селлар в оценке международного значения методологии ОЭСР отмечают, что последняя несомненно является «эпистемологическим и инфраструктурным способом глобального управления» [15].

Причины этого явления не являются новыми, вновь возникшими. Социальные последствия отчуждения человека хорошо описаны в работах Г. Маркузе, Э. Фромма, К. Хорни, Ж. Бодрийяра и других авторов. Популярные аналитические инструменты для образования – самый обычный продукт массовой культуры, который отвечает запросам современного человека, а именно рационализирует нарастающий хаос, например, помогает ориентироваться в потоке информации, предлагая обоснованные решения. Это не всегда плохо, но индивиду не всегда удастся сохранить автономию, имеющую в данном ключе функцию профилактики от восприятия реальности в одномерной плоскости.

Приоритеты экономики образования над другими его аспектами – вторая причина укрепления тенденций тотальной универсализации образовательных практик. Исследователь Герт Биеста называет три социальные проблемы, связанные с повышенным вниманием к вопросам экономики образования: постоянная коммодификация образования (представление об образовании как продукте, который можно купить и продать); технологические ожидания в отношении образования; экономический редукционизм (уверенность в возможности измерения всех сторон и эффектов образования с помощью экономических показателей) [11, xi]. Применительно к методологии международных сравнительных исследований это проявляется, по мнению Г. Биеста и многих других авторов, в редуцировании качества школьного обучения к эффективности в отдельных дисциплинах (как правило, математике и естественных науках).

Понимание относительности трендовых истин и всей глубины социальных и культурных последствий увлеченности образовательными идеалами «эталонных обществ» определяют интерес к их изучению именно в таком противоречивом ракурсе. Рассмотрение вариативности дизайна образовательного идеала позволяет оценить их силу и слабость, соотнести с актуальными национальными идеями. В работе сделана попытка *типизировать манифестируемые обществами образовательные идеалы, которые сегодня следует признать наиболее «видимыми»* (имеющими явно различимую как для исследователей, так и для участников образовательного процесса форму идеального в образовании, т. е. идеалов личности, системы, отношений). Именно это намерение определим в качестве *цели работы*.

Методология и методы. Тема работы вызывает, как минимум, два вопроса: почему объектом выступают не модели образования или модели образовательных систем? в чем разница между упомянутыми терминами и понятием «модель образовательного идеала»?

Методологически работа выстраивается в границах социально-философской рефлексии. Описание интерпретаций образовательных идеалов осуществляется для того, чтобы уловить связи и различия между образовательными культурами. Ключевым исследовательским намерением выступает своего рода метадеятельность, т. е. изучению подвергаются не образовательные практики как таковые, а системы знаний о ценностях и целях образовательных практик. Анализ модели образования или системы образования простирается через технологии обучения и способы достижения усилиями государственных структур целей образования. Мы же акцентируем внимание на ценностно-смысловом содержании образования, где технические детали реализации образовательной политики наименее существенны.

Х.-Г. Гадамер в знаменитой работе 1960 года рассматривает образование в числе ведущих гуманистических понятий [4, с. 47]. Проблематизируя современной аспект этой идеи, Г. Биеста использует термин «learnification» образовательного дискурса, трактуя его как глобальный сдвиг в сторону обсуждения вопросов обучения, а не образования, при котором практически исчезают дискуссии о его целях [цит. по 12, с. 647].

Следует сделать ремарку относительно ограниченного числа разработанных моделей образовательного идеала. В задачи работы не входит описание всего калейдоскопа моделей; в ней аккумулированы не все существующие в мире образцы, а только лишь, во-первых, наиболее, по нашему мнению, рельефные и очевидные ввиду продуманности базовой идеи, во-вторых, привлекательные сформировавшимся имиджем наиболее прогрессивных и эффективных мировых практик. Такой отбор (признаем, в некоторой степени волюнтаристский) исследовательского материала оправдан целью более высокого порядка – осмыслением особенностей национального образовательного идеала на фоне выводов о базовых моделях образовательного идеала в мировом масштабе.

Работа не содержит результатов эмпирического анализа; обобщения строятся на основе индуктивных выводов относительно теоретических описаний, доступных в научной литературе и иных аналитических и информационных источниках.

Теоретические компоненты понятия «базовая модель образовательного идеала». Слово «базовый» в словосочетании «базовая модель образовательного идеала» используется в значении «типовой, базисный» для всевозможных надстроек – вариаций понимания образовательного идеала в иных социокультурных контекстах. При этом, что важно, принципиально избегается коннотация эталонного, основного, фундаментального в интерпретации базовой модели образовательного идеала. Именно такое значение «базового» чаще всего предполагает педагогический дискурс. Например, в диссертации М. А. Поляковой вводится понятие «базовой модели школы» как ключевой связки между историческими предпосылками и нормативным оформлением школы [8, с. 9]. В нашем случае «базовый»

имеет значение скорее технического термина, как, например, функционал «базовых утверждений» К. Поппера.

Образовательный идеал, раскрываемый для цели данной работы в понятиях социального конструкционизма, рассматривается как *особый социокультурный конструкт*, имеющий социальную, конвенциональную природу, принимаемый, понимаемый и разделяемый людьми в силу комплементарности его фундаментальной идеи и скрепляющих элементы конструкта ценностей образования. *Базовая модель образовательного идеала* понимается как *теоретическая схема, представляющая собой упрощенный, но эквивалентный основным атрибутам оригинала аналог такого конструкта, создаваемый в познавательных целях*. Конкретные примеры типов базовых моделей изоморфны друг другу даже при существенных различиях присущих им акциденций.

Типы базовых моделей образовательного идеала. Руководствуясь определением образовательного идеала, можно произвести *эпистемологическую типологию базовых моделей образовательного идеала* по основанию степени различимости социальными акторами его фундаментальных ценностей. Выделяются модели:

эксплицитные, отличительной особенностью которых является с достаточной четкостью сформулированная и вынесенная в публичное пространство ключевая идея (идеи); при этом знаковый образ (образовательная политика) и предмет (образовательная практика) обнаруживают явное совпадение;

имплицитные, характеризующиеся неявным присутствием в публичном и профессиональном дискурсах ценностного ориентира образования. Не будучи формализован в виде лозунгов, ключевых идей и намерений, тем не менее образовательный идеал может быть эксплицирован аналитическим путем, поскольку является интуитивно понятным. То есть при отсутствии явной вербализированной формулы, согласованные действия акторов образовательной политики и практики явно указывают на существование ключевого ориентира;

диффузные: вариант пересечения, соперничества или исключения идеализированных конструкций, когда декларируемый публично идеал может спорить с определяющими деятельность правилами.

Конкретных примеров моделей образовательных идеалов, предполагаем, можно выделить много. Ниже представлено несколько типов базовых моделей образовательного идеала. Их различие осуществлено на основе следующих параметров – основная идея образования, культурно-исторические нарративы и идеологии, характеризующие и объясняющие онтологию конкретно-типического образования. По этим параметрам описанные ниже модели обнаруживают довольно существенные различия.

Способами идентификации признаков, подходящих под указанные параметры, могут быть слова (идеологические программы, предлагаемые властными структурами, лозунги, систематически цитируемые ключевыми политическими деятелями идеи; зафиксированные в стратегических и программных документах – образовательных концепциях и стандартах, стратегиях развития образования, учебных программах и др. – формулы общественного и государственного интереса, принципы

и направления развития); и действия (содержание конкретных мероприятий в рамках реализации образовательной политики, конкретные направления образовательной практики).

Рассмотрены три базовые модели образовательного идеала: «лидерство», «потенциал», «устойчивость».

«Лидерство-идеал». Составляющие конфигурации:

ключевые позиции, отражающие основную идею образования, – идеалы меритократии: ориентир на развитие экономики, вклад образованного человека в процветание общества и государства; акцент на интеллектуальном потенциале нации и национальном приоритете; академические достижения как основной канал социальной мобильности; инструментальность образования;

культурно-исторические нарративы: высоко конкурентная среда, сильный дух соперничества; нормы традиционной конфуцианской этики; социальная сегрегация и сегментированная школьная система; дисциплина, иерархичность и бюрократичность; централизованное управление;

идеологемы: учиться сегодня – лидировать завтра; достойное образование – успешная карьера; формируем будущее нашей нации (moulding the future of our nation – слоган на сайте Министерства образования Сингапура [7]); «умные школы, умная нация» (thinking school, learning nation – программа школьного образования Сингапура).

Примеры: Сингапур, Китай, Южная Корея.

«Потенциал-идеал». Составляющие конфигурации:

ключевые позиции, отражающие основную идею образования, – идеалы демократического общества: ориентир на укрепление гражданского общества, равные стартовые возможности для всех граждан, интеллектуальное и профессиональное развитие по способностям и интересам, инклюзивное образование;

культурно-исторические нарративы: преимущественно монокультура; сложная демографическая ситуация; влияние христианской этики; либеральная идеология; парципаторные принципы социального взаимодействия; имплементация концепции универсальных прав человека; местная автономия в управлении;

идеологемы: качество образования для всех, справедливость и равенство в образовании, доступное и качественное образование, образование через всю жизнь.

Примеры: Финляндия, Эстония.

«Устойчивость-идеал». Составляющие конфигурации:

ключевые позиции, отражающие основную идею образования, – идеалы среднего класса: ориентир на благосостояние и качество жизни населения, личный и общественный комфорт; образование как средство поддержания социальной стабильности и контроля за уровнем социальной напряженности; важная задача образования в закреплении в индивидуальном и общественном сознании значимых для государства и истории страны ценностей; импорт талантов; функциональный уровень образования;

культурно-исторические нарративы: сложная этническая и религиозная структура населения, неоднородная культура, многочисленные ассимилированные

субкультуры; ценности свободы и вера в личный успех, проактивность и инициативу, т. н. ценности западной цивилизации; высокий уровень социального неравенства; моральный релятивизм; децентрализованное (федеративное, муниципальное) управление;

идеологемы: не для школы, а для жизни; ответственное образование; гражданское образование; устойчивое образование; мультикультурное образование.

Примеры: Канада, США.

Конкретные примеры реализации базовых моделей образовательного идеала. Система образования *Сингапура* экспертами признается системой мирового уровня, благодаря стабильно высоким результатам в международных сравнительных исследованиях. По результатам PISA-2018 Сингапур показал 2-ой результат в межстрановых измерениях естественнонаучной, читательской и математической грамотности 15-летних школьников [18]; в TIMSS-2019 у Сингапура лучшие в мире результаты в математических тестах и тестах по естествознанию для учащихся 4-ых и 8-ых классов [14]. Такие рекорды упрочили имидж этой страны как одной из лучших образовательных систем мира.

Исторические трансформации образовательной системы страны привели к тому, что сегодня роль образования понимается сингапурским обществом трояко: 1) образование как средство восстановления экономики; 2) как платформа для формирования новой идентичности и объединения нации; 3) как средство социальной мобильности и личного продвижения [12, с. 655].

История быстрого успеха системы образования постколониального Сингапура хорошо описана в научной литературе и привлекает как педагогов, так и экономистов, поскольку показывает пример того, как школьное образование может способствовать реструктуризации экономики [12, с. 654]. Базовым сценарием развития страна выбрала путь интеллектуальной модернизации, связанной с созданием рынка высококвалифицированных кадров. Таким образом, важнейшей ценностью, лежащей в основе прогресса сингапурского образования, был выбран человеческий капитал. Основными средствами реализации интегративной модели взаимоотношений между хозяйственным и образовательным секторами для подготовки конкурентоспособных профессионалов стали сильные пропагандистские кампании и экономические методы эффективности и подотчетности [1, с. 230]. Основными инструментами и средствами образования по-сингапурски являются программы поощрения результативных, одаренных учащихся, директивный национальный план образования, строгая регламентация действий для всех участников, ограниченное использование конструктивистских педагогических методов [12, с. 657-658].

Такая система мер позволила Сингапуру достичь впечатляющих результатов, однако эксперты отмечают противоречивый эффект отдельных решений. Например, И. А. Василенко обращает внимание на *дефицит гуманитарного образования*, которое сингапурским правительством финансируется по остаточному принципу, в то время как основной поток инвестиций привлекается для освоения предметов, связанных с наукоемкими технологиями [3, с. 170]. Образовательная среда пронизана духом академической строгости, а национальный учебный план направлен на

преимущественное развитие у учащихся компетенций в математике, естествознании и языках, т. е. на предметы, проверяемые в PISA [12, с. 656].

Справедливости ради следует признать, что правительству Сингапура, осуществляющему мониторинг эффективности школьного образования, хорошо известно об этих сложностях, подтверждением чего являются последние инициативы. В рамках усилий по сосредоточению внимания на целостном образовании в 2014 году была запущена структура компетенций XXI века (The 21st Century Competencies framework), определяющая набор основных ценностей (уважение, ответственность, честность, забота, устойчивость и гармония) и их развивающих компетенций [7; 17, с. 442].

Другим побочным эффектом высокой результативности образовательной системы Сингапура является круг социально-психологических проблем учащихся: тревожность из-за страха неуспеваемости, невротизм из-за культуры соперничества и конкуренции за первенство, стигматизация, стресс. Эксперты рассматривают эти дефекты образовательной системы следствием культурной проблемы и социальным шлейфом системы образования с высокими результатами, подтверждением чего является тот факт, что до последнего времени в политических дискурсах не фигурировал даже термин «благополучие учащихся» (*studentwell-being*) [17, с. 439, 445-446]. Результаты PISA косвенно отражают следствие *укоренившейся в сингапурском обществе культуры соперничества*: около 52 % учащихся в тесте читательской грамотности показали результат в пределах высоких 4-6-го уровней (для сравнения аналогичный показатель белорусских школьников – чуть более 20 %), в то время как средних 2-3-го уровней достигли около 38 % сингапурских школьников (для сравнения аналогичный показатель Беларуси – около 58 %) [18, с. 16]. Разброс значений результатов между школами Сингапура составил 36 %, внутри школ – 85 % (разброс значений между белорусскими школами 22 %, внутри школ – 59 %) [18, с. 21]. Кроме того, для сингапурской системы образования характерна продолжительная учебная неделя. Например, учащиеся, принявшие участие в тесте по читательской грамотности PISA-2018, занимались 51 час в неделю (средняя по ОЭСР – 44 часа, а показатель Финляндии – 37 часов при 7-м результате в мировом рейтинге) [18, с. 24]. Признавая эту проблему, Министерство образования Сингапура в последние годы приняло ряд мер, включая шаги по уменьшению акцента на критериях успеваемости в оценке успешности ученика (например, прекратило практику публикации школьных рейтингов и имен, набравших наибольшее количество баллов на экзаменах национального уровня) [17, с. 443], а также разработку специальной программы социально-эмоционального обучения (*Social and Emotional Learning framework*, 2005) [17, с. 440].

Эстония по всеобщему признанию входит в число лучших стран мира с точки зрения обеспечения равенства в доступе к качественному образованию. Высокие результаты в международных сравнительных исследованиях не достигаются за счет сверхусилий учеников: 50 % учащихся в тесте читательской грамотности показали результат в пределах уровней 2 и 3, около 40 % – вышли за значения уровней 4-6 [18, с. 16], т. е. результаты являются скорее следствием хорошей подготовки

большинства, чем выдающихся результатов наиболее успешных. При этом по результатам PISA-2018 Эстония показала 4-ый результат в межстрановых измерениях естественнонаучной грамотности, 5-ый результат – в тестах читательской грамотности и 8-ой – математической [18]. Однако в отличие от вышеприведенной практики Сингапура, эстонские учащиеся показывают хорошие результаты в чтении в комбинации с существенно меньшими, чем средняя по ОЭСР (44 часов в неделю), временными затратами на подготовку [18, с. 24], а также при финансировании образования ниже средней по ОЭСР (89 092 \$) [18, с. 23].

Отсутствует (во всяком случае в развитой форме) культура соперничества и стремления к высоким должностям и позициям. Так, в Эстонии 27 % взрослых от 25 до 64 лет не имеют специального или профессионального образования [9, с. 9].

Согласно недавно принятой Стратегии 2035, ориентиры страны – это ее жители: умные, активные, заботящиеся о здоровье люди, а также эстонское общество: неравнодушное, ориентированное на сотрудничество, открытое [9, с. 16, 17]. Идеал личности эстонца в цитируемом стратегическом документе описан так: любознателен, креативен и инициативен, хочет учиться, социально активен и ответственен, на протяжении всей своей жизни вносит свой вклад в свое развитие, как и в развитие своей семьи, сообщества и всего государства. Общественный идеал описывается как всеобщее благосостояние, возможность для самореализации на протяжении всей жизни, что обеспечивается необходимой для этого сетью поддержки, опорой на общие ценности и чувство принадлежности [9, с. 17-18].

Эстонские школы обладают довольно широкими полномочиями: при наличии единой рамочной программы для школы и гимназии, учреждения образования разрабатывают свои программы (на основе national curriculum) с учетом потребностей местного населения и располагаемых ресурсов, используют гибкие учебные планы, вариативные программы, что позволяет обеспечить комфортную образовательную среду [20, с. 152].

В то же время принятая правительством Эстонии в ноябре 2021 года образовательная стратегия 2021-2035 в число целевых индикаторов включает высокие результаты в международных сравнительных исследованиях, т. е. этот ориентир прописывается на национальном уровне [13, с. 2]. Хотя генеральной целью национальной образовательной стратегии называется обучение населения Эстонии компетенциям, которые *готовят людей к реализации своего потенциала в личной, профессиональной и общественной жизни* и способствуют повышению качества жизни в Эстонии, а также глобальному устойчивому развитию. В целом стремление к плотной интернационализации и включению в мировое образовательное пространство ставит вопрос о сохранении самобытной культуры и языка. Некоторые исследователи отмечают englishization как распространяющуюся с угрожающей скоростью тенденцию, характерную для всех уровней современного эстонского образования, сопряженную с *рисками для национальной идентичности* [19].

Образование в Эстонии построено на популярной в мировой научной литературе в сфере образования методологии измерения по результатам (Evidence-centred design (ECD) – оценка, основанная на доказательных аргументах), которая в

национальной образовательной стратегии причисляется к сильным сторонам национальной образовательной системы [13, с. 7]. Если идеал сингапурского образования – это достижение внешних целей (социальных, экономических, политических), то эстонское образование определено в большей мере человекоцентрированно. Школа рассматривает учащегося как уникальность со своими интересами и идеалами, а образование направлено на раскрытие каждым учащимся собственного потенциала, без понуждения к образцовым результатам. Эксперты отмечают близость такого подхода немецкому идеалу *Bildung* в значении развития интеллектуальных и нравственных сил личности [12, с. 656].

Система образования *Канады* уникальна, прежде всего, опытом управления при практически полной децентрализации. При том что образование находится под практически полной юрисдикции провинций (в Канаде действует 13, по числу провинций и теорриторий, департаментов образования), страна показывает достойные результаты в международных исследованиях: 6-й результат по чтению в PISA-2018, 12-й по математике и 8-й по естественным наукам [18, с. 6-8]. Высокая результативность системы при ее крайней разнородности достойна внимания. К. Морган полагает, что именно такая сложная морфология позволяет добиваться высоких результатов, так как инициативы и предложения могут быть апробированы в границах одной провинции, после чего лучшие образцы предлагаются иным регионам либо масштабируются на всю страну [16, с. 125]. По такому же *принципу полной свободы при высоком уровне ответственности местного сообщества* действуют канадские школьные советы, которые обладают исключительными властными полномочиями (например, могут нанимать школьный персонал) и играют роль лидеров образовательных изменений и исполнителей инноваций. Однако, по мнению П. Эмберли, для канадского образования характерна все большая *политизация школы* и отсутствие баланса между признанием свободы и самоконтролем, автономией и целостностью [цит. по 5, с. 142].

Говоря о результативности школьной системы Канады, следует упомянуть, что национальная система оценок изначально ориентирована на показатели международных измерительных процедур. Во всех провинциях и территориях академическая успеваемость учащихся оценивается с помощью: 1) собственной системы экзаменов; 2) национальных экзаменов (Панканадская программа оценки проводится по математике, естествознанию и чтению среди 13-летних школьников, т. е. за 2 года до их участия в тестах PISA); 3) международных оценок (PISA, TIMSS, PIRLS) [16, с. 125, 135-136, 141, 146].

В целом в Канаде относительно высокий уровень качества образования, однако сложная этническая структура населения и система управления образованием обуславливают некоторые ее сложности. Самой актуальной проблемой является *социальное неравенство в образовании*. Так, среди вопросов образования, требующих немедленных решений: отсутствие всеобщего доступа к качественному дошкольному образованию, неравные права на образование для коренных народов Америки (например, показатели окончания средней школы у этой категории учащихся существенно ниже), организация обучения детей из семей мигрантов

(рост их гражданской включенности в единый социум на фоне учета расовых, лингвистических, половых и этнических различий между мигрантами) [5, с. 250], высокий уровень расслоения общества по уровню доходов (семьи с высоким уровнем дохода зарабатывают в 8,4-9,1 раза больше, чем 20 % из нижних слоев населения) [16, с. 126, 129].

Для Канады, страны с высоким уровнем экономической конкурентоспособности, все еще актуальна *проблема охвата населения полным средним школьным образованием*. Выпуск 2007/2008 уч. г. в разных провинциях колебался от 31 до 83 % [данные по 16, с. 39]. В ответ на эти вызовы в 2000-х администрация Онтарио претворила в жизнь программу под названием «Успех студентов / Учимся до 18» ('Student Success / Learning to 18'), которая предлагала учащимся старших классов индивидуальный учебный план, отвечающий их индивидуальным потребностям. Любопытны инициативы по вовлеченности школьников в жизнь сообщества. Например, в Онтарио для учащихся были введены обязательные 40 часов общественной волонтерской деятельности [данные по 16, с. 144].

Заключение. Практические выводы. Образовательный идеал в попытке выстраивания его базовых моделей представляет собой национально-культурный проект, потому что в каждом из рассмотренных типов идеала – «лидерство», «потенциал», «устойчивость» – отчетливо распознаются культурно-исторические предпосылки и скрепляющие ядро модели идеи, ценности и общественные убеждения.

Опыт осмысления образовательных идеалов различных культур позволяет сделать некоторые важные для белорусской (возможно, не только) образовательной практики выводы:

- институциональные среды прочны, будучи основаны на традициях и культуре; культурно-ценностные основания образования и нравственные устои общества являются ключом к его развитию, однако и мировой социальный контекст важен; к примеру, в Национальном институте образования Сингапура проводятся исследования по обобщению и анализу лучших педагогических практик по всему миру [1, с. 241];

- существенно честное и открытое обсуждение приоритетов, как и верное им следование при понятных критериях успешности и достижимости приоритетов. Основные цели эстонской Стратегии 2035 согласовывались в ходе двухлетних обсуждений по всей Эстонии и на основе опросов общественного мнения, в сотворчестве поучаствовало почти 17 тысяч человек [9, с. 16-17];

- стратегические приоритеты в опыте всех стран-лидеров образования выстраиваются в логике ценностного содержания, т. е. осознание образовательных идеалов страны предшествует формулированию лозунгов и слоганов;

- немаловажная задача – разработка маркетингового плана повышения привлекательности национальной системы школьного образования, прежде всего, для населения страны; ориентиры должны стать близкими, понятными, разделяемыми.

Список использованных источников

1. Алишев, Т. Б. Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня / Т. Б. Алишев, А. Х. Гильмутдинов // Вопросы образования. – 2010. – № 4. – С. 227-246.
2. Белякова, О. С. Оценка качества школьного образования в России и Канаде / О. С. Беляков // Наука и школа. – № 4. – 2017. – С. 90-97.
3. Василенко, И. А. «Сингапурское чудо» в фокусе политического анализа: искушение и разочарование в азиатской хай-тек-утопии / И. А. Василенко // Власть. – 2018. – С. 169-175.
4. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: пер. с нем. / Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
5. Мордвинцева, Л. П. Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература / Л. П. Мордвинцева // Сер. 3, Философия: Реферативный журнал. – № 4. – 1997. – С. 142–145.
6. Огурцов, А. П. Философия образования / А. П. Огурцов, В. В. Платонов // Новая философская энциклопедия: в 4 т. [Электронный ресурс] / Ин-т философии РАН; Нац. общественно-научн. фонд; председатель научно-ред. совета В. С. Степин. – М.: Мысль, 2000-2001. – Режим доступа: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH019bdbf7058c3a7e87a2579b> (дата доступа: 10.05.2022).
7. Официальный сайт Министерства образования Сингапура [Электронный ресурс]. – Режим доступа: moe.gov.sg (дата доступа: 10.05.2022).
8. Полякова, М. А. Становление базовых моделей западноевропейской школы в XV-XVI веках: дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.1 / М. А. Полякова; гос. бюджетное образоват. учрежд. высшего образования Москов. обл. «Академия соц. управления». – М., 2021. – 380 с.
9. Стратегия «Эстония 2035» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.valitsus.ee/ru/strategiya-estoniya-2035/strategiya/strategicheskikh-celey> (дата доступа: 10.05.2022).
10. 21st Century Competencies [Electronic resource] // Ministry of Education (Singapore). – Mode of access: <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies> (date access: 10.05.2022).
11. Biesta, G. Introduction: What's the Use of Philosophy of Education? / In G. Biesta (Ed.). Philosophy of Education. – Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society, 2010. – P. xi–xiii.
12. Deng, Z. Reciprocal learning, PISA and pedagogy: Learnings from and for Singapore / Z. Deng // Teachers and Teaching: Theory and Practice. – 2019. – № 25 (6). – P. 647-663.
13. Education Strategy 2021-2035 (Estonia) [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitaud_vv_eng_0.pdf (date access: 10.05.2022).
14. Emberly, P. C. The restoration and renewal of core curricula / P. C. Emberly // Providence. – 1996. – Vol. 3, № 3. – P. 250-270.

15. Highlights TIMSS 2019. International Results in Mathematics and Science [Electronic resource] / Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy, Dana L. Kelly, Bethany Fishbein. – TIMSS & PIRLS. Lynch School of Education. – Mode of access: <https://timss2019.org/reports/wp-content/themes/timssandpirls/download-center/TIMSS-2019-Highlights.pdf> (date access: 10.05.2022).
16. Lingard, B. The Changing Organizational and Global Significance of the OECD's Educational Work. The Handbook of Global Education Policy / B. Lingard, S. Sellar / Ed. by K. Mundy, A. Green, B. Lingard, and A. Verger. – Chichester, West Sussex, England: John Wiley & Sons, 2016. – P. 357-373.
17. Morgan, C. Education in Canada: in Pursuit of Educational Quality and Equity / C. Morgan // Revista Española de Educación Comparada. – 2011. – № 18. – P. 125-155.
18. Ng, P. T. The Paradoxes of Student Well-being in Singapore / P. T. Ng // ECNU Review of Education. – 2020. – № 3 (3). – P. 437-451.
19. Schleicher, A. PISA 2018. Insights and interpretations [Electronic resource] / A. Schleicher. – Mode of access: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> (date access: 10.05.2022).
20. Soler, J. The Englishization of higher education in Estonia and Latvia / J. Soler, K. Rozenvalde / In book: The Englishization of Higher Education in Europe, 2021. – № 12. – P. 57-76.
21. Teichmann, M. Education System in Estonia / M. Teichmann, U. Läänemets, T. Ruutmann, R. Neudorf / In book: European Education (and Training) Systems. – To-run: Wydawnictwo Adam Marszalek, 2014. – P. 151-175.

УДК 811.512.133(043.3)

Дурдона Худайберганава,
доктор филологических наук, профессор;
Институт узбекского языка, литературы и фольклора
Академии наук Республики Узбекистан
(Узбекистан)

Зохида Мукимова,
кандидат филологических наук;
Институт узбекского языка, литературы и фольклора
Академии наук Республики Узбекистан
(Узбекистан)

ТЕОРИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ КОДОВ И УЗБЕКСКИЕ НАРОДНЫЕ ПОСЛОВИЦЫ

Лингвокультурные коды являются продуктом категоризации человеком вселенной, при котором язык человека считается одним из важнейших выразителей культурного содержания. Лингвокультурные коды отражаются в таких лингвокультурных единицах, как пословицы, фразеологизмы, устойчивые сравнения, метафоры, проклинания, благословения и заклинания, которые отражают образное мышление народа. В лингвокультурных кодах ярко выражаются представления человека о материальном и духовном мире, национальное мышление, аксиологические взгляды. В этой статье освещена роль и значение лингвокультурных кодов на примере узбекских пословиц.

Ключевые слова: лингвокультурология; культурный код; лингвокультурный код; соматический код; временной код; пространственный код; предметный код; духовный код; биоморфный код.

THEORY OF LINGUO-CULTURAL CODES AND UZBEK PROVERBS

Linguistic and cultural codes are the product of human categorization of the universe, in which, as mentioned above, human language is considered one of the most important exponents of cultural content. Linguocultural codes are reflected in such linguocultural units as proverbs, phraseological units, stable comparisons, metaphors, curses, blessings and spells, which reflect the figurative thinking of the people. In linguocultural codes, a person's ideas about the material and spiritual world, national thinking, and axiological views are clearly expressed. This article highlights the role and meaning of linguocultural codes on the example of Uzbek proverbs.

Key words: linguoculturology; cultural code; linguocultural code; somatic code; temporal code; spatial code; subject code; spiritual code; biomorphic code.

Лингвисты на разных этапах развития языкознания обращались к идее специфики языковой картины мира. Все это помогает разработать различные и многосторонние заключения. Рассуждения В. фон Гумбольдта о том, что язык есть дух

народа, [1] теория Л. Вайсгербера о «языковой картине мира» [1] подготовили почву для становления антропоцентрического языкознания.

В мировой лингвистике начиная с конца XX века укрепляется антропоцентрический подход к изучению языка, то есть исследование языка с учетом его носителя, национального менталитета, национальной культуры говорящего. В результате, появились такие направления «антропоцентризма, как прагмалингвистика, психолингвистика, социолингвистика, когнитивное языкознание, лингвокультурология» [2].

Общеизвестно, что лингвокультурология является отраслью, изучающей связь языка и культуры, этноса, национальной ментальности на основе принципов антропоцентрической парадигмы.

В антропоцентрическом подходе «объекты науки, в первую очередь, изучаются с точки зрения важности для человека, его жизненной деятельности, развития личности» [3]. Ибо, «языкознание XXI века не должно ограничиваться описанием языковых явлений. Теперь для изучения языка стало важно освещение его связи с языком <...> человек и язык составляют единое целое. Язык есть гордость народа, условие его существования, дух народа, показатель его национальной культуры. Закрепленные правила нравственности, ценности, свойственные национальному менталитету, особо ярко проявляются в устойчивых единицах языка. Ибо в устойчивых единицах сохраняются сформированные на протяжении веков культурные коды – образы общенационального характера» [4].

Лингвокультурологическая особенность определенного языка наблюдается в образцах устного народного творчества данного языка, афоризмах и поговорках, метафорах и сравнениях, в целом в лингвокультурологических единицах. Изучение народных пословиц в непосредственной связи с культурными кодами является одним из актуальных проблем узбекского языкознания. Пословицы так же, как и другие лингвокультурные единицы, ярко отражают в себе менталитет, культуру, образ жизни народа, специфику родного языка.

Язык есть уникальное явление, передающее из поколение в поколение огромную культурную информацию, созданную человечеством на протяжении нескольких веков. При этом он предстает и как продукт культуры, и как один из его основных выразителей.

Лингвокультурология, сформированная на стыке языкознания, культурологии, этнографии, психолингвистики и являющаяся продуктом интеграции наук как антропоцентрическая отрасль, занимающаяся исследованием такого «языка» культуры, принесла в науку ряд новых понятий: лингвокультурная единица, лингвокультурология, лингвокультурное сообщество, национально-культурная коннотативность, культурная сема, прецедентные единицы, языковое сознание, языковая картина мира, ценностная картина мира. Особое место в их ряду занимают культурные коды.

Формирование трудно определяемых основных опорных кодов культуры требует много времени, точно также они редко меняются. По мнению некоторых

исследователей, некоторые коды отдельных культур можно считать его константами, их исчезновение неизменно приводит к изменению или утрате культуры [5].

«У каждой национальности есть своеобразное видение, своеобразный порядок мышления, в целом своеобразный принцип мышления. Именно поэтому такие простые понятия, как “национальное сознание”, “национальное мышление”, “национальное чувство”, вот уже несколько тысячелетий дарят светлой душе человечества силу и охват <...> Язык прежде всего – средство видения, слышания, познания мира» [6]. Жизненный опыт, знания, культура, накопленные определенным обществом, порождают своеобразную форму познания мира. Они показывают, как языковое сообщество видит и воспринимает мир. «Национальное видение мира и порядок мышления определенного народа прежде всего отражается в языковой картине мира данного народа» [7]. Как утверждает Ф. Усмонов, «...понятие “национальный дух”, о котором так часто пишут известные философы и лингвисты, следует понимать как “национальный взгляд”. Национальный взгляд – это мир через призму культуры, это не мировоззрение, а видение мира. Поэтому язык отражает не реальную, “примитивную” картину мира, а ценностное отношение к его составляющим. Язык передает будущему поколению эти национально-культурные знания народа с помощью лингвокультурных единиц» [4].

«Влияние культуры на язык реализуется с помощью языковой личности. Рычагом, реализующим влияние языка на культуру, также является языковая личность» [8]. Ибо языковая личность несомненно является представителем определенной культуры, порядка мышления этой культуры. Субъект культуры является носителем культурных кодов, точкой пересечения динамически меняющихся текстов [9]. Следовательно, «любая разновидность речи – это результат деятельности человека определенной социально-культурной среды, имеющего психологические и когнитивные особенности» [10].

Известно, что комплекс привычных и обязательных методов познания мира, исторически сформированных и закреплённых в сознании каждого языкового сообщества, формирует языковую картину мира. Языковая картина мира – это совокупность универсальных и в то же время национально обусловленных методов познания о концептуализации мира.

Как утверждается в лингвистическом учении, самая основная функция языка – это формирование и передача определенной информации с помощью знаков. В научной литературе помимо обозначенной коммуникативной функции языка указывается еще множество других функций, которые имеют свои научные обоснования. Известно, что в лингвокультурологии особо отмечают следующие функции языковой системы: 1) хранение культурной информации и передача следующему поколению в качестве наследия; 2) функция формирования языковой картины мира; 3) функция реализации межкультурной коммуникации. Согласно этим функциям, язык является не только средством передачи и принятия информации, но и культурным кодом определенного народа, этноса.

Узбекское языкознание XXI века активно развивает направление, которое рассматривает язык не только как средство связи и познания, но и как культурный код народа.

Язык может стать мостом к менталитету народа. Определение кодов культуры, скрывающихся в устойчивых единицах языка, и их правильное толкование являются условием вступления в полноценную коммуникацию. В восприятии категоризации мира существует своеобразные межкультурные, межязыковые факты.

Различные знаки широко используются в различных отраслях науки и повседневной жизни. Причиной насыщения собственного мира человека знаками можно считать потребность в сжатой передаче информации, стремление к экономии. Передача информации в небольших по объему условных единицах – кодах – является универсальным средством существования и вступления в коммуникацию.

Как утверждает американский психолог и бизнес-консультант К. Рапай, «коды определяют образы, связанные в нашем сознании с определенными понятиями» [11], «для осмысления содержания образа, утвержденного в определенной культуре, необходимо постичь его код» [11]. «Коды культуры могут иметь разную материальную оболочку – иметь форму бытовых реалий, представителей флоры и фауны и других. В сознании человека они отражаются в виде знаний, представлений, ассоциаций» [12].

Следовательно, культурный код можно определить как комплекс основных понятий, ценностей и норм, отражающих в себе культурные приоритеты.

В некоторых исследованиях авторы не разграничивают термины «код культуры» и «лингвокультурный код», тогда как лингвокультурный код является вербализованной формой кода культуры. «Известно, что в вербальном языке можно выразить все. Вербальный язык впитывает в себя образные коды культуры. При этом происходят изменения в плане выражения кода, а культурные коды, вербализуясь, превращаются в лингвокультурные коды» [13]. Поэтому нам представляется целесообразным называть коды культуры лингвокультурными кодами.

Этнокультурная коннотация лингвокультурных кодов в основном проявляется в тропах, сравнениях, устойчивых сочетаниях. С помощью лингвокультурных кодов осознаются нормы, ценности культуры.

Национально-ментальные особенности народа, устойчивые нравственные правила национального менталитета, его ценности, национальное образное мышление, национально специфический взгляд ярко отражаются в лингвокультурных кодах.

В лингвокультурологии лингвокультурные коды признаются важнейшей составляющей языковой картины мира. По мнению В. Н. Телии, коды культуры – это вторичная система знаков, состоящая из различных материальных и формальных средств, используемая в целях кодирования определенного культурного содержания. Определение кода культуры, данное Д. Б. Гудковым, М. Л. Ковшовой перекликается с вышеприведенным определением: «Коды культуры – система знаков, выражающих культурное содержание, касающееся материального и духовного мира человека, которые встречаются как в вербальной форме, так и невербальной». Исследователи, занимающиеся изучением кодов культуры, очень часто ссылаются

на образное определение русского лингвиста В. В. Красных, приведенное в его статье «Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору)». Как утверждает ученый, код культуры необходимо представить как сетку, набрасываемую на окружающий мир. Эта «сетка» нашего мышления членит, категоризирует, структурирует и оценивает окружающий мир [14].

По заключению культурологов, коды культуры являются ключом к пониманию культуры, они помогают определить закодированную в определенную форму культурную информацию.

Исходя из научных определений и толкований кодов культуры можно утверждать, что данный термин обозначает систему материальных или идеальных знаков, условно и символически закодированно выражающих определенное культурное содержание. Лингвокультурные коды – это продукт процесса категоризации человеком окружающего мира, при котором, как было указано выше, язык человека считается одним из важнейших выразителей культурного содержания. Лингвокультурные коды в языке в основном отражаются в лингвокультурных кодах – пословицах, фразеологизмах, устойчивых сравнениях, метафорах, проклятиях, заклинаниях, благословениях, репрезентирующих образное мышление народа. В лингвокультурных кодах ярко бросаются в глаза представления людей о материальном и духовном мире, национальное мышление, аксиологические взгляды.

В научной литературе в качестве разновидностей лингвокультурных кодов называются соматический код, пространственный код, темпоральный код, предметный код, биоморфный код, духовный код, антропоморфный код, космологический код, код войны, медицинский код, архитектурный код, спортивный код, геометрический код, гастрономический код, код одежды, мифологический код, теоморфный код, цветовой код. Некоторые исследователи зооморфный и фитоморфный коды считают разновидностью биоморфного кода, биоморфный код иногда именуется ботаническим/ландшафтным кодом.

В лингвокультурологии для разграничения основных видов лингвокультурных кодов руководствуются классификацией В. В. Красных. Ученый основными видами кодов культуры признает соматический код, пространственный код, темпоральный код, предметный код, биоморфный код, а также культурный код. По его мнению, содержание, выраженное в данных кодах, представляют первичные примитивные представления о строении вселенной, соответствуют архетипным представлениям русской культуры.

Известно, что изучение вселенной человек начинает с самопознания. Это была первая попытка культуризации мира. Сначала человек характеризовал вселенную исходя из собственных ощущений (например, *тогнинг боши* (голова горы), позже таким образом характеризует и себя (например, *Бош омон бўлса, дўппи топилади* (будь голова цела, тубетейка найдется). В этом случае названия органов человеческого тела имели символический (переносный) смысл. В. В. Красных в качестве примера приводит устойчивые сочетания *считать по головам*, *на ее плечах лежала большая ответственность*, *не хватает рабочих рук*, в которых слова *голова*, *плечи*, *руки* имеет значение человек.

В результате эволюции человеческого мышления некоторые соматические коды превратились в пространственные коды. При этом ученый обосновывает это тем, что сердце человека воспринимается как локация чувств, а голова – мыслей, что находит свое отражение в ряде фразеологизмов. Это наблюдается в лингвокультуре многих народов мира, в частности в узбекском языке. Известно, что одна из семем лексем *ич* является синонимом соматизмов *юррак*, *кўнгил*, *қалб*, *дил*. Вот что пишет по этому поводу С. Икромова: «Лексема *ич* выступает в качестве опорного компонента во фразеологизмах *ичи ачиди*, *ичига солмоқ*, *ичига ютмоқ*, *ичини бўшатмоқ*, *ичини ит тирнади*, *ичи қизимоқ*, *ичи тошмоқ*, *ич-этини емоқ*. Интересно, что во всех вышеприведенных фразеологических единицах лексема *ич* служит образному выражению ситуаций, связанных с человеческой психологией и обозначающих пространство: фразеологизмы *ичи ачиди* (внутри защемило), *ичига солмоқ* (класть во внутрь), *ичига ютмоқ* (глотать во внутрь), *ичини ит тирнади* (внутри собаки скребут), *ич-этини емоқ* (съедать нутро) обозначают душевное страдание; *ичини бўшатмоқ* – душевное облегчение; *ичи тошди* (внутри переполнилось), *ичи қизиди* (внутри закипело) – нетерпеливость. При этом лексема *ич* в узбекской языковой картине мира выражает душевное пространство».

Пространственный код в лингвокультурологии также считается одним из основных кодов. Пространственный код логически связан с темпоральным кодом, поскольку понятия времени и пространства в человеческом сознании воспринимаются ассоциативно и взаимоотребуют друг друга. «Если пространство выражает масштаб, порядок расположения предметов, их прерывность или непрерывность, то время – последовательность событий, продолжительность процессов. Известно, что любое материальное тело имеет место, объем, охват. Если пространство отражает порядок расположения пунктов, образующих вселенную в определенный отрезок времени, то время выражает последовательность событий, происходящих в определенной точке пространства». Пространственный код связан с семантическими оппозициями *свой – чужой*, *далеко – близко*, *высоко – низко*, *восток – запад* и является продуктом членения человеком вселенной.

Представления человека о флоре и фауне отражаются в биоморфных кодах. Как утверждает В. В. Красных, большинство эталонов в различных лингвокультурах появляются как продукт биоморфных кодов. Это наблюдается в узбекских эталонах *муравей* (символ трудолюбия), *лиса* (символ хитрости), *лев* (символ храбрости), *осел* (символ глупости).

Предметные коды появляются в результате приобретения бытовыми предметами символических значений: слова *қозон*, *чўмич*, *кўрпа*, *белбоғ*, *тўн*, *галвир* в составе таких выражений, как *қозонда бори чўмичга чиқади* (Что есть в казане, то и в половнике), *шоҳи кўрпага бўз ямоқ* (Бархатному курпа (покрывало) заплатка из бязи), *белида белбоғи бор* (с кушаком на поясе), *тўнини тескари киймоқ* (одевать халат наизнанку), *галвирни сувдан кўтармоқ* (поднять сито из воды), демонстрируют, каким образом понятия о бытовых предметах выступают средством выражения действительности и социальных отношений представителями узбекской лингвокультуры.

В лингвокультурологии разновидность кодов культуры – духовный код – является кодом, отражающим такие культурные оппозиции, как *хороший – плохой, красивый – безобразный, высокий – низкий*, нравственные или религиозные ценности народа. По мнению В. В. Масловой, духовный код имеет онтологическую природу, оценка и выражение отношения являются его основными признаками. В вербальном выражении предметные коды очень часто сочетаются с культурными кодами. Например: *Она юртинг – олтин бешик* (Родина – колыбель золотая); *Дастурхонга боққан дўст эмас* (Тот, кто смотрит на твое угощение – не друг); *соясига кўрпача солмоқ* (Стелить курпачу под тень кого-либо – подхалимничать).

Следует отметить, что научные взгляды о кодах культуры, сформированные в русском языкознании, оказывают влияние и на другие языкознания. В узбекском языкознании мало изучены коды культуры. В толковом словаре лингвокультурологических терминов истолкованы такие термины, как коды культуры, соматический код, временной код, пространственный код, предметный код, духовный код, биоморфный код. В исследовании С. Икромовой, посвященной лингвокультурологическим особенностям выражения категории пространства в языковой картине мира, проанализированы лишь некоторые коды, сформированные с помощью фразеологизмов.

В узбекских пословицах широко используются культурные коды общенационального характера, ярко отражающие в себе лингвокультурные коды. Наблюдения показали, что в узбекских народных пословицах встречаются практически все виды лингвокультурных кодов, признанных в науке. В данной статье перечислим некоторые из них.

В узбекских народных пословицах такие слова, как *арслон, эчки, қарға, тойча, ари, илон, ит, бўри, эшак, сичқон* выполняют функцию лингвокультурологической основы в метафорическом выражении заключений, сформированных как результат опыта народа. Например: *Ҳар тойча ўзи сув ичган булогини мақтар* (Каждый жебенок хвалит родник, с которого пьет воду), *Юки енгил эшак етагон бўлар* (Осел, у которого, груз легкий, много лежит), *Арслон боласи арслон бўлур, Сичқон боласи – сичқон* (Дитя тигра – тигренок, дитя мыши – мышонок), *Арслоннинг ўлиги – сичқоннинг тириги* (Мертвый тигр – живая мышь), *Гўнғарға бўлиб минг йил яшагандан, Шер бўлиб бир йил яшаган афзал* (Лучше жить один год львом, чем тысячу лет грачом), *Эчки юзга етмас, Юзга етса ҳам кузга етмас* (Коза не доживет до ста, а даже если доживет, то не доживет до осени), *Подшоҳ қарға бўлса, еганинг гўнғ бўлар* (Если твой начальник ворон, то есть будешь навоз), *Емон илон тегирмон бошида айланар* (Плохая змея крутится вокруг мельниц), *Бургага аччиқ қилиб, кўрпага ўт қўйма* (Обидевшись на блоху, постель не сжигают), *Ит хулар, карвон ўтар* (Собака лает, а караван идет). Основное условие постижения таких пословиц – понимание смысла, скрывааемых в словах пословиц, то есть сути кодов.

В зооморфных кодах в народных пословицах можно увидеть, как узбекский народ ценит трудолюбие. В частности, в пословице *Ари захрин чекмаган Бол қадрини билмас* (Тот, кто не пробовал пчелиного яда, не знает цену меда) слово *ари* выражает трудолюбие, *бол* является символом благосостояния. С помощью

зооморфного кода *ари*, предметного кода *бол* утверждается, что трудолюбие, честность являются достоинством человека. Как известно, пчелы не спят зимой. Зимой растения не цветут, поэтому пчелы все лето работают без усталости, собирают много меда. «Не зря в нашем народе трудолюбие пчел превратилось в пословицу. Она летает со скоростью 60 км/ч, ежедневно примерно садится на 7 тысяч цветов» [15].

В пословице *Бировнинг юртида бек бўлгунча, Ўзингнинг юртингда ит бўл* (Лучше быть собакой на родине, чем беком на чужбине) с помощью зооморфного кода *ит* утверждается, что свобода превыше всякого богатства, должности. Известно, что собака обычно живет в конуре в углу двора. Собака хоть и живет на крыльце, зато она свободна в доме своего хозяина. Подобный смысл в узбекском языке выражается с помощью зооморфного кода *този*: *Ўзга юртнинг қозиси бўлгандан, Ўз юртингнинг тозиси бўл* (Лучше быть собакой на родине, чем казием на чужбине).

Узбекский народ уделяет огромное внимание воспитанию детей. В пословице *Мол боқсанг, оғзи-бурнинг – мой, Бўри боқсанг, оғзи-бурнинг* (Если кормить скотину, рот и нос будут набиты маслом, если кормить волка, рот и нос будут в крови) культурные коды *мол*, *бўри* входят в одну группу, то есть в группу зооморфных кодов. В пословице *мол* выражает тихого, кроткого человека, а *бўри* – жестокого, злого человека. В переносном значении пословица гласит, что, если вырастишь воспитанного ребенка, жизнь твоя будет хорошей, а если вырастишь невоспитанного ребенка, тебя ждут неприятности.

В узбекских народных пословицах также часто используются биоморфные коды. При этом такие слова, как *дарахт*, *терах*, *тол*, *бугдой*, *чинор*, *дўлана*, *олма*, *чиллаки* (узум), *ўрик*, *қовун* являются средством выражения определенного лингвокультурного содержания. Например: *Дарахт бир жойда кўкаради* (Дерево зеленеет в одном месте), *Чинордек бўйинг бўлгунча, Тумордек ақлинг бўлсин* (Лучше иметь мозги с амулетом, чем рост как у чинары), *Қорамик донаси бўлгунча, Бугдойнинг сомони бўл* (Чем быть зерном тысячеголова, будь мякиной пшеницы), *Олма олмадан ранг олар* (Яблоко берет цвет у другого яблока), *Чиллаки чиллакини кўриб чумак уради* (Виноград краснеет от другого винограда), *Гул – гулга, Тикан – тиканга*.

В пословице *Дўланани кўрганда тоғ эсингдан чиқмасин* (При виде боярышника, не забывай о горе) с помощью биоморфного кода *дўлана*, пространственного кода *тоғ* констатируется, что, достигнув цели, нельзя забывать людей, которые тебе помогли в этом.

В пословице *Мағиз аччиқ бўлса, нўстига ҳам урар* (Если ядро горькое, то горечь передается и на косточку) слово *мағиз* является символом ребенка, а *нўст* – символом родителей. С помощью этого сравнения передается следующее содержание: в узбекском народе ошибка детей, один неверный шаг может стать укором для родителей, люди могут проклинать их за проступки детей.

В узбекском языке с помощью биоморфных кодов *ўрик* и *данак* выражается детолюбие народа, любовь к внукам, которое иногда даже сильнее любви к собственным детям: *Ўригидан данаги ширин* (Ядро вкуснее урюка).

В узбекских народных пословицах слова *ариқ, даре, ирмоқ, сув, тош, бўрон, зилзила* реализуются в качестве природных кодов. Например: *Ариқ қазимасанг, отизга сув чиқмас, Ўзга юртнинг боши бўлганча, Ўз юртингнинг тоши бўл* (Лучше быть камнем своей родины, чем головой на чужбине), *Бирлашган даре бўлар, Тарқалган ирмоқ бўлар* (Вместе рекой быть, а врозь – ручейками), *Халқ нуфласа, бўрон бўлар, Халқ тетинса – зилзила* (Народ дунет, поднимется буря, народ пнет – будет землетрясение).

В пословице *Халқ – тош, амалдор – сув* (Народ – камень, а чиновник – вода) слово *тош* (камень) (твердое вещество), то есть это непобедимая сила; а чиновник – *вода* (жидкое вещество), то есть одинок. В пословице с помощью образа камня возвеличивается сплоченность, единство, а с помощью символа воды подчеркивается бренность, непостоянство должности, чина (должность, как и вода, непостоянна). А во-вторых, с помощью символического образа воды реализуется мечта народа о справедливом чиновнике. Известно, что в произведении Юсуфа Хос Ходжиба «Кутадгу билиг» (Благодатное знание) вода возвеличивается в качестве символа справедливости: «*Зулм – ениб турган ўт, адолат – оқиб турган сув*» (Гнет – горящее пламя, справедливость – бегущая река). Следовательно, в данной пословице образ воды можно понять двояко: первое – это образ немогности, а второе – величество.

В узбекских народных пословицах также велика роль пространственного кода. В узбекской лингвокультуре такие слова, как *уя, бог, тоғ, бозор, юрт* очень часто используются в качестве пространственного кода. Например: *Арслонни овламоқ учун арслон уясига кирмоқ керак* (Для того, чтобы поймать тигра, нужно войти в его логово), *Қуш уясида кўрганини қилади* (Птица делает то, что видит в своем гнезде), *Отанг – бозор, онанг – бозор* (Мать – базар, отец – базар).

В пословице «*Боқсанг – бог, боқмасанг – тоғ*» пространственные коды *тоғ, бог* являются основным средством в формировании содержания пословицы. В данной пословице *бог* (сад) является символом цветника (место, у которого есть владелец), *тоғ* (гора) – каменистой местности (*тиканзор* – место, у которого нет владельца). С помощью культурных кодов *тоғ, бог* возвеличивается благоустройство того или иного пространства, вкладывание в него труда. То есть с помощью культурных кодов *тоғ, бог* наш народ обосновывает идею «Кто не работает, тот не ест». В этих пословицах *Богбонга тоғ ярашмас, Биебонга – бог* (Садовнику не к лицу гора, а степи – сад), *Богни боқсанг – бог бўлур, Ботмон даҳсар ег бўлур* (Если ухаживать за садом, он будет садом, принесет много масла), *Боқимсиз бог тоғ бўлур, Юракбағринг доғ бўлур* (Сад без присмотра превратится в сад, щемя сердце и душу), *Ариқ қазимасанг, отизга сув чиқмас* (Если не рыть арык, вода в поля не поступит) также воплощается суть пословицы *Боқсанг – бог, боқмасанг – тоғ* (Будешь ухаживать – сад, не будешь ухаживать – гора).

Особо следует отметить, что иногда в пословицах наблюдается повторение лингвокультурных кодов. В частности: *Атлас ямоғи – атласга, Шол ямоғи – шолга* (Атласная заплатка – атласу, а шелковая – шелку), *Гул – гулга, Тикан – тиканга* (Цветок – цветку, колючка – колючке), *Тоғ тоғ билан учрашмайди, одам*

одам билан учрашади (Гора с горой не встречается, а человек с человеком встречается).

В целом у каждого народа есть свой особый образ мышления. Как правильно отмечает Низомиддин Махмудов, «...Каждый народ имеет свой особый образ видения, особый порядок мышления, в целом специфический принцип мышления» [16]. Образное мышление узбекского народа, его мировоззрение, образ жизни, ценности, характер, вероубеждения и традиции ярко отражаются и в лингвокультурных кодах, выраженных в пословицах. Общие по тематике пословицы отличаются неповторимостью образов. Именно это изображение обеспечивает в пословицах национально-культурную окраску.

Теорией кодов культуры можно руководствоваться при исследовании узбекской языковой картины мира, определении эволюции законов, свойственных национальному мышлению нашего народа. В то же время следует отметить, что коды культуры, в первую очередь, связаны с национально-культурными особенностями народа. В силу этого в узбекском языкознании ее следует изучать с учетом природы узбекского языка, в центре внимания исследователей должны быть мифологические представления народа, национальные ценности, обычаи и верования.

Список использованных источников

1. Худойберганава, Д. Тил. Тафаккур. Маданият. – Тошкент: “Nodirabegim” нашриети, 2020. – Б. 4.
2. Сафаров, Ш. Когнитив тилшунослик. – Жиззах: Сангзор, 2006; Худойберганава Д. Матнинг антропоцентрик тадқиқи. – Тошкент: Фан, 2013; Худойберганава Д. Ўзбек тилидаги бадиий матнларнинг антропоцентрик талқини: Филол. фан. док. ... дисс. – Тошкент, 2015. – Б. 6; Usmonova Sh. Lingvokulturologiya. – Toshkent, 2019. – В. 12-13.
3. Токарев, Г. В. Лингвокультурология. – Тула: Издательство ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2009. – С. 6.
4. Усмонов, Ф. Ўзбек тилидаги ўхшатишларнинг лингвомаданий тадқиқи: Филол. фан. бўйича фалсафа д-ри (PhD). дисс. – Андижон, 2019. – Б. 13.
5. Аванесова, Г. А., Купцова, И. А. Коды культуры: понимание сущности, функциональная роль в культурной практике // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: Сб. ст. по материалам XLVII Междунар. науч.-практ. конф. – № 4 (47). – Новосибирск: СибАК, 2015.
6. Махмудов, Н. Тилимизнинг тилла сандиғи. – Тошкент: Гафур Ғулом номидаги нашрият-матбаа ижодий уйи, 2012. – Б. 10.
7. Махмудов, Н. Оламнинг лисоний манзараси ва сўз ўзлаштириш // Ўзбек тили ва адабиети. – Тошкент, 2015. – № 3. – Б. 6.
8. Иванова, С. В. Лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц: Дисс. ... док. филол. наук. – Уфа, 2003. – С. 46.
9. Культурология. Энциклопедия. Том I. – М.: РОССПЭН, 2007. – С. 195.

10. Худойберганава, Д. Ўзбек тилидаги бадиий матнларнинг антропоцентрик талкини: Филол. фан. д-ри ... дисс. – Тошкент, 2015. – Б. 28.
11. Рапай, К. Культурный код. Как мы живем, что покупаем и почему. – М.: Юнайтед Пресс, 2010. – 168 с.
12. Ковшова, М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии. Коды культуры. Изд. 2-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – С. 169.
13. Савицкий, В. М. Лингвокультурные коды: к обоснованию понятия // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – № 2. – С. 57.
14. Красных, В. В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору) // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. – М.: МАКС Пресс, 2001. – С. 6.
15. Болалар энциклопедияси. – Тошкент: «Ўзбекистон миллий энциклопедияси» Давлат илмий нашриети, 2018. – В. 58.
16. Маҳмудов, Н. Тилимизнинг тилла сандиғи. – Тошкент: Ғафур Ғулом номидаги нашрият-матбаа ижодий уйи, 2012. – Б. 10.

УДК 78.01

Цзэн Яньбяо,
*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка
(Беларусь)*

ПЕСЕННАЯ КУЛЬТУРА КИТАЯ В ТРАКТАТАХ И СБОРНИКАХ-ПЕСЕННИКАХ

В статье охарактеризованы художественные особенности песенной культуры Китая на основе анализа основных древнекитайских литературных источников. Отмечена проблема синкретизма искусства Китая в целом; тематического и видово-жанрового своеобразия китайских песен, зафиксированного в трактатах Ли цзы, Ши цзи, Люйши чунцю, сборниках-песенниках Шицзин, Чу цы и др. В каждом источнике выделены наиболее яркие произведения, а также предложена их характеристика и специфика исполнения с позиций музыкального искусства. Результатом статьи являются обозначенные место и роль китайской музыки в мировой культуре в целом и китайского песенного творчества в частности.

Ключевые слова: китайская музыка; китайская песенная культура.

SONG CULTURE OF CHINA IN TREATISES AND SONGBOOKS

The article describes the artistic features of the song culture of China based on the analysis of the main ancient Chinese literary sources. The problem of syncretism of Chinese art in general is noted; thematic, genre originality, as well as the specifics of the performance of Chinese songs recorded in the treatises of Li Tzu, Shi ji, Liushi Chunqiu, songbooks Shijing and Chu qi. In each source, the most striking works are highlighted, their characteristics from the standpoint of musical art are proposed. The result of the article is the designated place and role in the world culture of Chinese music in general and Chinese songwriting.

Keywords: Chinese music; Chinese song culture.

Китайская песенная культура отличается большим разнообразием. Она интегрирует в себе все богатство и красоту народной песни, танцев, игры на музыкальных инструментах, актерского мастерства. Возможно, именно поэтому в китайской системе записи слова «музыка» и «красота» обозначаются одним иероглифом. Пройдя длительный путь развития, песенная культура сохранила свою специфику, отражающуюся в музыкальной стилистике, выразительности мелодических оборотов, образном строе музыкального произведения.

С историей, основными направлениями развития китайской песенной музыки, а также с отношением к ней китайского населения мы знакомимся при изучении древнейших канонических трактатов.

Одним из наиболее известных как в китайской, так и мировой художественной культуре является сборник народного и традиционного песенного искусства Шицзин, 770-221 вв. до н. э. («Книга песен»). На основе текстов Шицзин Конфуций уже в 551-479 гг. до н. э. собрал так называемую антологию народных песен разных жанров: бытовых, лирических, календарных, церемониальных и др. Современные исследователи считают, что тексты Шицзин отличаются высочайшим уровнем художественного мастерства, в связи с чем в теории литературы и искусствоведении их сравнивали с поэмами Гомера. В последствии многие средства выразительности песен Шицзин были положены в основу более поздних произведений в музыке Китая.

Сохранились сведения о том, что Конфуций пел песни Шицзин, аккомпанируя себе на цине – музыкальном китайском музыкальном инструменте. От других древних источников Шицзин отличается тем, что в нем собран не поэтический, а песенный репертуар. Все тексты книги имеют свои мелодии, которые либо были утрачены, либо известны по сохранившимся нотным записям, либо по сочинениям, созданным профессиональными композиторами в более поздний период. Чаще всего песни рождались в народе одновременно с музыкальной мелодией, а также с движениями и жестами, что было особенно важно во время народных обрядов – религиозных, бытовых, а также во время народных праздников и гуляний. С точки зрения тематики песни Шицзин отличалась большим разнообразием, так как их содержание охватывало все стороны жизни китайского народа (труд, природа, человеческие отношения).

Считается, что Шицзин – это ключевая летопись истории древнего Китая, ключ к пониманию литературного и музыкального видов искусства. Позднее многие тексты народных песен Шицзин были переведены на многие языки мира, благодаря чему знакомство с ними и их изучение возможно в настоящее время.

Важным древним письменным памятником китайской цивилизации является трактат Ли цзы, IV-I вв. до н.э. («Книга ритуалов», «Книга установлений»). В своеобразной энциклопедии мудрости древних, своде нормативных правил поведения определенное место уделено и музыке как важной традиции. В одной из глав трактата Юэ цзи («Записи о музыке») говорится о том, что «с помощью песен человек направляет себя на правильный путь и развивает лучшие свои стороны. Тогда его действиям соответствуют движения неба и земли, и устанавливается гармония четырех времен года, правильный ход планет и благоприятное развитие всего живого» [1]. Также в данной главе речь идет о музыке как части определенного церемониала, связанного с жизнью китайского правителя, предложены рекомендации – где и когда должна звучать музыка (например, она должна звучать при выезде правителя, но молчать в неурожайный год). Музыка рассматривается, таким образом, в качестве важной части жизни китайского народа.

На данный факт обращено внимание современных ученых. В сборнике «Музыкальная эстетика стран Востока» исследователи отмечают, что в Китае издревле в качестве основы музыки рассматривались «чувства, рожденные в человеческом сердце внешними предметами. Поэтому, когда сердцу печально, то звук резкий и замирающий; когда в сердце удовольствие, то звук широкий и медленный; в сердце радость – звук внезапный и раскатистый, в сердце гнев – звук грубый и свирепый, в сердце почтение – звук открытый и отчетливый, в сердце любовь – звук гармоничный и мягкий. Эти шесть чувств – не от природы. Они возбуждаются внешними предметами» [1].

Подобные идеи о песенной культуре Китая изложены в классическом трактате Люйши чунцю, III в. до н. э. («Весны и осени господина Люя»). В пятой главе «Великая музыка» музыкальное искусство преподносится как часть общей натурфилософской системы Древнего Китая, поскольку тема китайского музыкального искусства – единство человека и природы. Также древние мыслители считают музыку важным фактором воспитания людей и средством достижения социальной гармонии (например, песни «Весна на озере», «Когда золотистыми искорками играют ветви ивы», «Свечи под ветерком») [2]: «Музыка создается в определенных условиях, и служит она урегулированию желаний. Она создается соответствующим методом, который непременно исходит от спокойствия», или ««Великая музыка» – это та, которая приносит радость и веселье – государю и подданным, отцам и сыновьям, старым и малым. Радость порождается спокойствием, а спокойствие происходит от дао».

«Волшебная» тематика китайского песенного творчества изложена в еще одном известном сборнике Чу цы, 221 г. до н. э. («Чуские строфы»). Специалисты описывают данный сборник как основу романтического направления в китайской песенной культуре, повлиявшего на песенное творчество Китая более позднего периода.

В песнях этого сборника в качестве героев выступают неземные существа – боги, духи, фантастические звери, а темами являются различные волшебные путешествия за пределы земли, мифические предметы, необычные явления (звуки) природы («Ветер – у-у-у! ффф! Деревья – ссс! шшш!» [3]). В Большой китайской энциклопедии в статье «Чуские строфы, или чуские цы» автор делает вывод о том, что данный сборник «вслед за Шицзином» стал еще одним древнекитайским поэтическим сборником, оказавшим огромное влияние на развитие мировой культуры. Впоследствии чуские строфы стали называться «стиль сао» по названию одного из лучших в сборнике произведений под названием «Ли сао» («Скорбь изгнанника»). Но в отличие от песен Шицзина песни сборника не распевались, а декламировались.

В трактате Ши цзи, 109-91 гг. до н. э. («Исторические записки») описывается система обрядов и ритуалов, место и социальная роль музыкального искусства, основы музыкального строя, конструкция некоторых музыкальных инструментов. Как отдельный феномен рассматриваются и анализируются шесть основных чувств – любовь, покой, печаль, радость, гнев, благоговение. Этим чувствам соответствует один звук шэн, который, по критериям китайских специалистов, и определяет эти чувства: «<...> когда сердце человека потревожено печалью, звуки его музыки порывисты и резки; когда на сердце человека покойно, звуки его музыки широки и мягки; когда на сердце человека радостно, звуки его музыки раскатисты и слышны далеко; когда на сердце человека чувство гнева, звуки его музыки грубы и свирепы; когда на сердце человека чувство благоговения, звуки его музыки прямы и сдержанны; когда сердце человека исполнено любовных чувств, звуки его музыки гармоничны и нежны» [4, с. 73].

В эпоху Хань (II в. до н. э. – 220 г. н. э.) за сбор и музыкальную аранжировку устного народного творчества отвечала Музыкальная палата «Юэфу» – специально созданное для этих целей древнекитайское учреждение. Одной из задач палаты была подготовка обрядовой музыки. Именно в ней управители видели залог гармонии интересов народа, залог единства общества и социального порядка. В рамках этой работы чиновники обращались и к народной музыке: записи собирались и обрабатывались.

В песенном репертуаре также присутствовали доступные по тематике произведения на социальную тему, значительное место начинают занимать песни о семье, судьбе женщины, о роли воспитания. Песня «Павлины летят на юго-восток» вобрала в себя лучшие черты сборников Шицзина и Чу цы и оказала определенное влияние на развитие китайской песенной культуры. Отдельно отметим, что, как и стихи-песни Чу цы, песни Музыкальной палаты «рассказывались» – искренне, реалистично, с опорой на действие: «На горном поле посеешь просо, оно засохнет без влаги там. Того, кто землю родную бросит, убьет стремление к родным местам».

В эпоху династии Тан, 618-907 г. н. э., – «золотой век» китайской культуры, – называемой «эпохой 1000 развлечений», был распространен музыкальный стиль дуньхуан. Музыка в этот период существовала в сложном синкретичном единстве с драмой, живописью и танцем, о чем свидетельствуют известные росписи «Игра на

пипе за головой», «Танцевальные и музыкальные сцены», на которых изображены и танцевальные движения, и музыкальные инструменты, и процесс исполнения певческого произведения. Популярные песни династии Тан указаны в «Таблицах нотной записи» – артефакте, обнаруженном в 17 веке. Отметим, что в синкретизме музыки и других видов искусства приоритет остается за музыкой.

Музыкальная исполнительская певческая культура эпохи династии Сун, 960-1280 гг. (растущая грамотность, повышенное внимание к живописи, театру, книгопечатанию) развивается в рамках Музыкальной академии «Грушевый сад» – первой получившей известность королевской академией исполнительских искусств и музыки в Китае. В академии обучались музыке, танцам и актерскому мастерству, а музыкантов и исполнителей школы называли «детьми грушевого сада». Музыка этого периода выстроена на основе пентатонических звукорядов, отличается простотой и доступностью музыкального языка. Песенное творчество начинает входить в обиход жизни монастырей, дворцов, сельских местностей.

В эпоху династии Мин (1368-1644) и Цин (1644-1912) – продолжение развития театра, жанровое разнообразие литературы и живописи – песенная культура становится более богатой и разнообразной по содержанию, «монолитной» и демократичной по своей природе. Песни при этом являлись той особой формой искусства, которая была приятна и доступна всем категориям населения.

Как видим, народное песеннотворчество для китайской культуры имеет важное значение. Российский ученый, основоположник китаистики В. М. Алексеев писал, что «музыка Китая – сплошная для нас загадка. Хорошо было бы подготовленному музыканту <...> написать исследование о ней [5, с. 308]. Анализ песенного творчества, о котором повествуется в древнейших китайских трактатах, признанных классическими, показывает исключительно важное значение музыки для китайского народа. «Ум образовывается чтением од, характер воспитывается правилами поведения, окончательное же образование дает музыка» – так о музыке и ее роли писал Конфуций [6, с. 66]. Заметны общие черты песенной культуры Китая в рамках тематики, содержания, формы бытования, выразительности исполнения. Художественное своеобразие китайской песни со своей уникальной историей позволяют утверждать о данном феномене как важнейшем явлении не только в китайской, но и в мировой культуре.

Список использованных источников

1. Юэ, Цзи. Музыкальная эстетика стран Востока / Цзи Юэ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/China/I/Jue_czy/text.htm (дата доступа: 22.06.2022).
2. Белецкий, П. А. Китайское искусство: очерки / П. А. Белецкий. – Киев, Изомузгиз, 1957. – 207 с.

3. Алексеев, В. М. Китайская литература: Историко-библиографический очерк / В. М. Алексеев // Китай: История, экономика, культура, героическая борьба за национальную независимость. – М.-Л., 1940. – С. 282-299.

4. Сыма, Цянь. Исторические записки Ши цзи / Цянь Сыма // Пер. с кит. Р. В. Вяткина. – Москва: Наука, 1986. – 453 с.

5. Алексеев, В. М. Наука о Востоке: Статьи и документы / В. М. Алексеев. – М.: Наука, 1982. – 536 с.

6. Будда. Конфуций. Жизнь и учение. – М.: Искусство, 1995. – 319 с.

УДК 378.14

Чень Ченьлинь,
*кандидат филологических наук;
Университет Хучжоу (КНР)*

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АЛЛЮЗИЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

В статье раскрывается проблема распознавания аллюзий, подчеркивается, что они играют ключевую роль как в повседневной жизни людей, так и в развитии языка и культуры; анализируются способы адекватного перевода на китайский язык аллюзий в произведениях русских писателей; приводятся примеры перевода аллюзий и раскрываются особенности разных способов перевода.

Ключевые слова: аллюзия; навыки перевода; способы перевода.

WAYS OF TRANSLATING ALLUSIONS IN THE WORKS OF RUSSIAN WRITERS INTO CHINESE

This article reveals the problem of identifying allusions, emphasizing that they play a key role both in everyday life and in the development of language and culture, analyzes ways to adequately translate into Chinese allusions in the works of Russian writers; provides examples of allusions and reveals features of different ways of translation.

Keywords: allusion; translation skills; translation methods.

I. Источники аллюзий в русском языке. Аллюзии представляют собой короткие цитаты, которые могут быть использованы в языке как образное выражение или как представление исторической личности. По мнению В. В. Серова, «за каждым словом или высказыванием стоит его автор (вполне определенный человек – философ, поэт, исторический деятель и т. д. или какой-либо конкретный источник, например, Библия. Это и отличает собственно крылатые слова от устойчивых фразеологических оборотов, которые имеют анонимное или фольклорное происхождение» [1].

Отмечается, что аллюзии происходят из слов известных людей, фольклора и т. д. Из этого мы видим, что аллюзии имеют ясное и богатое происхождение, у них есть определенные выражения, они имеют яркие значения и обладают отличительной национальной культурной идентичностью.

II. Обзор современной ситуации с китайскими переводами русской литературы. В Китае начиная с 60-х – 70-х годов прошлого века по настоящее время опубликовано более тысячи научных статей, включая не только различные виды советов и пособий по переводу русских литературных произведений, но также и анализ лингвистических особенностей и методов перевода на китайский язык русских литературных произведений. В статьях «Искусство заглавий в русской литературе» и «Функция заключений и заглавий в русской литературе» ученый Ли Лицунь подробно рассматривает использование языковой лексики в русской литературе, подчеркивает наличие большого количества эмотивных и оценочных слов. В статьях также указывается на коммуникативную, эмоциональную и рекламную функции перевода на китайский язык. По мнению исследователя, перевод литературных текстов является настоящим межкультурным обменом [2].

III. Приемы перевода аллюзий в произведениях русских авторов.

1. Прямой перевод. Прямой перевод является одним из наиболее широко используемых методов языкового перевода и перевод русских литературных произведений на китайский язык не является исключением. Проще говоря, прямой перевод – это поиск интерпретации в контексте переводимого текста, которая в точности повторяет оригинальный текст, сохраняя все речевые особенности оригинального текста. Такой дословный прямой перевод требует глубокого понимания переводимого содержания и его культурного фона, творческого стиля автора. В процессе перевода также необходимо сочетать литературные произведения и аллюзии для украшения фраз, стараясь избегать банальности языка, сохраняя его подлинность и целостность, не добавлять слишком много приукрашиваний, которые разрушили бы первоначальный смысл содержания. Аллюзии в произведении писателя являются завершающим штрихом. Они сочетают простые слова и выражения, подчеркивая черты характеры героев и основную идею произведения. Переводы аллюзий больше сосредоточены на выражении смысла произведения, чем переводы другого литературного содержания, поэтому необходимо учитывать целостность текста и беглость языка, чтобы усилить различительную способность аллюзий в тексте. Этот метод перевода в основном используется в пословицах и поговорках и включает в себя следующие способы перевода.

1.1. Реципрокный прямой перевод. Поскольку люди живут в одном и том же материальном мире, существует определенная общность мышления. В русском и китайском языках есть выражения, которые идентичны по буквальному значению, внутреннему смыслу, словесным образам, аллегорической философии и так далее. Это показывает, что разные народы часто одинаково смотрят на мир. В этом случае может быть использован метод взаимного перевода, то есть прямой перевод русских аллюзий на китайские идиомы. Например, И. С. Тургенев в «Накануне» писал: «Нет, кабы были между нами путные люди, не ушла бы от нас эта девушка, эта

чуткая душа, не ускользнула бы, как рыба в воду» [3]. «Как рыба в воде» в переводе на китайский язык это должно звучать так «如鱼得水». Кочин в произведении «Девки» пишет «Поп говорит проповеди о пришествии антихриста. Вчера Вавила рассказывал, будто к одной бабе забралась под череп лягушка, а святой угодник вырезал ее оттуда хлебным ножом, – и рассказчика слушают и верят! Подобным Вавилам хорошо рыбу в мутной воде ловить» [4]. «Ловить рыбу в мутной воде» в переводе на китайский язык это должно звучать так «浑水摸鱼». М. Горький в «Жизнь Клима Самгина» писал «Необходима организация боевых дружин, и – око за око, зуб за зуб. У эсеров будет раскол по вопросу о терроре» [5]. «Ко за око, зуб за зуб» перевод на китайский «以眼还眼, 以牙还牙»; Н. Э. Гейнце в «Тайна любви» писал: «Образовавшийся около них кружок друзей и знакомых, людей серьезных и хороших, далеких, как небо от земли, от пустого светского круга знакомств графа и графини Белавиных, пополняли их жизнь, которая, впрочем, и без того была полна тихой и светлой любовью» [6]. «Как небо от земли» перевод на китайский «天壤之别». «Человек предполагает, а бог располагает» означает «谋事在人, 成事在天». А. Н. Островский в «Свои собаки грызутся, чужая не приставай» писал: «...а там уж по делу видно будет, какой оборот вести. Известное дело, зевать нечего! Куй железо, пока горячо!» [7]. «Куй железо, пока горячо» означает «趁热打铁».

Благодаря взаимному переводу можно сохранить буквальные и подразумеваемые значения оригинального текста, а также лингвистический стиль и особенности оригинального текста, что делает его более доступным для китайских читателей.

1.2. Буквальный перевод. Некоторые русские аллюзии невозможно перевести на китайские идиомы с точно таким же образом и значением, поэтому их можно перевести буквально обычными предложениями, сохранив риторические особенности оригинала. Например, А. С. Грибоедов в «Горе от ума» писал: «Ах, злые языки страшнее пистолета» [8], что можно прямо перевести как «充满恶意的话语比枪更可怕». Буквально мы можем понять эту фразу как выражение влияния злых слов на людей. И. А. Крылов в «Щука и Кот» писал: «Беда, коль пироги начнет печи сапожник, а сапоги тачать пирожник» [9], что переводится как «如果馅饼是由鞋匠烤制的, 靴子是由面包师制造的, 那可就麻烦了». Буквально это означает, что люди должны сами заниматься своими делами и выполнять свою работу. «Всякая вина виновата» [10] (комедия Д. И. Фонвизина «Недоросль») переводится как «任何过失都是有罪的».

В. И. Ленин в «Задачи отрядов революционной армии» писал: «Всякая крайность нехороша; все благое и полезное, доведенное до крайности, может стать и даже, за известным пределом, обязательно становится злом и вредом» [11], можно перевести как «一切极端都是不好的; 那些达到极限的, 甚至超越已知的界限的事物, 即使是有益的, 都必然是邪恶的和有伤害性的».

Такой перевод на китайский язык не является идиомой, но смысл легко понять. Преимуществом метода прямого перевода является сохранение образа и культурного колорита оригинального текста. Недостатком является то, что прямой перевод

не способствует пониманию китайским читателем языкового стиля и смысла оригинального текста.

2. Косвенный перевод. Косвенный перевод подразумевает сохранение основного смысла оригинального текста, но внесение существенных изменений в выражение оригинального текста. Целью такого перевода является восстановление языкового стиля оригинального текста в литературном произведении, мыслей и чувств, которые хотел выразить автор, а также культурных традиций и языковых особенностей страны и народа для достижения своего рода эффекта «натурализации». Косвенный перевод позволяет нам лучше понять иноязычные аллюзии в контексте нашего общества и культуры, упрощая более сложное и объемное содержание языка оригинала, и таким образом переводя аллюзии в форму, удобную для понимания, ассоциации и использования, что облегчает читателю понимание сюжета и подтекста всего произведения. Со временем богатство русской литературы и других документов породило множество аллюзий на слова и фразы, которые несут в себе уникальную и самобытную национальную принадлежность, отражая историю и культуру России, ее национальное самосознание.

2.1. Косвенный перевод в именах. Буратино – имя главного героя в детском романе Л. Н. Толстой «Золотой ключик, или Приключения Буратино». У этого деревянного человечка длинный нос, поэтому позже имя «Буратино» использовалось для обозначения людей с длинными носами.

Имя «Воланд» из произведения М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» является синонимом «Сатана», что означает воплощение дьявола, негативный образ, используемый для обозначения злых, дьяволоподобных людей.

«Ихтиандр» из фантастического романа советского писателя А. Р. Беляева «Человек-амфибия» используется для обозначения тех, кто любит плавать, любит дайвинг.

«Недоросль» – название комедии Д. И. Фонвизина, которое теперь часто употребляется для обозначения невежественных молодых людей, праздных гуляк, с сатирическими чертами.

2.2. Косвенный перевод в словах и словосочетаниях. Термин «Девятый Вал» существует с древних времен и обозначает самые сильные и опасные волны во время шторма. Его широкое распространение связано с появлением знаменитой картины И. К. Айвазовского «Девятый Вал» и часто используется в современных произведениях языка и литературы на эту тему для обозначения наиболее интенсивных и бурных проявлений чего-либо.

Происхождение слова «Первородный грех» можно проследить до библейской истории о грехопадении Адама и Евы, укравших яблоко из Эдемского сада. Их неспособность противостоять искушению и съесть запретный плод привела к изгнанию их Богом из Эдемского сада, и их грехи должны были передаваться будущим поколениям, являясь, таким образом, формой «Первородного греха». Теперь это выражение может использоваться для обозначения интимных отношений между мужем и женой, а также самых примитивных и глубоко укоренившихся недостатков или изъянов в чем-либо.

Рабитое корыто из поэмы-сказки А. С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке» и часто используется для описания человека жадного, ненасытного, попадающего из-за своей жадности в тяжелую ситуацию.

Русская литература глубока и трудна для перевода, поэтому неизбежны различные трудности при работе над ее переводом на китайский язык. Прямой перевод в большей степени ориентирован на семантику и коннотации, которые могут быть переданы обоими языками в одном и том же мировом контексте и на которые меньше влияют различия в понимании, обусловленные различиями в языке, этнической принадлежности и социальной среде. Косвенный перевод в большей степени учитывает языковые и культурные различия разных стран и народов. Однако независимо от того, какой метод перевода используется, при переводе следует не только придерживаться поверхностного смысла аллюзии, но и глубже вникать в историю, социальный контекст и национальную культуру, стоящие за ней, понимать ее культурный подтекст и историческое происхождение, осваивать ее использование, чтобы сделать перевод более совершенным, точным и уместным.

Список использованных источников

1. Серов, В. В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений / В. В. Серов [Электронный ресурс] // Русский язык. – 2005. – Режим доступа: <http://uchitel-slovesnosti.ru/slovari/15.pdf> (дата доступа: 10.09.2022).
2. Ли Сяо. Проблемы перевода названий русских литературных и кинопроизведений / Ли Сяо [Электронный ресурс] // Хэйлунцзян: Харбинский технологический университет. – 2008. – Режим доступа: <https://wenku.baidu.com/view/8758eae130d4b14e852458fb770bf78a64293a52.html> (дата доступа: 10.09.2022).
3. Тургенев, И. С. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. Т. 6. / И. С. Тургенев [Электронный ресурс] // Наука. – 1981. – Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/1648/p.30/index.html> (дата доступа: 10.09.2022).
4. Кочин, Н. И. Девки / Н. И. Кочин [Электронный ресурс] // Советская Россия. – 1958. – Режим доступа: <https://www.rulit.me/books/devki-read-295689-17.html> (дата доступа: 10.09.2022).
5. Горький, М. Собрание сочинений в тридцати томах. Том 19 / М. Горький [Электронный ресурс] // ГИХЛ. – 1952. – Режим доступа: <http://gorkiy-lit.ru/gorkiy/proza/zhizn-klima-samgina/zhizn-samgina-3-8.htm> (дата доступа: 10.09.2022).
6. Гейнце, Н. Э. Тайна любви / Н. Э. Гейнце [Электронный ресурс] // Планетая. – 1897. – Режим доступа: <https://libcat.ru/knigi/lyubovnye-romany/istoricheskie-lyubovnye-romany/164129-nikolaj-gejnse-tajna-lyubvi.html> (дата доступа: 10.09.2022).
7. Островский, А. Н. Полное собрание сочинений / Под общ. ред. Г. И. Владыкина, А. И. Ревякина, В. А. Филиппова [подгот. текста и примеч. к тому С. Ф. Елеонского, А. И. Ревякина, И. А. Ревякиной] / А. Н. Островский [Электронный ресурс] // Государственное издательство художественная литературы. – 1959. – Режим доступа: <https://lib.kostromka.ru/ostrovsky/sobaki.php> (дата доступа: 10.09.2022).

8. Грибоедов, А. С. Горе от ума / А. С. Грибоедов [Электронный ресурс] // Проф-Пресс. – 1824. – Режим доступа: <https://entitysearch-books.s3.yandex.net/148277.epub> (дата доступа: 10.09.2022).

9. Крылов, И. А. Щука и Кот / И. А. Крылов [Электронный ресурс] // Советский художник. – 1947. – Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/2175/p.38/index.html> (дата доступа: 10.09.2022).

10. Фонвизин, Д. И. Собрание сочинений в двух томах. Т. 1. / Д. И. Фонвизин [Электронный ресурс] // Гослитиздат. – 1959. – Режим доступа: <https://entitysearch-books.s3.yandex.net> (дата доступа: 10.09.2022).

11. Ленин, В. И. Задачи отрядов революционной армии / В. И. Ленин [Электронный ресурс] // Политиздат. – 1983. – Режим доступа: https://www.e-reading.life/bookreader.php/33604/Lenin_-_Zadachi_otryadov_revolyucionnoii_armii.html (дата доступа: 10.09.2022).

УДК 378.14

Чжан Синь,
кандидат педагогических наук;
Университет Хучжоу (КНР)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ КНР

В рамках инициативы «Один пояс, один путь» Китай активно сотрудничает с русскоязычными странами в области политики, экономики, культуры и образования. Это и возможность, и вызов для преподавателей русского языка в КНР. В числе прочего большое внимание уделяется развитию у студентов компетенций межкультурной коммуникации, что помогает не только успешно формировать собственно языковые, речевые умения и навыки, но и развивать все компоненты личностной культуры обучающихся, их способности к эффективному общению в мультикультурной среде.

Ключевые слова: языковое образование; русский язык; межкультурная коммуникация; образовательный процесс; кросс-культурная образовательная среда; личностно ориентированный подход.

USING THE POTENTIAL OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN IN UNIVERSITIES OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Within the framework of the «Belt and Road» initiative, China actively cooperates with Russian-speaking countries in the fields of politics, economy, culture and education. This is both an opportunity and a challenge for Russian language teachers in China. Among other things, much attention is paid to the development of intercultural communication competencies among students, which helps not only to

successfully form proper language and speech skills, but also to develop all components of students' personal culture, their ability to communicate effectively in a multicultural environment.

Keywords: language education; Russian language; intercultural communication; educational process; cross-cultural educational environment; personality-oriented approach.

Относительно сути межкультурной коммуникации до сих пор не сформировано единого мнения. Одни исследователи полагают, что межкультурная коммуникация связана с уместным и эффективным поведением в той или иной ситуации, другие акцентируют внимание на межличностном характере общения представителей разных культур. Хотя понимание межкультурной коммуникации различается, уже не вызывает сомнений факт прямой взаимосвязи между эффективностью межкультурной коммуникации и восприятием ее участниками культур друг друга, в том числе в процессе изучения языков. Язык и культура составляют единое целое. Язык – это культура. Изучение языка – это изучение культуры. В междисциплинарных исследованиях все отчетливее осознается важность культурной компетенции (*culture competence*).

В Китае важность осознания культуры как основы любого взаимодействия между людьми давно является предметом глубоких исследований. Еще в начале 1950-х годов Луо Чанпэй опубликовал одну из первых монографий, посвященных взаимосвязи языка и культуры. Позже Сюй Гочжан, Ху Вэньчжун, Дэн Яньчан, Лю Жуньцин и другие инициировали многоаспектные дискуссии о языке и культуре, что в значительной степени способствовало как изучению китайского языка и культуры, так и различных проблем межкультурного общения.

В начале 2018 года Китай обнародовал новые «Национальные стандарты качества профессионального обучения студентов-бакалавров в многопрофильных вузах классического типа» [см.: 1]. «Национальные стандарты» являются откликом на стратегические инициативы председателя КНР Си Цзиньпина, сформулированные в виде международного проекта экономического сотрудничества «Один пояс, одна путь», и концепцию формирования «сообщества единой судьбы человечества». В то же время «Национальные стандарты» представляют собой четкий свод требований к качеству профессиональной подготовки студентов, обучающихся по программам бакалавриата, в том числе и будущих специалистов со знанием русского языка. Диверсификация запросов рынка труда в Китае оказывает серьезное влияние на цели, методы и содержание изучения русского языка. Если прежде в основном требовались учителя и переводчики, то в настоящее время появилась потребность в специалистах разного профиля со знанием русского языка, которые могли бы работать в транснациональных корпорациях на равных с выпускниками вузов других стран.

Данные исследований, которые в разные времена проводились крупными российскими компаниями, свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности межкультурной компетентности выпускников вузов. Одной из причин этого видится неготовность преподавателей к обучению языку в широком страноведческом или культурологическом контексте. Традиционно из-за консервативности

действующих методик обучения языку, недостаточного количества учебных часов и т. д. основное внимание уделяется формированию собственно языковых знаний, умений и навыков. Сами представления педагогов о специфике межкультурной коммуникации зачастую весьма отрывочны, что очевидно не способствует осознанию важности соответствующих компетенций для формирования действительно успешного специалиста со знанием русского языка.

Помимо недостаточности знаний о культурах стран, в которых русский язык используется в разных сферах жизни общества, очевидным недостатком профессиональной подготовки педагогов является то, что они недооценивают дидактическую эффективность сравнительных методов изучения языка в контексте различий и сходств национальных культур. Важная роль принадлежит способностям преподавателей мобилизовать самостоятельность и творческий потенциал студентов в процессе реализации лингвокультуроведческого и страноведческого подходов к языковому образованию, что достигается не только в процессе усвоения базовых знаний по истории, географии, искусству, литературе, но и через развитие дискуссионных навыков [2], критического мышления, знакомство с современными медиа, кино, повседневной культурой и т. п. Кроме того, эффективное изучение языка сегодня предполагает погружение в языковую среду в различных форматах (индивидуальном, групповом, коллективном). Некоторые преподаватели считают, что в их колледжах и университетах не хватает возможностей для общения с русскими друзьями, а возможности для учебы за границей есть далеко не у всех. На самом деле сегодня в университетах обучается большое количество иностранных студентов, в том числе русскоязычных, – необходимо просто эффективно использовать этот ресурс; преподаватели должны создавать как можно больше возможностей для образовательной коммуникации между представителями разных культур. Иначе говоря, ориентация на коммуникативность обучения языку является насущной потребностью современного языкового образования.

Главным фактором успешности использования межкультурной коммуникации для овладения языком является мотивированность самих студентов. От активности, осведомленности, личной заинтересованности обучающихся зависит решение задач не только собственно обучения языку, но и развития общей культуры личности будущего специалиста. Стоит еще раз подчеркнуть важность развития мотивации. Дело в том, что многие абитуриенты сейчас выбирают специальности, связанные с изучением русского языка не потому, что им нравится русский язык, а из-за низких баллов, достаточных для поступления на специальности, связанную с изучением русского языка (речь, безусловно, не идет об университетах высокого уровня – флагманов русистики в Китае). То есть у таких обучающихся мотивация к изучению языка отсутствует изначально.

Русский язык чрезвычайно сложен для изучения, особенно для тех студентов, которые начинают его учить с нуля в университете. Дополнительные сложности создают ограниченность языковой и культурной среды, низкий уровень инициативности и немотивированности к участию в межкультурном общении. Чтобы сформировать у студентов необходимые компетенции, в первую очередь необходимо

взвешенно подойти к отбору учебно-методического обеспечения образовательного процесса, которое в числе прочего должно содержать культурологически насыщенные материалы, обеспечивающие ценностную основу языкового образования. При выборе учебных материалов следует также учитывать социальные потребности и направление развития талантов обучающихся.

Комплексной проблемой по-прежнему остается кадровое обеспечение образовательного процесса: речь идет о нехватке педагогических кадров, что влечет за собой невозможность реализовать идеи личностно ориентированного обучения языку, недостаточность внимания к отработке практических коммуникативных умений и навыков и т. п.

В сложившейся ситуации одним из выходов может стать использование дидактического потенциала кросс-культурной образовательной среды, которая, очевидно, выходит далеко за рамки среды университета и собственно образовательного процесса [см.: 3; 4]. Реализация моделей кросс-культурного образования предполагает обращение к особым методам обучения и развития студентов в процессе обучения языку. Речь не идет об отказе традиционных для Китая методов обучения, но об их сбалансированном сочетании с инновационными подходами к языковому образованию, включая идеи эвристического и ситуативного обучения, использование возможностей и ресурсов медиaprостранства и т. д.

Огромный потенциал в усилении эффективности и практической ориентированности обучения студентов русскому языку сегодня связывается с идеями *образования в сотрудничестве*. Многие колледжи и университеты КНР сегодня не просто обучают своих студентов русскому языку в рамках собственных образовательных программ, но создают совместные проекты и программы с учреждениями высшего профессионального образования из других стран. По сути возникает новая модель образования, которая аккумулирует различные подходы к интернационализации образования, включая:

- интернационализацию контента (обмен учебными материалами и ресурсами, создание совместного учебно-методического обеспечения);
- интернационализацию кадров (вузы могут направлять ключевых преподавателей в университеты-партнеры для стажировки; в то же время они могут приглашать преподавателей из других университетов для краткосрочной преподавательской деятельности или лекций, формируя механизм долгосрочного сотрудничества для взаимной интеграции);
- интернационализацию образовательного процесса на основе практикоориентированной коммуникации межкультурного типа (вспомним, например, опыт организации обучения студентов по моделям «специализация + иностранный русский язык» в Гуандунском университете иностранных языков и внешней торговли).

Таким образом, для успешного реформирования системы подготовки студентов, изучающих русский язык как иностранный, особое внимание необходимо уделять мотивации обучающихся, диверсификации подготовки преподавателей и внедрению в учебный процесс современных методик обучения коммуникативного типа. Стоит уделять особое внимание развитию у студентов способностей

подходить к решению образовательных задач творчески, стимулировать интерес к письменной устной коммуникации на профессиональные темы; формировать навыки работы с иноязычными источниками, способность анализировать их содержание, осмысливать и обрабатывать их; самостоятельно составлять иноязычные тексты на профессиональные темы; уметь вести дискуссии и публично выступать с презентациями, докладами, обзорами по различным профессиональным темам. Как подчеркивала создавшая авторскую школу интенсивного обучения иностранным языкам профессор Г. А. Китайгородская, значение учебного предмета «Иностранный язык» выходит далеко за рамки задачи овладения иноязычной речью. В процессе обучения иностранному языку решается целый комплекс развивающих и воспитательных задач образования. Активно осваивая иностранный язык, студенты учатся глубже осознавать свои цели и потребности, возлагаемые на них обществом задачи и надежды, а также учатся взаимодействовать с представителями разных культур. В этом мы видим ключ к успешному решению проблемы подготовки русскоговорящих специалистов в контексте инициативы «Один пояс – один путь».

Список использованных источников

1. Comments of the Ministry of education about «National standards on quality of bachelor students' professional training in universities» [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.ghx.gov.cn/tuijianneirong/zzf/2018-01-31/5108.html> (access date: 23.08.2022).
2. Ковальчук, М. А. Дискуссия как средство обучения иноязычному общению: Методическое пособие для преподавателей иностранных языков. – М.: Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2008. – 144 с.
3. Ху Вэньчжун. За культурными барьерами. – Пекин: Преподавание иностранных языков и исследовательская пресса, 2004.
4. Дай Гуйдзю. Русская культура. – Пекин: Преподавание иностранных языков и исследовательская пресса, 2010.

УДК 811.161.1

Чжоу Хунвей,
кандидат филологических наук;
Университет Хучжоу
(КНР)

СИМВОЛИКА ЦВЕТА В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СХОДСТВ И РАЗЛИЧИЙ ДЛЯ ЦЕЛЕЙ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Русский и китайский народы имеют базовое общее понимание цветовой гаммы, но из-за разного географического положения, истории, культуры цветовая символика и цветовая топонимика имеют разное значение. Для понимания истинного смысла, содержащегося в цветовых словах, необходимо анализировать культурный контекст и содержание соответствующей культуры. Изучив слова, выражающие «цвет», мы обнаружили, что каждая культура имеет свое понимание и определение разных цветов, а сами цвета в русском и китайском языках имеют разные символические значения.

Ключевые слова: культура; русский язык; китайский язык; цветовая символика; цветовая гамма.

COLOR SYMBOLISM IN RUSSIAN AND CHINESE: USING SIMILARITIES AND DIFFERENCES FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION PURPOSES

The Russian and Chinese nations have a basic common understanding of the colour scheme, but due to their different geographical location, history, culture, colour symbols and colour toponymy have different meanings. To understand the true meaning contained in colour words, it is necessary to analyze the cultural context and the content of the corresponding culture. After studying the words expressing colour, we found that each culture has its own understanding and definition of different colour, and the colours themselves in Russian and Chinese have different symbolic meanings.

Keywords: culture; Russian language; Chinese language; colour symbols; colour scheme.

Известный лингвист Кен Хейл сказал: «Культура запечатлена в языке, и, если язык исчезнет, часть культуры также исчезнет» [1]. Язык и культура взаимосвязаны, язык является «важным и уникальным компонентом культуры» [2] и в то же время ее выражением. Язык немыслим вне культуры, так и культура невозможна вне языка.

Цветовые слова являются очень ценной частью изучения отношений между языком и культурой. «Цветовые слова относятся к словам, которые описывают цвет, цвет – это своего рода восприятие объективного мира, реальная жизнь людей тесно связана с цветом, люди живут в цвете» [3]. В человеческом языке существует большое количество символов, которые описывают цвета – цветовые слова. Цветовые слова – это информационные символы, выраженные цветом, обычно описывающие цвета и черты различных вещей в природе, обладающие сильной

выразительной силой и несущие в себе разнообразные ассоциативные значения и богатые культурные коннотации.

В русскоязычной традиции выделяется семь основных цветов: *красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый*. В китайской традиции основных цветов шесть: *красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий и фиолетовый*. И хотя их смысловое наполнение часто совпадает, культурные коннотации, отраженные различиями в географическом положении, историческом развитии, обычаях, религиозных убеждениях, национальной психологии, ценностях, образе жизни и многих других факторах, различаются.

Белый цвет в русском языке – это цвет снега и молока: *белый как снег белый как молоко* и т. д. Белый цвет в русской истории символизирует дворянство, «белую кость». Так, Владимир Маяковский написал: «Белую работу делает белый, черную работу делает черный» [4]. В русском языке белый также символизирует чистоту и святость; поэтому свадебное платье невесты всегда безупречно белое. Белая одежда в России всегда считалась праздничной, нарядной. Крестильная одежда ребенка тоже всегда была белой. Белый также означает «пустой»: например, «белые пятна» – о неисследованных областях или об оставшихся без ответа вопросах, что эквивалентно «слепым пятнам» в китайском языке.

В китайской культуре белый цвет ассоциируется со смертью и трауром. В китайской истории долгое время, от династии Хань до династии Тан, краски для тканей, цветная одежда стоили очень дорого, обычные люди могли носить только белую одежду, поэтому их называли «белыми людьми». В китайской истории людей, не имеющих достойного имени, называли «Белый Дин».

Очевидно, что белый цвет в китайской и русских культурах имеет разные коннотации.

В русском языке **черный** цвет имеет значение «тьма» (темный), например: «Костер был потушен, и лес не казался таким черным, как прежде» (Л. Толстой) [5]; «Он – с работы, лицо у него черное, закопченное дымом...» [6]. Черный также ассоциируется с несчастьем (считается, что увидеть черную кошку или собаку – к неприятностям), чем-то незаконным («черный рынок»), злым («черная душа», «черные силы»), неудачливым («черная жизнь», «черная полоса»), ссорами («Между ними пробежала черная кошка») и т. п.

В культурной символике китайского языка черный имеет как положительные, так и отрицательные коннотации. В древности черный ассоциировался с железом, символизируя «торжественность», «жесткость», «настойчивость», «самоотверженность». Например, при постановке традиционных опер черный цвет лиц часто используется, чтобы символизировать благородные качества исторических персонажей, их прямоту и самоотверженность (сценические образы Ли Куя в драме «Водный край», Чжана Фэя в драме «Троецарствие», Бао Чжэна в драме «Бао Гун» и др.).

Черный может иметь и уничижительный оттенок. Цюй Юань сказал в «Девяти главах Хуайша»: «Превратите белое в черное и упадите вниз» [7]. Кроме того, еще в период Чжоу и Цинь лоб заключенного был татуирован, а затем окрашен черными

чернилами, что означало позорную метку, которую нельзя было стереть. Поэтому черный цвет также содержит в себе дополнительное значение позора, символизируя также «коварство», «ужас», «смерть» и т. п.

Черный также означает «порочный», «обманчивый», «незаконный»: «черные слова», «черные сердца», «черные списки», «черные товары», «черные деньги», «черный автомобиль» (имеется в виду вождение такси без водительских прав) и т. д.

Очевидно, что черный имеет негативные значения как в русской, так и в китайской культурах. Разница в том, что в традиционной китайской культуре черный также символизирует «торжественность», «стойкость», «самоотверженность» и другие положительные значения.

Красный – позитивный цвет в русскоязычном языковом пространстве. Так, до XVI века прилагательное «красный» было эквивалентно слову «красивый». Выражение «красна девица» в мифологических сюжетах относится к красивой девушке. Позже, во времена Петра Великого, слово «красный» обрело значение красного цвета. Красный занимает важное место в русской этнической и религиозной культуре. Это одежда Богородицы в иконописи, которая символизирует тепло, любовь и жизнь. Но в христианстве красный цвет – это цвет крови, страдания. В русском языке красный также ассоциируется с революциями и связанными с ними понятиями, такими как «красная армия», «красная власть» и т. д. Красный цвет символизировал войну, смелость, мужество. Также это символ человека, человеческой жизни. Наряду со всем перечисленным, красный в русском языке также символизирует редкие, ценные явления: например, книга, в которую внесены редкие, исчезающие животные и растения, называется «Красной книгой».

Красный является основным цветом восхищения в китайской культуре, это символ праздничности, успеха, благоприятности, верности и процветания в сознании китайцев. Красный цвет также важный компонент одежды: в первый год жизни детей одевают в красную одежду; во время празднования Нового года надевают красное; при вступлении в брак обязательно быть в красных туфлях и т. п.

В древнем Китае во многих дворцах и храмах оконные и дверные рамы, стены окрашивались в красный цвет, что символизировало богатство и благополучие. В китайской истории красный символизирует привилегии и богатство, печать императора была красной, красный олицетворял власть, уверенность в себе, неприкосновенность. В традиционной китайской пекинской опере красный цвет – атрибут верных и героических персонажей.

Желтый цвет в русской культуре отсылает к символике священного, божественного. Однако он же является и символом разлуки, расставания влюбленных, грусти, печали, в некоторых случаях ассоциируется с нездоровьем, болезнью (психиатрические больницы называли «желтыми домами», например).

В Древнем Китае существовала поговорка, что, когда дракон сражается, кровь проливается желтая; дракон символизировал императорскую власть, его священно право управлять страной; то есть желтый цвет ассоциировался с торжественностью, верховенством и святостью.

В современном китайском языке желтый также воспринимается как символ элегантности. Однако в последнее время под влиянием других культур «желтый» часто используется для обозначения вещей, которые имеют налет непристойности, неблагоприятности, уничижительности.

В русском языке **зеленый** ассоциируется с незрелыми плодами, что образно отражается в значениях возрастной «незрелости», неопытности, молодости. В то же время зеленый цвет дарит людям жизненную силу, силу, надежду и любовь, символизирует безопасность, открытость, благоприятствование («зеленая улица», «зеленый свет»).

В династии Тан официальной одеждой под семью булавками были зеленые одежды. Этот цвет также стал символом чиновников среднего и низшего класса в древние времена. Во времена династии Цин скромные солдаты поднимали зеленые флаги. Таким образом, зеленый цвет раньше имел значение «низкого статуса». Со временем ситуация изменилась: сегодня зеленый имеет преимущественно положительное значение. В современном китайском языке он символизирует весну как метафору «жизни» и «жизненной силы», содержит коннотации свежести, естественности, надежды.

Однако наряду с тем, что зеленый цвет является символом жизнеспособности и энергичного развития как в русской, так и в китайской культурах, есть и отличия: в русском языке «зелеными» называют неопытных молодых людей, в то время как в китайской культуре «зеленый» (особенно в переносные времена) отсылает к низкому социальному статусу либо плохой репутации.

В русском языке **голубой** – это цвет немного более светлый, чем синий. Вспомним стихотворение «Парус» М. Лермонтова: «Белеет парус одинокий // В тумане моря голубом. // Что ищет он в стране далекой? // Что кинул он в краю родном?».

Синий в русской культуре может использоваться для описания цвета лица и кожи человека, характеризовать его физическое и душевное состояние: «Она не спала всю ночь и на утро явилась к чаю с синими кругами под глазами». Синий цвет в описании людей связан с депрессией, тоской, склонностью к выпивке. А вот голубой – цвет всегда возвышенный, позитивный: в христианстве одежды Богородицы голубого цвета; благородная кровь – «голубая» и т. д.

В китайском языке синий – это цвет, который выражает прямое значение окраски, природные, натуральные цвета, чистые, открытые и мирные.

Таким образом, в большинстве случаев базовое значение цветов в русской и китайской культурах схожи. Вместе с тем существенное значение имеют коннотации, дополнительные значения цветовых слов, которые формируются в процессе исторического и современного развития и «овеществляют» в языковых единицах культурные, ментальные, исторические различия народов.

Список использованных источников

1. Андерсон, В. Взаимосвязь между языком и культурой [Электронный ресурс] Relationship Between Language and Culture / Mars Translation. – Режим доступа: <https://www.marstranslation.com/blog/language-and-culture> (дата доступа: 17.06.2022).
2. Гуань Синьхуа, Цзэн Цзяньпин. Введение в отношения между языком и культурой // Журнал Наньчанского института авиационной промышленности. (Издание по философии и социальным наукам). – 1999. – № 1.
3. Цветные слова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://baike.baidu.com/item//2949955> (дата доступа: 10.06.2022).
4. Маяковский, В. Блек энд уайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://poemata.ru/poets/mayakovskiy-vladimir/blek-end-uayt/> (дата доступа: 12.06.2022).
5. Толстой, Л. Н. Хаджи-Мурат // Собрание сочинений. Том 14. – М.: Художественная литература, 1964. – 57 с.
6. Горький, М. Город желтого дьявола. Рассказы. Очерки. Воспоминания. Пьесы. – М.: Художественная литература, 1975. – 118 с.
7. Чу Ци. Девять элегий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pinshiwen.com/gsdq/qhsg/20190618110021.html> (дата доступа: 10.06.2022).

УДК 304.5; 37.013.43

Ирина Леонидовна Шевлякова-Борзенко,
кандидат филологических наук, доцент;
Мультикультурный исследовательский центр
Университета Хучжоу
(КНР)

КРОСС-КУЛЬТУРНОСТЬ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ И ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

В современном гуманитарном дискурсе кросс-культурность функционирует как междисциплинарный методологический концепт; он необходим для обозначения феномена, связанного с возникновением новых явлений в точке соприкосновения и тесного взаимодействия культур. Специфика кросс-культурного образования связана с ориентированностью на репрезентацию и сохранение культурного разнообразия в процессе обучения, воспитания и развития, на формирование личности, которая была бы внутренне мотивирована к пониманию иных культур, рассматривая это как непереносимое условие для саморазвития и самореализации. К базовым условиям результативности кросскультурного образования относятся аксиологизация содержания, условий, процесса и результатов образования, создание и развитие интерактивной культурно-

образовательной «экосистемы» конвергентного типа, принятие междисциплинарного подхода в качестве базового подхода к обучению в кросс-культурных образовательных системах.

Ключевые слова: кросс-культурность; концепт; методология; междисциплинарный дискурс; кросс-культурное образование; кросс-культурная грамотность.

CROSS-CULTURALITY AS A METHODOLOGICAL CONCEPT AND APPROACH TO THE DESIGN OF EDUCATIONAL SYSTEMS

In modern humanitarian discourse, cross-culturality functions as an interdisciplinary methodological concept; it is necessary to designate a phenomenon associated with the emergence of new phenomena at the point of contact and close interaction of cultures. The specificity of cross-cultural education is associated with a focus on the representation and preservation of cultural diversity in the process of education, upbringing and development, on the formation of a personality that would be internally motivated to understand other cultures, considering it as an indispensable condition for self-development and self-realization. The basic conditions for the effectiveness of cross-cultural education include the axiologization of the content, conditions, process and results of education, the creation and development of an interactive cultural and educational 'ecosystem' of a convergent type, the adoption of an interdisciplinary approach as a basic approach to learning in cross-cultural educational systems.

Keywords: cross-culturality; concept; methodology; interdisciplinary discourse; cross-cultural education; cross-cultural literacy.

Кросс-культурность как методологический концепт. Новейший гуманитарный дискурс, который начал очерчиваться в наблюдаемых сегодня концептуально-методологических границах примерно с конца 1980-х годов, к началу 2020-х лучше всего описывается в системе координат переходности, что в определенном смысле «легитимирует» неопределенность, «ускользаемость» целого ряда явлений и процессов, воспринимаемых как характерологические по отношению к современности. В этом смысле явление *кросс-культурности* может рассматриваться как один из титульных феноменов указанного дискурса: она, по общему мнению, определенно существует как некий факт социокультурной действительности, практически «осязаемая» реалья общественного бытия, но несмотря на многочисленные попытки ее атрибутировать успешно избегает статуса конвенционального (в содержательном, структурном, функциональном плане) понятия. Парадокс заключается в том, что междисциплинарность как один из ключевых параметров актуальной научной парадигмы задает максимально удобные рамки для осмысления кросс-культурности, совпадая с ней в общем диапазоне концептуальных «настроек» (параметров и ориентиров целеполагания, структурирования и объяснения социокультурного дискурса). Однако, чем большую гибкость в качестве герменевтического пространства обнаруживает методологическая система координат междисциплинарности, тем больше размываются содержательные границы кросс-культурности как социокультурного явления. Даже «имя» ее нередко рассматривается всего лишь как своего рода *nickname*, некий случайно возникший (вследствие превратностей перевода с английского языка) «ярлык», который (якобы) без особого ущерба может заменяться на поликультурность, межкультурность, транскультурность и т. п. Между тем понимание сущностных параметров кросс-культурности, на наш

взгляд, имеет стратегическое значение. Это важно не только для прояснения терминосистемы современной парадигмы гуманитарного знания, систематизации соответствующего тезауруса (как инструментария концептуализации социокультурных процессов, определяющих специфику современности), но и для вещей практических, более «утилитарных» – например, для проектирования и имплементации образовательных систем и моделей, которые резонировали бы с тенденциями и процессами, определяющими специфику развития социума в средне- и долгосрочной перспективах.

Попытка представить релевантный набор параметров кросс-культурности как образовательной реальности, по нашему мнению, неизбежно приводит к необходимости осмыслить ее в плане теоретическом. В рамках данного исследования речь идет о намерении определить границы содержания кросс-культурности максимально функционально – то есть с помощью такой дефиниции, которая, с одной стороны, адекватно определяла бы статус явления в современном исследовательском дискурсе, а с другой стороны, могла бы стать основой для последующей концептуальной «калибровки» предложенного описания с целью использования в сегменте культурно-образовательном.

Кросс-культурность как феномен является объектом изучения целого ряда наук (психологии, этнологии, философии, социологии, педагогики и др.). Однако в последнее время исследователи все чаще обращаются к «оптике» междисциплинарной, хотя в дискурсе конкретной дисциплины понятие «кросс-культурный» неизбежно уточняется в содержательном, структурном, функциональном планах – через расширение границ и спектра функций «каркасной» (базисной) дефиниции, ветвление ее структуры и т. п.

Следует принимать во внимание, что новейший гуманитарный дискурс обнаруживает тягу к терминотворчеству – не просто интенсивному, но нарочитому. Иногда выясняется, что новый термин – это своего рода терминологический «палимпсест», то есть соответствующее явление уже было описано ранее. Нечто подобное произошло с *концептом*. Терминологическое «отцовство» в данном случае связывают с именем философа, публициста С. А. Аскольдову (Алексееву). Он действительно ввел термин в современный научный обиход, но при этом без малого сто лет назад (в 1928 году) обращал внимание на то, что «вопрос о природе общих понятий или концептов – по средневековой терминологии универсалий – старый вопрос, давно стоящий на очереди, но почти не тронутый в своем центральном пункте» [цит. по: 1].

Исследование кросс-культурности как многомерного социокультурного феномена очевидным образом выводит нас в междисциплинарный контекст – из границ когнитивной лингвистики (где концепт исследуется давно и в различных аспектах), психологии, философии либо любой другой дисциплины. Отсутствие единства в определении концепта связано с «отсутствием общности методологических и теоретических установок когнитивных школ», при этом очерчиваются к настоящему времени «четыре основных подхода к сущности когнитивной парадигмы: культурологический (В. В. Красных, Д. С. Лихачев, Ю. С. Степанов, В. Н. Телия, Г. В.

Токарев и др.), семантический (Н. Ф. Алефиренко, Н. Д. Арутюнова, Т. В. Булыгина, А. Вежбицкая, А. Д. Шмелев и др.), ментальный (Н. Н. Болдырев, Е. С. Кубрякова, В. А. Маслова, З. Д. Попова, А. И. Стернин и др.) и социобиологический (Ф. Варела, А. Дамазио, А. А. Залевская, А. В. Кравченко, У. Матурана и др.). Несомненно, общим для этих подходов является утверждение неоспоримой связи языка, сознания и социальной среды (культуры)» [2, с. 22].

Вслед за рядом исследователей, рассматривающих концепт в методологической оптике интегративного подхода, мы связываем специфику этого понятия с его имманентной *многомерностью*. То есть за основу принимается понимание концепта как «многомерного культурно-значимого социопсихического образования в коллективном сознании, в качестве конститuentов которого выступают эмоциональный, рациональный, абстрактный и конкретный компоненты» [3]. Концепт как фундаментальная смыслоформа человеческого мышления представляет собой своего рода «сплав» когнитивного и перцептивного опыта, его специфика хорошо иллюстрируется в ходе сравнения «понятия» и «концепта»: «Это две формы мышления, но разные формы мышления. Если понятие – это строгая форма мышления, которой мы можем дать четкое определение, то концепт субъективен, индивидуален, его структура расплывчата, и в силу этих особенностей его природы мы не можем дать ему однозначной дефиниции» [4, с. 75].

В смысле общефилософском концепт может быть представлен как *идея*, «сгусток смыслов», *потенция*, из которых «сотворяется бытие всего – человека, мира, культуры – человека в мире культуры» [1]. Как некая «медиальная структура, имеющая субъективно-объективный характер», концепт является универсальной формой мышления, характерной как для повседневности, так и для сферы науки, особенно «на начальном этапе развития любой новой области в конкретной науке. Лишь с развитием этой области понятийный аппарат стабилизируется и концепты становятся понятиями» [4, с. 77]. То есть, если рассматривать развитие научных дискурсов как эволюцию сложно организованных социальных систем, можно интерпретировать движение от концепта к понятию как своего рода естественный процесс «взросления», «роста» компонентов научного тезауруса.

В настоящее время кросс-культурность как некий ускользающий феномен больше соответствует определению *концепта*, нежели *понятия*. Анализ современного гуманитарного дискурса в аспекте его внимания к кросс-культурности позволяет сделать вывод о том, что исследование кросс-культурности как метафеномена, полиморфного в своей основе, сейчас находится в стадии этнографической – собирательной, зыбко-нечеткой. Поэтому содержание собственно понятия сейчас скорее нащупывается, чем определяется. Иначе говоря, в рамках той или иной дисциплины (например, психологии или когнитивной лингвистики) к настоящему времени концепт постепенно приобретает очертания, содержательные контуры понятия. Однако на уровне междисциплинарном он все еще «пульсирует» в виде некоего общеметодологического концепта, порождающего и одновременно удерживающего в поле своего притяжения *концептосферу кросс-культурности*.

Концептосфера кросс-культурности – отдельная, большая исследовательская проблема, решение которой, в числе прочего, представляется нам чрезвычайно важным для решения практических задач в разных сегментах социокультурного дискурса. Сама идея концептосферы («идеосферы»), как известно, была озвучена и разработана в работах Д. С. Лихачева (в качестве отправного пункта называются аналогии с ноосферой В. И. Вернадского). В работах Д. С. Лихачева концептосфера представлялась как «особое поле», «аура языка, которая связана с запасом знаний, навыков, культурным опытом отдельного человека и народа в целом» и выстраивается из «определенным образом упорядоченной и организованной конфигурации концептов», из каковых, собственно, «как из мозаичных кусочков, складывается полотно миропонимания носителя языка» [2, с. 124]. Концептосфера Д. С. Лихачева (как и семиосфера Ю. М. Лотмана) – феномен одновременно общекультурный и вариативный, поскольку «отдельных вариантов концептосферы национального языка очень много. Одна концептосфера может сочетаться с другой – скажем, концептосфера русского языка в целом, но в ней концептосфера инженера-практика, а в ней концептосфера семьи, а в ней индивидуальная концептосфера» [5, с. 5]. В случае с концептосферой кросс-культурности речь идет о формировании, самоорганизации ее как особого метадискурса, который складывается (выстраивается) из концептов ряда научных дисциплин.

Развитие той или иной концептосферы, трансформации ее структурно-содержательных и функциональных свойств связываются с появлением новых концептов, изменением соотношения центра и периферии, а также их состава: «Структура и функционирование концептосферы определяется взаимосвязями входящих в нее концептов. <...> Связи между концептами формируют новый смысл, который можно определить, лишь установив отношения между всеми элементами» [6, с. 231]. Особенность, уникальность ситуации с кросс-культурностью состоит в том, что на данном этапе ее концептосфера складывается из компонентов, осмысленных в системах координат отдельных дисциплин. В последние десятилетия фиксируется резкий рост интереса к кросс-культурным исследованиям в культурологии, социологии, философской компаративистике, политологии, филологии (лингвокультурология, лингвистика, лингводидактика), педагогике, психиатрии, маркетинге, рекламе, менеджменте (здесь по аналогии с кросс-культурной психологией возникает особое направление – кросс-культурный менеджмент, или кросс-культурный коучинг) [см., например: 7, с. 12-13]. Концепты, участвующие в формировании тезауруса кросс-культурности в тех или иных дисциплинах, на уровне метадискурса (междисциплинарного дискурса) оказываются в поле взаимного влияния, вступая в разноаспектное взаимодействие. То есть концептосфера *кросскультурных исследований как метадискурса* обретает уникальность в процессе взаимодействия концептов, первоначально актуализированных в различных частнонаучных дискурсах.

Таким образом, если в современном гуманитарном дискурсе концепт как таковой рассматривается в качестве «междисциплинарного образования» (М. В. Пименова), то кросс-культурность – воплощение, «персонификация», «сгусток» междисциплинарности – обретает очертания *общеметодологического*

метаконцепта, функционирует как *междисциплинарный методологический концепт*. Эта смыслоформа, на наш взгляд, наиболее адекватно описывает статус и роль кросс-культурности в границах новейшего гуманитарного дискурса, междисциплинарного по составу и трансдисциплинарного по методологии, одной из ключевых интенций которого становится формирование эффективных механизмов аксиологической «консолидации» культур. Подобное – содержательно-глубокое и «симфоническое» в смысле форматов – взаимодействие культур сегодня воспринимается как базовое условие собственно продолжения и развития человеческой цивилизации.

Кросс-культурность как подход к проектированию образовательных систем. Обращение к осмыслению кросс-культурности в контексте образовательных штудий неизбежно порождает вопрос: а зачем вообще умножать «сущности», если в последние десятилетия достаточно бодро функционируют в качестве своего рода объяснительных моделей понятия «поликультурное образование», «межкультурное образовательное пространство» и т. п.? Иначе говоря, что существенно нового способен привнести концепт кросс-культурности и возможный на его основе образовательный подход к осмыслению специфики современного образования и его перспектив?

В начале третьего десятилетия третьего тысячелетия образование представляет собой действительно уникальный «хронотоп», возникающий на пересечении процессов, укорененных в прошлом и порождаемых предчувствием будущего. Образование, по определению сочетающее традиционность, консервативность (это связано с изначальной нацеленностью обучения и воспитания на передачу социокультурного опыта) и инновационную устремленность, продиктованную самой спецификой развития информационного общества, неизбежно становится своего рода пространством встречи прошлого (уроки истории), настоящего (передача актуального опыта самореализации здесь и сейчас) и будущего (стремление подготовиться к жизни в динамично меняющемся мире, быстрым сменам парадигм и форматов социальной жизни и т. д.). Именно динамичность, мобильность современного мира – как данность и *расширяющаяся перспектива* – как раз и опережает, даже предопределяет кросс-культурность как один из структуробразующих, формирующих параметров образования опережающего типа. Вне зависимости от того, замедляются или ускоряются процессы глобализации и локализации, активизируются или приостанавливаются «физические» перемещения и контакты представителей различных культур, в реальности постиндустриального, информационного общества мы все оказываемся так или иначе вовлечены в разноплановые, разноформатные и разноуровневые процессы, суть которых мы определяем именно в концептуальном поле *кросс-культурности*.

В настоящее время наиболее частотным (по крайней мере, на постсоветском пространстве) понятием в сфере психолого-педагогических исследований, обращенных к осмыслению специфики образовательного взаимодействия носителей разных культур, является понятие *поликультурности*. В данном случае внимание фокусируется на неоднородности акторов образовательных отношений –

например, полиэтничности и поликонфессиональности субъектов, их ментальной, культурной, языковой «разнородности». По отношению к личности поликультурность рассматривается как некое «интегративное качество, объединяющее знаниевую, эмоциональную и поведенческую компоненты» [8, с. 177]. Целостность поликультурной личности, по мнению Ю. А. Карягиной, составляют гуманность, гражданственность, кросс-культурная грамотность, культура общения и самоидентификацию личности; она же выделяет особые этапы поликультурного развития личности, которые включают непротивление культурному многообразию, познание характерных особенностей конкретных культур, признание другого (ненасилия, равноправия в культурном развитии), принятие многогранности культурного мира и направленный интерес к различным культурам, межкультурное взаимодействие, открытость иным культурам, ценностям и взглядам (подробнее см., например: [9, с. 97-98]).

Признавая важность категории поликультурности, мы полагаем необходимым различать понятия поликультурного и кросс-культурного образования. В самом общем виде *поликультурное образование* – обучение и воспитание в единой образовательной среде представителей разных культур (наций), базирующееся на идеях «диалога культур», плюрализма, открытости (В. С. Библер, М. Бубер, Т. Б. Менская, А. В. Шафрикова, Г. Д. Дмитриев, Л. Г. Веденина, М. Крюгер-Потратц и др.) и реализующееся в принципах диалогового подхода. В этой системе координат поликультурное образование рассматривается как способ «приобщения обучающихся к различным культурам с целью формирования общепланетарного сознания» [10, с. 23] на принципах диалога и взаимодействия, сохранения и развития всего многообразия культурных ценностей. То есть главная цель поликультурного образования – выстраивание *диалогического* взаимодействия между представителями различных стран и народов, ориентир – интегрирование в мировое культурно-образовательное пространство, механизм реализации – взаимосвязь различных культурных сред в сферах образования (А. В. Шафрикова).

Специфика *кросс-культурного образования* нам видится в ориентировании не столько на диалог с целью неперенной интеграции в ту или иную общность, сколько на полилог, нацеленный, прежде всего, на репрезентацию и сохранение культурного разнообразия в процессе разноплановой деятельности как основу для ее результативности. В качестве структурообразующего принципа кросс-культурности сегодня принимается *осознание, принятие и учет особенностей взаимодействующих культур всеми субъектами*. Кросс-культурная коммуникация как обмен ценностно-значимой, опосредованной нормами и традициями информации нацелена на формирование такого социокультурного пространства, в котором возможно полноценное существование и развитие представителей различных культур; для этого необходимо установить аксиологическую рамку, то есть договориться о ценностях. Ключевой вопрос заключается в том, на чем следует сконцентрироваться в реалиях современного мира (описываемого все чаще в параметрах не глобальности, но глокальности): на формировании «общих ценностей» или на выработке некой конвенциональной аксиологии, в которой при сохранении различий и

признании их ценности отыскиваются точки их «смыкания» для достижения образовательных целей? Наш личный опыт работы в различных мультикультурных образовательных контекстах и исследовательских сообществах свидетельствует, что второй путь реалистичнее и продуктивнее.

История человеческой цивилизации красноречиво указывает на то, что сама по себе конкретная культура как набор паттернов (включая ценностные) не обладает некими заданными способностями «встраиваться» в инокультурные контексты; то есть нельзя разделять, дифференцировать культуры на более или менее способные к конструктивному взаимодействию или интеграции. *Культуры «общаются» – сталкиваются, пересекаются, взаимодействуют и т. д. – людьми, личностями.* В работах Р. Ф. Инглхарта (1934-1921), социолога, политолога, одного из самых авторитетных исследователей ценностей общества, на основе огромных массивов данных в числе прочего обосновывается вывод о том, что мировоззрение общества в контексте глобальной истории претерпевает два ценностных сдвига: речь идет о глубинном движении от традиционных к секулярно-рациональным ценностям и от ценностей выживания к ценностям самовыражения [11, с. 143]. *Самовыражение как ценность*, пути и способы утверждения этой ценности человеком в разных сферах его самореализации (как члена общества, профессионала, уникальной личности), на наш взгляд, должна стать одним из ключевых объектов внимания междисциплинарного дискурса, обращенного к проектированию образования, каковое по сути своей является сегодня личностно-, персоноцентрированным.

По нашему мнению, кросскультурное образование – это всегда проектирование сложного культурно-образовательного контекста, нацеленного не на нивелирование (избегание) различий, игнорирование противоречий, но на их многоаспектное осмысление, создание таких условий, когда эти различия начинают пониматься и приниматься субъектами (участниками образовательной коммуникации) в качестве необходимого условия для саморазвития и самореализации каждого и всех. Кросс-культурное образование целесообразно рассматривать как педагогическую систему, которая представляет собой целостную совокупность взаимосвязанных компонентов (таксономия, задачи, содержание, методология и методики, педагогические технологии, социально-педагогические условия подготовки обучающихся к жизни в кросс-культурной среде и др.).

Успех кросс-культурного образования – это согласованность последовательных шагов, концептуальная целостность реализации соответствующих идей и принципов одновременно на уровнях: *целеполагания* (комплексной таксономии), *процесса* обучения, воспитания и развития, образовательной *среды-«экосистемы»* [подробнее о ней см.: 12], *оценки качества* (условий, процесса и результатов).

Одной из основных целей кросс-культурного образования (и одновременно комплексным показателем его *результативности*) является *сформированность кросс-культурной грамотности*. Если грамотность в самом общем виде понимать как некую совокупность фоновых знаний, которыми должен обладать человек для адекватного понимания информации, то одним из ключевых параметров «культурной грамотности» (по версии создателя ее концепции культуролога

Е. Д. Хирша) является «владение некими знаниями-концептами всей цивилизации в национальной культуре», «способность понимать различия в идеях, обычаях и традициях разных народов, способность увидеть общее и различное между разными культурами и взглянуть на традиции собственного общества глазами представителей других народов» [9, с. 94]. Основанная на понимании разнообразия как данности и движущей силы развития мировой культуры, кросс-культурная грамотность отражает такой уровень погружения в иную культуру, когда ее специфика не только осознается, но и внутренне принимается личностью.

Можно предположить, что *целью (и метарезультатом) кросс-культурного образования является формирование такого уровня функциональной кросс-культурной грамотности, который был бы достаточен и необходим для согласованного развития и многовекторной самореализации представителей разных культур в контексте общности инокультурного либо мультикультурного типа.*

На наш взгляд, *кросс-культурная грамотность* как функциональный, деятельностно ориентированный комплекс знаний, умений и навыков, опыта ценностного осмысления действительности и ее практического освоения конституируется на основе системы кросс-культурных компетенций. Современные исследователи в структуре компетентности, имеющей отношение к эффективным стратегиям (само)реализации в мультикультурном контексте, выделяют элементы аффективные (например, эмпатию и толерантность), когнитивные (культурно-специфические знания), процессуальные (особые способы взаимодействия). В соответствии с этим очерчивается комплекс путей формирования кросс-культурной грамотности, который включает «развитие способности рефлексировать собственную и чужую культуру», формирование знаний о «соответствующей культуре для глубокого понимания диахронических и синхронических отношений между собственной культурой и чужой», об «условиях социализации и инкультурации в собственной и чужой культуре, о социальной стратификации, социокультурных формах взаимодействия, принятых в обеих культурах» [13, с. 174] и многое другое.

В свою очередь, очерченные цели и пути их достижения определяют спектр обязательных элементов *содержания кросс-культурного образования*. В его общей структуре можно выделить *когнитивный* (система знаний «о мире, культуре народа и его национально-психологических особенностях, традициях и обычаях»; *эмоционально-волевой* (система отношений к «ценностям национальных культур, к представителям этих культур, к самому себе как носителю самобытной культуры конкретной этнической общности») и *поведенческо-деятельностный* («субъектный опыт жизнедеятельности, межкультурной коммуникации, общественного поведения в многонациональном социуме, систему поступков человека» [8, с. 180-181]) компоненты. Очевидно, что их спектр может быть более или менее широк, определяясь рядом факторов, в том числе возрастными и индивидуально-психологическими особенностями обучающихся, целями конкретного образовательного процесса и т. д. Однако условное «ядро» *содержания кросс-культурного образования*, по нашему мнению, должно включать ценностные (лично-присвоенные) знания (представления) о базовых социокультурных ценностях человечества;

историко-культурном контексте (ключевых событиях национальной и общемировой истории; культуре, традициях и обычаях народов мира); этнопсихологических особенностях представителей разных культур; национальном языке как о феномене, который формирует мировосприятие и мироощущение; ценностях как мотивах поведения, деятельности представителей разных культур.

Таким образом, в границах новейшего гуманитарного дискурса, междисциплинарного по составу и трансдисциплинарного по методологии, кросскультурность представляет собой особую модель взаимодействия культур. Анализ теоретических и практико-ориентированных осмыслений кросс-культурности в работах, принадлежащих разным сегментам современного гуманитарного дискурса, приводит к выводу о том, что к настоящему времени кросс-культурность функционирует как междисциплинарный методологический концепт.

Суть кросс-культурной коммуникации состоит в обмене значимой информацией, которая доходит до адресата как опосредованная инокультурным ценностным содержанием (нормами, традициями и др.). Концепт кросс-культурности необходим для обозначения феномена, связанного с возникновением новых явлений в точке соприкосновения и тесного взаимодействия культур. Вопрос о содержательных границах кросс-культурности связан с анализом взаимодействующих культур как «пересекающихся совокупностей», прежде всего – с осмыслением разноуровневых и разноаспектных последствий этих пересечений. В современном гуманитарном дискурсе монодисциплинарный кросскультурный анализ трансформируется в междисциплинарную феноменологию «пересекающихся культур», которая содержит принципиально новые возможности для осмысления глубинной сути явлений и процессов, в том числе – в футурологической научно обоснованной перспективе.

Специфика кросс-культурного образования связана с ориентированностью на репрезентацию и сохранение культурного разнообразия в процессе обучения, воспитания и развития. Суть и перспективы кросс-культурного образования опережающего типа связаны с формированием личности, которая, будучи носителем аутентичной культуры, была бы внутренне мотивирована к пониманию иных культур, рассматривая это как неперемное условие для саморазвития и самореализации. Одной из ключевых целей кросс-культурного образования (и одновременно комплексным показателем его результативности) является сформированность кросс-культурной грамотности. Основанная на понимании разнообразия как данности и движущей силы развития мировой культуры, кросс-культурная грамотность отражает такой уровень погружения в иную культуру, когда ее специфика не только осознается, но и внутренне принимается личностью. Достижение системы целей кросс-культурного образования предполагает последовательную реализацию идей культуросообразности обучения, воспитания и развития личности в оптике кросс-культурности как междисциплинарного методологического концепта. К базовым условиям результативности кросскультурного образования мы относим аксиологизацию содержания, условий, процесса и результатов образования, создание и развитие интерактивной культурно-образовательной «экосистемы» конвергентного

типа, принятие междисциплинарного подхода в качестве базового подхода к обучению в кросс-культурных образовательных системах.

Список использованных источников

1. Бобкова, Ю. Концепт в философских исследованиях, или Штрихи к философскому «портрету» концепта / Ю. Бобкова // Интернет-журнал «Филолог». – 2005. – Вып. 7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_7_137 (дата доступа: 12.07.2022).
2. Песина, С. А. Концепт как ментальный культурно значимый конструкт / С. А. Песина, Ю. Л. Вторушина // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Философия. – 2016. – № 2. – С. 120-128.
3. Кошкина, Е. Г. Понятие и сущность концепта как многомерного смыслового образования в коллективном сознании / Е. Г. Кошкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/5zp6ko2duw/direct/64596973> (дата доступа: 12.07.2022).
4. Суржанская, Ю. В. Концепт как философское понятие / Ю. В. Суржанская // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 2 (14). – С. 70-78.
5. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Известия Российской академии наук. – 1993. – № 1. – С. 3-9.
6. Гончарова, Н. Н. Концепт – основная единица языковых картин мира / Н. Н. Гончарова // Известия Тульского государственного университета. – 2013. – № 1. – С. 225-234.
7. Прокопеня, Г. В. Генезис кросс-культурного подхода в исследовании культур. Автореф. дис. ... канд. философ. Наук / Г. В. Прокопеня. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2008. – 26 с.
8. Костина, Е. А. Кросс-культурность высшего профессионального образования / Е. А. Костина // Вестник Академии права и управления. – 2015. – № 3 (40). – С. 175-184.
9. Костина, Е. А. Кросс-культурность в философской мысли как основа кросс-культурности в образовании / Е. А. Костина // Философия образования. – 2015. – № 5 (62). – С. 84-101.
10. Алексащенко, И. В. Поликультурное образование в контексте мирового опыта / И. В. Алексащенко // Вестник НовГУ. – 2005. – № 31. – С. 22-26.
11. Персидская, О. А. Дисциплинарно обусловленные вариации в кросскультурных исследованиях / О. А. Персидская // Идеи и идеалы. – 2014. – № 2 (20), т. 2. – С. 138-145.
12. Шевлякова-Борзенко, И. Л. Образовательная среда как объект современных научных исследований: исторический и теоретический аспекты // И. Л. Шевлякова-Борзенко // Педагогическая наука и образование. – 2021. – № 3. – С. 42-47.
13. Андреева, С. М. Межкультурная коммуникация как один из способов развития цивилизаций в поликультурном социуме / С. М. Андреева, А. М. Андреева //

НОМОТНЕТІКА: Філософія. Соціологія. Право. – 2013. – № 23 (166). – С. 170-177.

УДК 373.3

Согдиана Юлдашева,
*Ташкентский государственный
педагогический университет имени Низами
(Узбекистан)*

Ирина Александровна Буторина,
*кандидат педагогических наук;
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка
(Беларусь)*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются виды интерактивных методов в условиях кросс-культурного образования, а также их использование на уроках литературного чтения в начальной школе. Определены теоретические основы интерактивного обучения, обозначены преимущества обращения к интерактивным формам и методам в системе начального образования.

Ключевые слова: кросс-культурное образование; интерактивное обучение; интерактивные методы; система начального образования; урок литературного чтения.

FEATURES OF THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE LESSONS OF LITERARY READING IN PRIMARY SCHOOL IN CONDITIONS OF CROSS-CULTURAL EDUCATION

The article discusses the types of interactive methods in the conditions of cross-cultural education, as well as their use in the lessons of literary reading in elementary school, defines the theoretical foundations of interactive learning, outlines the advantages of turning to interactive forms and methods in the elementary school system.

Key words: cross-cultural education; interactive learning; interactive methods; elementary school system; the lesson of literary reading.

Начальная школа как первая ступень образования формирует основу для дальнейшей учебной деятельности ребенка: обеспечивает учебную мотивацию, создает условия для сотрудничества как с учителем, так и со сверстниками, закладывает основы нравственного воспитания. Соответственно, формирование универсальных учебных действий напрямую зависит от того, каким образом организована учебная

деятельность и сотрудничество субъектов образовательного процесса, а также от качества организации познавательной и вместе с тем творческой и коммуникативной деятельности младшего школьника.

Кросс-культурное образование является важной и неотъемлемой частью современного общего образования, направленного на приобщение обучаемых к знаниям о своей и иной культурах, осознанию культурных реалий и универсалий, воспитание толерантного отношения к чужеродности культур. Дети младшего школьного возраста по разным причинам могут испытывать затруднения в принятии другой культуры. Сложности могут возникнуть и во взаимодействии педагога с учащимися: учитель вынужден взаимодействовать с различными культурными установками, стереотипами и др.

Ученые нередко приравнивают кросс-культурное образование к понятию межкультурного образования. Так, С. И. Вайнштейн отмечает, что именно кросс-культурный метод исследования позволяет путем сравнения выявлять общее и особенное в развитии стран и народов мира, т. е. осуществлять межкультурное сравнение [1]. Н. Н. Алиева определяет «кросс-культурность» как синтез лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, объемное и многогранное понятие, которое «не только призывает к пониманию и изучению своей родной языковой культуры, не только помогает общаться с носителями других языков, но и через общее и различное обогащает языковую культуру носителя всем этническим спектром отражения мира в языке» [2, с. 5].

Кроме своей основной задачи – начального литературного образования, уроки литературного чтения призваны решать задачу приобщения учащихся к азам отечественной и мировой культуры. На уроках классного и внеклассного литературного чтения учащиеся имеют возможность познакомиться с культурой разных стран посредством чтения произведений отечественной и зарубежной литературы. Чтение художественных произведений разных жанров способствует освоению учащимися новых знаний об окружающей действительности, об истории разных народов. Литература, художественно отражая реальность, призвана помочь младшему школьнику в усвоении нравственных ориентиров, формировании целостной картины мира и определении своего места в мире.

Литературное чтение – предмет, представляющий собой благодатную почву для применения интерактивных методов – методов, позволяющих младшим школьникам учиться взаимодействовать не только с учителем, но и между собой, в том числе в процессе работы с книгой. По словам Н. Н. Светловской, основное качество процесса чтения – «это уровень самостоятельности, к которому подготовлен читатель и при выборе книги-собеседника, и при озвучивании чужой речи таким образом, каким ее следует озвучивать, подчиняясь всем знаковым указаниям о смысле той беседы, которую предлагает читателю книга, и при решении вопроса о том, сколько нужно и можно читателю общаться с книгой сразу, за один присест, без перерыва» [3, с. 28].

Для того чтобы достичь максимальной эффективности в кросс-культурной коммуникации, необходимо преодолеть языковой и культурный барьер. Стоит учесть,

что кросс-культурная коммуникация зависит от множества факторов: особенностей этикета; культуры общения; навыков невербального поведения; общего кругозора [4]. В настоящее время методика преподавания литературного чтения в начальной школе делает особый акцент на культууроориентированность литературного образования, а также формирование у учеников так называемой «кросс-культурной компетенции» [5]. Особенностью современного образовательного процесса в школах Республики Узбекистан является наличие различных наций и культур в одном классе, и вследствие этого субъекты обучения автоматически становятся участниками кросс-культурной коммуникации. Такое социокультурное пространство включает в себя стереотипы представителей разных культур, разные формы мышления и межкультурное поведение, другие противоречия лингвистического, культурного и этнического разнообразия.

Исходя из вышеперечисленного можно сказать, что кросс-культурная коммуникация является особой *интерактивной образовательной средой*, которая помогает объединить представителей разных культур, наций, для того чтобы обеспечить развитие навыков и умений интерактивного взаимодействия через саму культуру.

Как правило, интерактивная коммуникация помогает преодолеть различные возможные конфликты между культурами. В школах с узбекским языком обучения одной из проблем является обучение родному языку. В классах с русским языком обучения большую часть учащихся составляют представители местной национальности. Исходя из этого перед учителями начальной школы стоит непростая задача – способствовать овладению навыком устной и письменной речи учащимися, испытывающими проблемы со знанием русского и узбекского языков. Язык образно называют зеркалом культуры, в котором отражается не только реальный мир, окружающий человека, но и менталитет народа, его традиции, обычаи, традиции. Правильная организация уроков с использованием новых подходов требует, чтобы каждый ребенок был занят решением посильной для него задачи, так как при этом условии можно поддерживать у него интерес к учению.

Интерактивное обучение (от англ. *interaction* – взаимодействие) – это обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта [6]. В сегодняшнее время большое число педагогов используют в своей работе нетрадиционные уроки. Применение интерактивных методов на уроке литературного чтения – это средство для активизации читательского восприятия и осмысления прочитанного, т. к. в них представлены компоненты, обеспечивающие интерес к выполняемым заданиям, интерактивное взаимодействие, творческие задания. Эти компоненты помогают учителю в проведении уроков с опорой на различные формы коллективной и групповой работы. Роль педагога в интерактивной модели обучения принципиально отлична от традиционной. Он выступает партнером ученика, поддерживает активность участников, старается выявить многообразие точек зрения, поощряет творчество, создает условия инициативы обучаемых, ведет участников обучения к самостоятельному поиску.

Базой для любого интерактивного метода считается коммуникативно-интерактивная задача, которая представляет собой повышение эффективности совместной деятельности учащихся друг с другом и с преподавателем, направленное на решение проблем путем реализации коммуникативно-интерактивных действий для развития интерактивных умений [7].

Интерактивные методы нацелены на активное взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом, а также на превалирование активности учащихся в процессе обучения. Учитель разрабатывает план урока из интерактивных упражнений и заданий, в ходе выполнения которых ученик изучает материал. Интерактивные методы обучения позволяют решать следующие задачи:

- активное включение каждого учащегося в процессе усвоения учебного материала;
- повышение уровня познавательной мотивации;
- обучение навыкам успешного общения: умения слушать и слышать друг друга, выстраивать диалог и др.;
- развитие самостоятельности в процессе учебной деятельности;
- воспитание лидерских качеств;
- умение работать в команде, принимать на себя ответственность за совместную и собственную деятельность по достижению результата.

С. С. Кашлев определяет основные виды интерактивных методов по их ведущей функции в педагогическом взаимодействии:

- методы создания благоприятной атмосферы, коммуникативное вовлечение в совместную работу всех учащихся (например, метод «Заверши фразу» и др.);
- методы организации обмена деятельностью: объединение учеников в группы для совместной деятельности (метод «Мозговой штурм» и др.);
- методы организации мыследеятельности: выполнение участниками процесса мыслительных операций (метод «Цепочка» и др.);
- методы организации смыслов творчества: участники процесса формируют новое содержание учебного процесса, придавая ему индивидуальный смысл (методы «Сочини рассказ», «Минута говорения» и др.);
- методы организации рефлексивной деятельности: самоанализ и самооценка результатов деятельности (методы «Острова», «Прогноз погоды» и др.);
- интегративные методы: интерактивные игры; способы взаимодействия участников педагогического процесса, включающие все ведущие функции интерактивных методов (игровое задание «Протестируй сказку» и др.) [8].

Применение интерактивных методов на уроке литературного чтения может быть направлено на актуализацию ранее усвоенных знаний, организацию коллективной мыслительной деятельности учащихся, коллективное обсуждение конкретной проблемы, самостоятельное исследование по темам, знакомым учащимся из содержания художественных произведений, развитие творческой активности и логического мышления учащихся, обогащение словарного запаса.

Наиболее эффективными интерактивными методами в рамках начального образования являются игровые. Интерактивное обучение позволяет проводить ролевые

игры, игровые уроки-путешествия, уроки-драматизации, повышающие познавательную активность младших школьников на занятиях, стимулирующие их к дальнейшему обучению.

Интерактивный игровой урок увлекает младших школьников, развивает и воспитывает стремление к знаниям, к изучению данного предмета, дарит эстетическое удовольствие, способствует усвоению информации благодаря высокой эмоциональной насыщенности процесса. Использование интерактивных методов в начальной школе приводит к перераспределению ролей педагога и обучающихся: обучающиеся получают больше самостоятельности, превращаются в субъектов процесса обучения, находящихся в активной познавательной позиции; роль педагога заключается в управлении учебным процессом.

Применение на уроках интерактивных методов ориентировано на более широкое взаимодействие учащихся с учителем и друг с другом в процессе изучения произведений художественной литературы, выполнения творческих заданий на основе прочитанных книг. В то же время интерактивные методы являются эффективными и для учащихся, которые имеют трудности в обучении, так как позволяют организовать работу на уроке с доступным материалом, в занимательной форме, тем самым способствуя лучшему усвоению учебного материала.

В процессе обучения учащихся начальных классов при применении интерактивных методов можно выделить следующие этапы:

1. Подготовительный этап – определение проблемных вопросов, определение путей и средств решения проблемы;
2. Этап введения – представление цели, формулирование задач, объяснение правил деятельности в рамках интерактивной познавательной деятельности, распределение по группам, объяснение ролей, установление временного ограничения;
3. Этап проведения – обсуждение очерченных учителем ситуаций, индивидуальный или групповой поиск решения коммуникативно-интерактивной задачи, оформление ответов или результатов деятельности;
4. Этап результатов и рефлексии – обсуждение результатов интерактивной коллективной познавательной деятельности, ее оценка, обратная связь.

Интерактивные методы обучения успешно применяются на уроке литературного чтения при формировании коммуникативной компетенции, поскольку способствуют установлению контакта между обучающимися, а также использованию формул речевого этикета для решения коммуникативных задач, развивают умение грамотно выражать свои мысли и отстаивать свою точку зрения, в то же время слышать и уважать мнения других людей.

Уже в начальной школе на уроке литературного чтения можно использовать такие приемы, как культуроведческий комментарий и культуроведческая справка. Культуроведческий комментарий помогает преодолеть трудности с непониманием культурных реалий и фактов. Такой прием заведомо предваряет чтение произведения для сохранения целостности его первичного восприятия.

Однако часто получение комментария является недостаточным для последующего полноценного изучения художественного произведения, требуется более

широкое объяснение. В этом случае может быть применена культуроведческая справка, которая ориентирует на более широкий обзор какого-либо культурного явления и может включать в себя информацию из области искусства, этики, эстетики, религии, истории, быта.

Использование вышеуказанных приемов активно применяется в образовательном процессе преподавателями школ Республики Узбекистан и Республики Беларусь. Связано это с тем, что на современном этапе развития методика преподавания литературного чтения испытывает особый интерес к диалогу языков и культур в содержании обучения не только как средства общения, познания мира, но и как средства приобщения к национальной культуре, нравственным ценностям других народов.

Интерактивные формы и методы как воспитательно-образовательный компонент кросс-культурной образовательной среды школы позволяют еще раз подчеркнуть актуальность и ценность в современном мире гармонично развитой личности. Необходимо отметить, что интерактивные формы и методы формирования гармонично развитой личности обучающегося являются составными компонентами современных педагогических технологий – это личностно-ориентированные, гуманно-личностные, информационно-коммуникативные технологии, технология критического мышления, технология проблемного обучения, игровые технологии, кейс-технология, интегрированная технология, технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся.

Основные принципы интерактивных форм и методов заключаются в эффективном усваивании знаний сквозь призму ценностно-смысловых и эмоциональных отношений, способствующих формированию умения слушать полученную информацию и одновременно ее слышать. Это дает возможность обучаться в системе кросс-культурности, то есть через взаимодействие и путем обмена культурным опытом, развивать активное мышление, умение ставить проблемы и пути их гармоничного решения, что способствует формированию кросс-культурной компетенции.

Получение опыта интерактивного взаимодействия в кросс-культурной коммуникации играет немаловажную роль для дальнейшего формирования и развития культурных навыков субъектов обучения, а также для стимулирования вступать в коммуникацию, выражать свои эмоциональные переживания, понимать намерения, состояния друг друга и т. д.

Таким образом, кросс-культурная коммуникация имеет широкие возможности в развитии навыков интерактивного взаимодействия. На уроке литературного чтения в начальной школе создается интерактивная образовательная среда, в которой успешно применяются интерактивные методы и приемы решения коммуникативно-интерактивных задач литературного образования.

Список использованных источников

1. Вайнштейн, С. И. Сравнительный метод. // Культурология. XX век. Энциклопедия. Т. 2. – СПб.: Университетская книга, 2008. – 24 с.
2. Алиева, Н. Н. Лингвокультурология, межкультурная коммуникация и кросс-культурная лингвистика [Электронный ресурс] / Н. Н. Алиева. – Режим доступа: <http://gendocs.ru/v22938/> (ата обращения: 23.06.2022).
3. Методика обучения творческому чтению: учеб. пособие для вузов / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 293 с.
4. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский, Л. А. Ященко, С. В. Костюкевич и др.; под ред. М. А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2004. – 279 с.
5. Гетманская, Е. В. Компаративный анализ кросс-культурной компетенции как категории поликультурного образования. // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – Т. 9., № 4. – С. 155-162.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
7. Задача – единица обучения, учебной деятельности и общения (задачный подход в образовании): монография / под общей ред. акад. РАО, док. псих. наук, проф. И. А. Зимней, редактор-составитель Чопчиян. – М.: Старый Оскол: ООО «ТНТ», 2007. – 152 с.
8. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения / С. С. Кашлев. – Минск: ТетраСистемс, 2011. – 224 с.

UDC 304.442+304.2

Chen Shaoyu,
Belarusian State University
(Belarus)

THE MAIN DIFFERENCES IN BUSINESS CULTURE BETWEEN CHINA AND BELARUS

The formation of a socially oriented market economy in China, its rapid development and increasing influence on all processes of business interaction in the world have led to increased interest in studying the genesis and current state of Chinese business culture. An important aspect here is the expansion of Belarusian-Chinese cooperation. These circumstances have presented scientists and businessmen with the problem of understanding business culture as an active, determining reality in the processes of business interaction. There is an urgent need to analyze the general principles and specifics of the formation, functioning, and development of business culture, which has a decisive impact on the development of modern culture.

Keywords: business culture; China; Belarus; mentality; business communication.

ОСНОВНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ДЕЛОВОЙ КУЛЬТУРЕ МЕЖДУ КИТАЕМ И БЕЛАРУСЬЮ

Формирование социально ориентированной рыночной экономики в Китае, ее стремительное развитие и растущее влияние на все процессы делового взаимодействия в мире привели к росту интереса к изучению генезиса и современного состояния китайской деловой культуры. Важным аспектом здесь является расширение белорусско-китайского сотрудничества. Эти обстоятельства поставили ученых и бизнесменов перед проблемой понимания деловой культуры как активной, определяющей реальности в процессах делового взаимодействия. Существует острая необходимость в анализе общих принципов и специфики формирования, функционирования и развития деловой культуры, которая оказывает решающее влияние на развитие современной культуры.

Ключевые слова: деловая культура; Китай; Беларусь; менталитет; деловое общение.

In business cultures around the world, there are roughly two types of trust relationships. The first type is when both parties in business establish friendly social relations through work. Working relationships are the foundation of social relationships. Without working relationships, there can be no social relationships, such as in Northern Europe, the United States, Canada, Australia, and other developed countries. In the second type of trusting relationship, on the contrary, working relationships are based on friendly social relationships and tend to do business with partners they like and trust. The second type of trusting relations is inherent in such countries as China, Japan, and Belarus [1]. China and Belarus share the same trusting business relationship, so they have a lot in common.

In China, traditional culture and Confucianism have a deep-rooted influence on people. The Chinese respect the doctrine of the average, the idea of harmony between man and nature, and believe that relationships between people are more important than tasks or jobs, and that the pursuit of virtue is better than the search for truth. The Chinese believe in Confucius, defend professional ethics, and respect the virtues of collectivism, filial piety, patience, humility, and loyalty [1].

China is rightfully considered one of the oldest civilizations in world history, and the culture created by it is unique and unrepeatable. Of course, uniqueness does not mean its idealization or superiority over other cultures, but its own specifics and bright distinctive features. The specificity of Chinese culture lies not only in the use of hieroglyphic writing, which for several millennia has been the only way to convey the concepts of the Chinese language and therefore ensured and ensures the unchangeable unity of the Chinese national culture in the conditions of colossal dialect and social fragmentation of society.

Since business culture is part of the Chinese cultural and historical complex, it is quite natural that China also has a number of features and distinctive features that cannot be ignored in both business relations and business methods. They can be seen in approaches to enterprise and personnel management, sometimes following Confucian formulas, and in the development of a competitive strategy, and in the negotiation process, and in communications with partners and customers, thus, Chinese business bears a deep stamp of Chinese cultural specifics.

Being aware of the fact that the specific nature of China's business culture offers significant advantages, especially when cooperating with foreign partners who are not

experienced in these matters, Chinese merchants almost always achieve their goals. Some evidence of the close connection of modern Chinese business with the culture of old China can also be found in the fact that large bookstores in Beijing or Shanghai offer a significant number of books devoted to research on various management issues in the Buddhist, Taoist and Confucian traditions. A literary monument, such as «The Art of War» by the legendary general Sun Tzu, is a reference book of Chinese businessmen and is cited in many works and textbooks devoted to both business issues in general and individual problems related to them.

The global economic breakthrough achieved by the PRC in the eighties of the last century through the implementation of reform policies, in an amazingly short period turned it into one of the world's leading powers, as well as cemented its status as a «world factory». A huge number of foreign companies place orders at Chinese factories, then import their products to their countries, or set up their own production facilities in China, taking advantage of certain benefits provided by local Chinese government structures in investment, tax and other areas.

Nevertheless, an unsuccessful foreign partner of the Chinese will definitely remember the thousands of years of Chinese cunning and resourcefulness, that business with China is almost always doomed to failure due to the same cunning secrecy of Chinese merchants, that no generally accepted legal norms do not apply with the Chinese.

In our opinion, on the one hand, it really makes no sense to deny that Chinese merchants have certain strategies, combinations and plans for customers or partners in order to get a large profitable contract. But businessmen from other countries behave similarly when it comes to the possibility of concluding a large transaction. By the way, it is worth noting that Chinese merchants no less carefully study the opposite situations, in which the goal is, for example, to increase the repayment period of debt to their foreign partner, or the justification for refusing to pay him a fine in connection with the delivery of low-quality goods, or a significant reduction in its size, etc. [2].

However, first of all, it would be a big mistake to assume that any Chinese merchant, any Chinese company in its contacts with a foreign partner will certainly use the entire arsenal of centuries-old tricks and a foreigner will simply have no chance to avoid deception. Do not assume that doing business is only an opportunity for the Chinese to use a certain set of clever traditional technologies – the last thing the Chinese think about is profit and maintaining long-term partnerships with profitable customers. And the concept of «centuries-old Chinese tricks», in fact, is also quite conditional-it is worth starting to study these very «clever plans», how easy it will be to find their analogues in the culture of other peoples, which, in particular, is convincingly demonstrated in his research by the Swiss sinologist X. von Sanger.

If it is true that business, like war, is a path of deception, then the ancient Roman proverb «those who want to be deceived, let them be deceived» can be considered fair. The Chinese, in order to obtain a lucrative contract or to have long term customer, always trying to appear before the foreign partners in the most favorable light, and for this they try not only to learn more about his company, but will not fail to «Shine» at the talks with

his knowledge about the culture, history, current economic or political situations of the country of his counterparts[3].

In the business world, people respect politeness, pay attention to quality, have sincere relationships, establish friendly interpersonal relationships, respect seniors and managers, pay attention to building good relationships, are polite and help each other. Impulsiveness, loss of face, arrogance, disrespect for the elderly, and extravagance are behaviors that Chinese people despise.

Belarus has a large territory and a cold climate, a glorious and tragic history. Therefore, Belarusians attach great importance to perseverance of character, tolerance, loyalty, spiritual principles and moral results, as well as collectivism. Belarusians enjoy their work, tend to make long-term plans, are active, respect each other's temporary habits and status differences, respect leaders, and focus on building friendly personal relationships. Unlike Europeans and Americans, they don't consciously distinguish between logic and emotion. Doing business with Belarusians must be approved by the Belarusians themselves. A successful business is based on good relationships. At first, Belarusians treat their business partners with caution, formally, but then the success of cooperation largely depends on the establishment of friendly relations between the parties to the agreement.

Business contacts with China are based on long-standing relationships, and business behavior is usually conservative and more in line with conventions. Chinese people are more punctual, pay more attention to the etiquette of the first business meeting, and take a long time to formally introduce both sides. They will applaud and welcome each other's arrival, and the other party must also applaud in return. The Chinese attach great importance to addressing people as «engineer», «director», etc. They use the position and surname to emphasize a person's status, to express respect.

Chinese people tend to be unsmiling and dress more formally and conservatively, so they seem a bit mysterious. When they say «yes», it doesn't necessarily mean they agree, it's more like «I heard». A smile doesn't mean satisfaction, and approval doesn't mean understanding. Belarusians pay attention to their conversational skills, voice intonation, and body language, and like direct eye contact and a firm handshake. They enjoy a relaxed, warm and friendly atmosphere. They focus on each other's experience, qualifications, and knowledge.

The conversation time with Belarusians is from 35 to 40 minutes, and you need to speak seriously and strictly. Belarusians like skillful conversations, focus on facts and figures, and don't like exaggerated or harsh words. Belarusians pay attention to business etiquette, strict words and actions, and are sensitive to cultural factors, such as keeping their coats in the closet, not sticking their hands in their pockets, shouting, laughing or whistling in public, etc. are taboo. Belarusians address people by their first name and father, not by their position. Belarusians have a multidirectional view of time, and they are ready to talk about business at any time, instead of strictly following a schedule.

In business negotiations, the key to success is good personal relations, both for Chinese and Belarusian businessmen. Most negotiations are conducted in person, so frequent meetings and contacts are necessary. In the negotiation process, the Chinese rarely

directly reject the other side, but euphemistically hint that there are difficulties and the other side must confirm its point of view at this stage.

Chinese people usually follow the model from large to small, first discussing the principles and general framework, and then discussing the details and specific steps. They attach great importance to establishing long-term and stable partnerships and pay more attention to developing relationships than getting benefits. In China, the speed of decision-making is relatively slow, but if a decision is made, it has long-term consequences. Therefore, business partners should be patient and maintain regular contacts.

Belarusians stand firm in negotiations and like to repeat their point of view repeatedly, which requires the other side to have enough patience to listen and repeat their point of view. If you have any disagreements, you should tell your Belarusian business partners directly that they can understand their difficulties and help you find the source of your disagreements or problems. At this time, you should make suggestions in the tone of a friend, and not order at a higher level. Trust is the foundation for all business activities.

Belarusians follow the model from small to large, from divided to general, first discussing specific details and steps, and then discussing a common goal and framework, and repeatedly discussing the same point. After the deal is concluded, Belarusians send a written official contract to protect the interests of both parties.

It is determined that in the field of business and business interaction, it should be recognized that in all national business cultures, the main values are business success (increase in profit, development, growth, expansion of the business), the accompanying material benefits (real estate, car, etc.), respect for others, business reputation, social recognition, authority, etc. The above approaches allow us to conceptualize the content of the concept of «business culture», which is defined as a characteristic of a historically determined system of generally accepted forms of business interaction, conventional rules and norms of behavior that reflect the essential features of national culture.

References

1. Barry, T., Mike, N. The world's business cultures and how to unlock them / T. Barry, N. Mike. – London: Thorogood Publishing, 2007.
2. Chinese Perspectives in Rhetoric and Communication / ed. D. Ray Heisey. – Stamford: Ablex Publishing Corporation, 2000.
3. Guthrie, G. The Declining Significance of Guanxi in China's Economic Transition / G. Guthrie. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

UDC 37.013.43

Olga A. Lidenkova,
PhD, Associate Professor;
Francisk Scorina Gomel State University
(Belarus)

HISTORICAL FICTION AS AN IMPORTANT INSTRUMENT OF CROSS-CULTURAL EDUCATION

The article focuses on the pedagogical experiment of using the university disciplines of 'Home reading', 'Analysis of Written Texts', 'Stylistics', 'Foreign Literature' as essential but often neglected tools of cross-cultural education. The importance of literature, especially historical fiction in education process is emphasized, because fiction can be seen as an unrivalled manifestation of both individual and collective memory, of values, experiences and patterns of behaviour. A case study of using poetry and short stories for introducing students to the rich cultural heritage is presented in some detail. The conclusions about the most effective strategies and aims of cross-cultural education at university level are made.

Keywords: cultural education; historical fiction; short story; literature; mythology; symbol.

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРОЗА КАК ИНСТРУМЕНТ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Целью данной статьи является определение стратегий использования университетских курсов по зарубежной литературе, стилистике, анализу письменного текста как важных инструментов поликультурного образования. Подчеркивается, что одним из первостепенных условий успешности подобного образования является глубокое знание студентами, прежде всего, основ собственной культуры, на основе чего формируется уважительное отношение и понимание культурных отличий других народов. Художественный текст (историческая проза в особенности) является уникальным ресурсом для знакомства с ценностями, моделями поведения общества на конкретном этапе развития, поэтому выделение кросс-культурного компонента в литературных произведениях в процессе их изучения представляется органичным, не требующим введения новых специальных дисциплин эффективным способом формирования культурной компетенции.

Ключевые слова: кросс-культурное образование; историческая проза; культурная компетенция; мифология; рассказ; символ.

With the development of information technologies and international cooperation, cross cultural education is gaining more and more significance. It is of primary concern in the field of professional education of teachers of foreign languages, as cross-cultural competence will be essential both in the process of selecting of authentic academic materials and in presenting them to their future pupils. The main Belarusian universities praise themselves on keeping onto traditions of classical, truly 'universal' education. That is why the first academic year is devoted to acquiring general knowledge in Latin, history, anthropology, culturology. Despite these efforts, unfortunately, the practical experience of working with students reveals that their erudition is often in no way satisfactory, profound or extensive.

The purpose of this article is to prove that such disciplines as «Home Reading», «Analysis of Written Texts», «Stylistics», «Foreign Literature» can be a highly efficient instrument for cross-cultural education, because fiction is the ultimate cultural product that encompasses the whole scope of cultural experiences, of historical and cultural heritage of a given country. Meanwhile the potential of the aforementioned disciplines is often underestimated and the texts are viewed merely as a means for vocabulary replenishment and speech practice. Meanwhile interpretation and stylistic analysis of a literary work is an easy way to raise the cultural awareness of the students, and stimulate their desire for self-education and deeply understanding the texts from different perspectives in a subtle and unobtrusive way.

A good example is studying the poem 'Miracle On St David's Day' by Gillian Clarke. During the first reading very few students dig deeper than the surface level of literal meaning and the simplistic moral of being charitable to the sick. Some will routinely mention the power of art and its healing effect on the soul. But several carefully placed questions could encourage the students to look beyond the universality of the situation and pay more attention to the parts of the text that seem either too complicated or purely ornamental. What is the significance of the epigraph by William Wordsworth? Why daffodils are mentioned so often and is the flower species important? Why focus on the image of coal and manual labour? Should we find out the background of the author and where she comes from? Gradually, by doing independent research and following the hints from the teacher, the students will learn about the significance of the title (and St. David) for Wales, they will discover the symbolism of daffodils, coal mines and how they are connected with the notions of blood and localness. The setting – a mental hospital – also gains important connotations. The narrator's statement *'I am reading poetry to the insane'* is an obvious reference to the country that has lost its way due to rejection of its history and heritage [1]. The central image of a mute labourer symbolises the epitome of cultural suicide – losing your mother tongue: *'Outside the daffodils are still as wax, / a thousand, ten thousand, their syllables / unspoken'*. By the end of the class the students will not only have gained a more profound understanding of the text, but also some basic knowledge about history, social conflicts, as well as the traditional beliefs and mythology of Wales. But the most important lesson is the demonstration how limited and rudimentary our perception is without a good grasp of history and culture, both foreign and our own. For example, discussing English literature is impossible without references to the realities of a definite era and appeal to the Classical, Hellenistic and Christian foundations of European culture. Moreover, historical and cultural illiteracy makes the premises of the great works by W. Shakespeare, J. Austen, E. Bronte, G. Eliot, T. Hardy seem incomprehensible and far-fetched to today's younger generation.

Only a deep knowledge of national culture can lay the foundation for truly appreciating and respecting cultural differences and boundaries. The role of historical fiction in this process can hardly be underestimated. This is one of the reasons why historical fiction nowadays is regarded as an important instrument of education. In American, Australian and Canadian schools and colleges, experiments are being conducted on the use of literary

works in history lessons as additional material [2]. And this approach has a lot of supporters (publications by C. Sliwka, M. Gaudi etc.).

It is the literary, emotionally experienced version of events with which the reader can fully engage, that becomes the basis of the picture of the national past in the public mind. This effect is so pronounced that at the present time there is a significant number of academic historians who begin to write prose precisely with the aim of taking their research beyond the narrow circle of professionals and winning over the general public. In 2008 R. Neal noted: *«today, historical novels massively outsell even the finest [nonfiction] history, and readers continue to learn from their imaginative journeys into Australia's past»* [3]. In 2010 «The Independent» noted, that *«Historians turning their hands to fiction are all the rage»* [4]. Belarusian scholar T. Komarovskaya in her works on the historical fiction of the United States concludes that the historical novel by F. Cooper, W. Simms, H. Melville mastered national history much more successfully than contemporary historians J. Bancroft, F. Parkman, J. Motley and others [5, с. 54]. The most ambitious modern projects to interpret the history of a nation are carried out by fiction writers: «History of Russian statehood» («История Российского государства») by В. Akunin, 'The History of England Series' by P. Ackroyd, 'Greece: Biography of a Modern Nation' by R. Beaton. Rutger Bregman risked to write an optimistic view of the previous 200,000 years of development in his «Humankind: A Hopeful History».

J. Fritz noted that for children who are little capable of abstract thinking and analytical rational assimilation of knowledge, only literary processed story can lay the foundations for ideas about their own cultural identity: *«Children can find little meaning in history unless they are helped to attain the point of view of a participant; in other words, unless they are given the chance to climb inside history and look out»* [6, p. 60]. At the same time the acclaimed novelist H. Mantel draws attention to the responsibility of writers to be thorough and honest in their depictions, noting that *«readers are touchingly loyal to the first history they learn – and if you challenge it, it's as if you are taking away their childhoods»* [7].

There is no need to start with complex works. A simple short story like «Skylight room» by O. Henry can be a good start. A romantic plot invariably arouses the interest of first-year students. However, simple questions about the genre of the work and the character archetypes make students research mythological and folklore allusions in the text, especially if the task is presented as a puzzle or a game competition to be the first to find out the enigmas of Erebus, Momus, and why Mr. Parker is called a cicerone who leads the protagonist into stygian darkness.

It is useful to study texts that combine riveting plots with a fairly high intertextual density (the short stories by E. Poe, G. K. Chesterton, A. Christie, O. Henry, M. Atwood, R. Bradbury). The study of allusions teaches to see the continuity of literary phenomena and connections that have formed the vast majority of modern-day films, computer games and media products in general.

The role of the teacher is to guide and stimulate the students' abilities to think critically, to look for a deeper meaning; to motivate independent research of cultural and historical background of events that formed the present day realities.

The process of interpreting cultural components inside literary texts enables the students to develop attention to detail and become more sophisticated and demanding readers. Studying and discussing quality literature is an easy way to demonstrate how cultural ignorance can distort our evaluation of a work. Obvious recent examples are bestselling young adult novels by L. Bardugo, K. Arden and K. Liu, that have gained critical acclaim, numerous nominations for Nebula, Locus and Hugo awards for unrivalled 'originality', for 'enriching' contemporary literature by 'drawing from non-Western traditions'. The writers claim to have done extensive research to bring the treasury of Slavic, Chinese, Polynesian and other traditions to English-speaking readers.

Both Winternight trilogy and Grishaverse are allegedly set in alternative medieval/historical Russia. But for anyone brought up in a Slavic country, the plots look rather like random and illogical compilation of folklore motifs and most kitschy national stereotypes. Male/female names are mixed up which is impossible even with the most surface-level inquiries. The amount of native Russian-speaking fans of the books is the sad evidence, that students need not only cross-cultural, but basic cultural education.

The alternative history cycle by Ken Liu, regarded as Silk Road Fantasy *par excellence* looks more like a word for word rewriting (translation into English) of a history textbook, where not only the protagonists, but minor characters as well as comparisons, metaphors, whole lines are taken directly from classic Chinese texts, songs and poetry about the rivalry between Liu Bang and Xiang Yu. One may wonder if scarce elements of magic thrown in here and there and names substitution (Mata Zyndu the Hegemon or Lady Mira for Consort Yu) can be considered sufficient ground for characterising the Dandelion Dynasty series as innovative and 'groundbreaking' [8].

Students who are unaware of the most general cultural or historical facts, who do not from a habit of inquiry into the true nature of what is presented to them as facts, are at risk of forming a rather skewered and simplistic view of the past, present and the world in general, and classes in literature and text analysis are a great way to teach this, thus expanding cross-cultural competence.

References

1. Clarke, G. Miracle on st. David's day [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.gillianclarke.co.uk/gc2017/miracle-on-st-davids-day/> (date of access: 28.06.2022).
2. Rodwell, G. Whose History? Engaging History Students through Historical Fiction / G. Rodwell. – University of Adelaide Press, 2013. – 280 p.
3. Nile, R. The Conceits of Silence / R. Nile // Australian. Richard Nile Blog (16 April 2008) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://blogs.theaustralian.news.com.au/richardnile/index.php/theaustralian/comments/the-conceits-of-silence> (date of access: 26.05.2022).
4. David, S. Tall tales from history: Are historians best placed to write [Electronic resource] // Independent. – 2011. – Mode of access: <https://www.independent.co.uk/arts->

entertainment/ books/features/tall-tales-from-history-are-historians-bestplaced-to-write-historical-fiction-2050891.html (date of access: 28.06.2022).

5. Комаровская, Т. Е. Проблемы поэтики исторического романа США XX века: монография / Т. Е. Комаровская. – Минск: БГПУ, 2005. – 124 с.

6. Sliwka, C. Connecting to History Through Historical Fiction / C. Sliwka // Language Arts Journal of Michigan. – 2008. – Vol. 23: Iss. 2. – P. 60-66.

7. Mantel, H. The Day Is for the Living / H. Mantel // BBC. The Reith Lectures [Electronic resource]. – Mode of access: https://downloads.bbc.co.uk/radio4/reith2017/reith_2017_hilary_mantel_lecture1.pdf (date of access: 26.05.2022).

8. Books by Ken Liu and Complete Book Reviews // PublishersWeekly.com [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.publishersweekly.com/pw/authorpage/ken-liu.html> (date of access: 28.06.2022).

UDC 782+792.8+793.3

Ma Lisha,
Belarusian State University
(Belarus)

INTERCULTURAL TIES BETWEEN CHINA, RUSSIA AND JAPAN AND THEIR INFLUENCE ON THE FORMATION OF CHINESE DANCE ART

Chinese classical dance emphasizes «body rhythm», «body method» and «mastery», has rich expressive power, and after five thousand years of hardening has developed into one of the most complete dance systems in the world. In recent years, most of the dances performed by performance groups in mainland China are not pure Chinese classical dances. Among them, ballet, modern dance and jazz dance are mixed, with overly exaggerated or exaggerated sound and light effects, so that the audience may not get a calm artistic enjoyment. The principal aspect of our work is a comparative analysis of the development of choreography in China, Russia and Japan. The interaction of cultures has been and remains one of the most controversial topics. Despite its long history, it still attracts the attention of scientists.

Keywords: Dance Art; Chinese Classical Dance; Intercultural Ties; Modern Dance; Choreography.

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ СВЯЗИ МЕЖДУ КИТАЕМ, РОССИЕЙ И ЯПОНИЕЙ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ КИТАЙСКОГО ТАНЦЕВАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Китайский классический танец подчеркивает «телесный ритм», «телесный метод» и «мастерство», обладает богатой выразительной силой и после пяти тысяч лет формирования превратился в одну из самых совершенных танцевальных систем в мире. В последние годы большинство танцев, репрезентируемых исполнительскими коллективами в материковом Китае, не являются чисто китайскими классическими танцами. С ними смешаны балет, современный танец и джазовый танец с чрезмерно преувеличенными звуковыми и световыми эффектами, так что зрители могут не получить спокойное художественное наслаждение. Основным аспектом нашей работы является сравнительный анализ развития хореографии в Китае, России и Японии. Взаимодействие

культур было и остается одной из самых противоречивых тем. Несмотря на свою долгую историю, оно до сих пор привлекает внимание ученых.

Ключевые слова: танцевальное искусство; китайский классический танец; межкультурные связи; современный танец; хореография.

French ballet originated in Italy and flourished in France, forming six major schools in Italy, France, Russia, Denmark, the United States and Great Britain. With a history of 500 years, it has been called as the crystallization of Western civilization, aristocratic art, and serious art. Elegant art is also known as «dance of the toes». It was introduced to China in the 1920s and slowly introduced and developed after 1949. It is defined as a dance variety characterized by pointe dancing. In terms of geographical space, Chinese ballet mainly refers to the historical phenomenon of ballet taking place outside of mainland China (Hong Kong, Macau, Taiwan). In the early stage of Chinese ballet, dance moves were mixed with ballet, modern dance, and Chinese folk dances such as the Peace Dove in the early days of the founding of the People's Republic of China. From the point of view of education, Chinese ballet is expressed in the form of the revival of foreign classics, such as Swan Lake, Giselle, The Daughter Who Cannot Be Closed, etc. Until now, the whole world thinks that China is the best preserved Russian classical ballet school. At the middle and late stages, Soviet specialists abandoned the Chinese ballet. The expression of Chinese ballet is to tell Chinese stories and Chinese characters in ballet dance vocabulary. That is, the nationalization of the Chinese ballet, which we will mention later [1].

After the formation of New China, the «Sino-Soviet Treaty of Friendship and Alliance» was signed, and Sino-Soviet relations were close. The dance culture of the Soviet Union became a textbook for the dance world during the founding of New China. In July 1949, the first meeting of the National Congress of Chinese Literature and Arts was held in Beijing, where the creation of the National Association of Dancers was announced. The meeting considered the historical role of dance in the years revolutionary war and made predictions for a dance career in a new era. From January 15 to March 12, 1951, in just two months, he was discussed at a meeting of literary and artistic «Dance Movement Training Class» was officially opened.

When the art of ballet entered the campus and even created a professional dance group, this means that ballet has at least a certain degree of influence in China's literary and artistic circles. On April 2, 1950, the Central Academy of Drama was the leader of the dance group was Dai Ailian, led by Chen Jinqing, most of the actors from the dance team of the College of Literature and Art of North China University. They liked the basic ballet training courses taught by Russian specialists Sokolsky and Bronova, choreographers of the Dance Movement Training Class. In order to raise ballet art in our country to a higher level, in November 1953, the Ministry of Culture invited.

The Soviet specialist in ballet education, Olga Alexandrovna Irina, came to China to conduct professional pre-screening, professional training, and compiling methodological materials for the development of the curriculum. In the process of studying and systematizing methodological materials and curricula, always pursue one direction – the direction

that literature and art serve the workers, peasants and soldiers; to assimilate one principle – the basic principle of the creative methods of socialist realism; to inherit the tradition – to inherit and develop the traditions of national and folk dance art, always adhere to the principle of combining theory with practice, teaching and practice [2, p. 38].

The real first work of Chinese ballet is that after the founding of New China, the world became the theme of the world, echoing the main theme of the hearts of the people of the world, and the Chinese ballet «Dove of Peace» was born. This first large-scale ballet work, written by Ouyang Yuqiang with multiple directors and starring Dai Ailian and Ding Ning, premiered in Beijing in 1950. Conceived around the protagonist «Dove of Peace», the ballet was initiated by the Peace Signing Movement that emerged in the world in October 1950. There are seven performances in the ballet: in the first, a red star shines on the world. Secondly, warmongers and doves of peace. Third scene, workers and doves of peace. Fourth scene, the anger of the masses. Fifth, the refusal to transport weapons. Sixth scene, the dream of the devil. In the seventh game, the Dove of Peace flew to Beijing. Dove of Peace is the protagonist of seven dance dramas. Her dance moves are mainly elements of ballet movement. Although the dress is designed as a short skirt, although it is only a short skirt covering the knees, it is still in the eyes of the public of that era. The catchphrase «the soldiers can't stand it», the reaction of the audience shows that the ballet is just appearing in China. For example, in the theaters of Harbin, the dancers and dancers are more foreigners than the bureaucratic class. At the moment, Chinese ballet has not become a great decoration in the dance world, but it is also a worthy baby. Purely Chinese elements such as red flags, the city of Beijing, and Chinese workers appear in the Dove of Peace, which is the study and search for Chinese dance pieces to explore Western ballet art.

Definition of the concept of Chinese ballet dance by experts and scholars: Teacher Chen Xiaojing, deputy editor of Ballet magazine, said that Chinese ballet dance thinking should be the influence of literary and artistic thought in the context of that time on Chinese ballet. Creativity in different historical periods. Firstly, he was influenced by the creative trend of ballet nationalization. Secondly, the influence of the current ballet, downplaying the impact of nationalization [3].

The life of the ballet «The Gray-haired Girl» experience is much more complex. The earliest opera was adapted by Yan'an Luyi in 1945 based on the folklore of the Silver-haired Fairy in the Shanxi-Chahar-Hebei border region. It was made into a feature film in 1950 and was returned to Japan in film form when a Japanese congressman visited China in 1952. On February 12, 1955, «The Gray-haired Girl», rehearsed by the Matsuyama Ballet Company, had a successful premiere at the Hibiya Hall in Tokyo, Japan. The real Chinese ballet work «The Gray-haired Girl» was born like this: 1. Hu Rongrong, Vice-President of the Shanghai Dance School, began to learn dance dramas on Chinese themes at the Russian Ballet School of Ballet. Staged the dance part «Sier comes down from the mountain for offerings» in «The Gray-haired Girl».

After the New Year in 1964, the Shanghai School of Dance decided to adapt the dance pieces into a small ballet consisting of one act, two scenes and four scenes. In May 1964 he had a successful public appearance [4, p. 102].

On June 13, 1965, a medium-sized adaptation (seven games) of «The Gray-haired Girl» was staged. In the July 19, 1965 edition of The Gray-haired Girl, two teachers, Lin Yangyang and Cheng Daihui, were added to the directors Hu Rongrong and Fu Ai, and drama master Huang Zuo was invited as artistic director. In 1994, the ballet «The Gray-haired Girl» was recognized as the «Chinese national dance and (music) classic of the 20th century». Eyes, body, method and footwork and absorbed elements of the Chinese folk dance movement. On May 19, 2015, I had the honor to observe the 15th visit of the Japanese ballet Matsuyama to China, timed to coincide with the 45th anniversary of the normalization of diplomatic relations between China and Japan the Earliest «The Gray-haired Girl» was born as an opera in Yan'an, China, and was adapted into a ballet by the Japanese Matsuyama Ballet, which premiered in Tokyo, Japan in 1955. Matsuyama Ballet choreographers Masao Shimizu and Kiko Matsuyama were inspired by the Chinese film of the same name. «The Gray-haired Girl» represents the sincerest friendship between the Chinese and Japanese peoples. The big difference between the Japanese dance drama «Grey Girl» and the Chinese dance drama «Gray Girl» is that on Thursday in that scene, Sier, who was forced to go to the cave, had a bad cold and lack of food. Farewell, Sier was full of gray hair. In the Chinese drama «Grey-haired Girl» there is only one white-haired girl, but in the Japanese dance drama «Gray-haired Girl» there is a group of gray-haired girls, a group of girls with gray hair and white clothes kneeling in despair in front of the door of Cave Earth and strong hands raised to sky, fell to the ground, and in desperation knelt down and again raised both hands to the sky. It is also an expression of perseverance and expectation of an opportunity to be liberated. The dance of one person seems a little lonely, but the dance of a group of girls has a greater impact on the audience. As the choreographer said, this is a kind of face-to-face training for young actors [5].

At this time, the Chinese ballet dance world began to communicate with foreign countries one after another, more and more foreign ballet companies visited China, and literary and artistic publications also began to introduce the various contents of ballet art. The status of classical ballet was again recognized and accepted. The creation of the Chinese-style ballet did not stop.

Central Ballet in China in the 1980s, the creation of professional ballet companies became the driving force behind the development of Chinese ballet. The Central Ballet created and presented «The dance and dramatic creations of the Shanghai Ballet are distinguished by a variety of styles, openness and freedom in general. Most of the dance-drama works at this time were adapted from domestic literary works, and there were also several foreign literary works. Realistic theme based on real life is also one of the themes of dance drama, and the choreography method has also updated and started to try the symphonic choreography method. Choreographers Cai Guoying, Lin Peixing and Yang Xiaomin created a one-act ballet «The Soul» for the 100th anniversary of the birth of Lu Xun, which was performed at the Shanghai Ballet on May 22, 1980.

The dance drama Alibaba and the Forty Thieves is another ballet based on a foreign masterpiece performed by the Shanghai Ballet based on The Little Match Girl, choreographed by Zhang Dawei and Mu Manlin. The choreographer combined the «open, stretched and straight» ballet with the «twisting, shaking and turning» of Arabic dance,

creating a witty and humorous visual effect. Zeng published an article in Shanghai Dance Art praising the dance drama *Alibaba and the Forty Thieves*, saying, «The boundary between folk dance and classical dance has been broken, and it has become a new ballet that is neither East nor West» [6, p. 111].

The dance drama «*Swan Love*» directed by Zhu Shifang and Song Hongbai is a one-act ballet based on the real experience of ballet dancers and is a typical work of 1980s realism. The creation of this new theme opened up new ideas for Chinese choreographers, and this process of experimentation and exploration brought Chinese ballet to a stage of richness and emotion. The choreographer of the dance drama «*Long Bench*» Zhu Shifang took Xia Yan's «*Bodyworkers*» as the basis and created a four-stage dance drama about the abuse of child labor by a foreman in Shanghai, which ultimately led to the workers' struggle, the tragic fate of the bodyworkers also aroused people's sympathy, consciousness of resistance. Cai Guoying and Lin Peixing, choreographers of the dance drama «*Song of Youth*», tell the story of family changes caused by her participation in the revolutionary struggle, the conflict and contradiction between the warmth of love and revolutionary passion through the main character Lin Daojing in the dance drama «*Song of Youth*».

The dance drama «*Enlightenment of the Earth Style*» relies on symphonic choreography, uses the thinking of symphony in creating dance, focuses on the laws of dance, and strives to achieve a high degree of unity between music and dance. Choreographers Cai Guoying and Wang Danyong based on Zhai Xiaosong's symphony «*Enlightenment of the Earth Style*» used the multi-layered technique of symphonic ballet to express the reproduction, struggle and awakening of the descendants of Yan and Huang in the expanses of the earth. The dance is full of secrets. The three dances in the play, «*Girl and Jidian*», «*Mother and Newborn*», and «*Humanity and Strength*», respectively, express Xiannong's prayer to the gods, his reverence for female ancestors, and his appreciation for his own strength new understanding [7, p. 49].

During this period, the Liaoning Ballet continued to conduct in-depth research into the nationalization of Chinese ballet and produced such representative works as the ballet «*Liang Shanbo and Zhu Yingtai*» and «*Gada Merlin*». The large-scale ballet «*Liang Shanbo and Zhu Yingtai*» was staged and staged by Zhang Huli, Ali and Chu Peilin and staged the Liaoning Ballet. The dance drama is divided into five performances: «*Begging Father to Study*», «*Morning Worship in Caoqiao*», «*Reading Together with Classmates*», «*Resisting Marriage on the Building*», and «*Love Victim and Butterfly Transformation*». The premiere took place at the Palace of National Culture in October 1984. The vocabulary expresses ancient Chinese legends, the dance drama is in line with the aesthetics of the Chinese people, meets the expectations of some Chinese choreographers, and forms the stage image of the Chinese spirit nation. Known as the Chinese Romeo and Juliet, the dance drama «*Gada Merlin*» by choreographer Li Zaifu, Zhao Yu, Liu Wei is also a work with a strong national flavor. The premiere took place on May 1, 1987 at the Palace of Culture of the Chinese-Czech Friendship Factory. The dance drama is divided into four acts and uses ballet. The dictionary tells about the heroic deeds of the Mongolian national

hero Gadamelin, who led the shepherds to fight to the death with the elite in order to protect the interests of the shepherds [8].

In the 1990s, Chinese ballet dance works in addition to further deepening the study of nationalization, themes and techniques become more diverse. Inviting foreign choreographers to the production is one of the ways to balletize and professionalize the development of Chinese ballet. During this time, Yanba's works continued to find themes from Chinese literary works, Chinese musical works and films, while inviting foreign choreographers. For the celebration of the 70th anniversary of the founding of the Communist Party of China, the work «Flying Wild Goose» was written and staged. This dance drama, adapted from the movie *Return to the Heart Like an Arrow*, has three teams of choreographers and directors who dedicatedly choreographed and choreographed using ballet art form to shape the character of China Anti-Japanese Alliance fighter She Xiao Jiaaiwei. The play tells about Wei Desheng, a company commander of the Northeast Anti-Japanese Federation, who was seriously wounded. Under the caring care of a rural widow, he fell in love for a long time, but abandoned his love and devotion to the cause of national liberation. There is also «Phoenix Nirvana», adapted from the literary work of the same name by Guo Moro and directed by Shu Junjun, is a one-act, three-stage dance drama. Dazu's *Stone Soul*, a dance drama with a strong Buddhist flavor and a sense of sculpture, was choreographed by Chen Cuizhu, Cao Zhiguang and others.

The Guangzhou Ballet, a newly formed troupe in 1994, is the youngest and most passionate. On the one hand, she inherits excellent national traditions and rehearses a series of national ballets. On the other hand, she invites France, Canada, the United States, Russia, Great Britain, Germany, Sweden and other well-known specialists at home and abroad came to teach and rehearse and consistently performed in Russia, UK, USA, Canada and other countries. It not only grew rapidly, but also expanded the global influence of Chinese ballet to a certain extent. The dance drama «Orchid Flower» is only 34 minutes long and features 25 actors(choreographer Shu Junjun). The dance drama «Luo Shen» is based on «Luo Shen Fu» by Cao Zhi. All the images created in the dance drama are based on Chinese classical culture, referring to the characters created in the Peking Opera, the dance pose and form of the Dunhuang murals, and the action-packed design of Han Chinese portraits on bricks. A unique combination of classical culture and ballet vocabulary. The dance drama *Xuanfeng* premiered on December 18, 1997 at the Beijing Exhibition Hall, performed by the Guangzhou Ballet. The dance drama is divided into four acts based on the story of the Nine Colored Deer mural in Dunhuang. The dance drama incorporates the vocabulary of Chinese classical dance moves, folk dance, and operatic figures, and incorporates the Dunhuang style into ballet performances. «Love Butterfly» was choreographed and staged by Fu Xingbang from «Love Butterfly» by Guangzhou Ballet, which premiered in 2000 [9, p. 33].

Whether it's Western ballet or Chinese folk dance, they only differ in dance form. Spirit and essence to purify the hearts of people. They can reflect the true meaning of human nature and life, and display an exquisite and boundless artistic charm. The art of dance uses the dance of the human body to convey emotion, and «emotion» is what gives dance pieces a spirit of vitality. Only by integrating their sincere feelings into every dance

movement, creating dance from the heart and expressing emotions through dance, dancers can only create an emotional world and create real dance art. It is focused on expressing the deep inner emotional world of people, which is difficult to express in words or other artistic expressions. A good dance is the language of the world, and its beauty can be understood by people in any country and region. With the change of time and the development of society, different cultures will inevitably be influenced by other cultures. Folk dance abandons its shortcomings, inherits its virtues and preserves its individuality in innovation.

References

1. Fu, ZhaoXian. History of Chinese Ballet / Zhao Xian Fu // Dance Art. – 1990. – № 1. – P. 870103. = 傅兆贤中国芭蕾舞史/赵先富//舞蹈艺术。 – 1990. – 年 - 第 1 号. – 87-10.
2. Wu, Xiaobang, MyLifeinDanceArt / XiaobangWu. – Beijing: ChinaDramaPress, 1980. – 268 p. = 吴小邦《我在舞蹈艺术中的生活》/ 美国小邦 – 北京: 中国戏剧出版社, 1980 年. – 268 页.
3. Biography of Sun Jinan Li Jinhui (with comments) / Sun Jinan. – Beijing: Press, 1993. – 285 p. = 孙济南李金辉传 (附评论) / 孙济南. – 北京: 让人心动. 出版社, 1993 年 – 285 页.
4. Zhu, Liren. History of Western Ballet / Liren Zhu. – Shanghai: Music Publishing House, 2001. = 朱立人. 西方芭蕾史纲[M]. – 上海音乐出版社, 2001.
5. Sun, Lin. New Chinese Ballet Dance Thought Research / Lin Sun <https://www.ixueshu.com/document/994906362d7885dee9fdcab03fd6b8ef318947a18e7f9386.html> = 孙琳新中国芭蕾舞思潮研究.
6. Lao Tzu. Tao Te Ching / Ed. Lou Yulie. – Beijing: Zhonghua Book Company, 2011. – 216 p. = 老子. 道德经 / 楼宇烈, 校释著. – 北京: 中华书局, 2011 年. – 216 页.
7. Qin, Lang. On the Body Expression of Female Characters in Classical Dance: Taking «Slow Voice» as an example to analyze the image-building of females in classical dance / Lang Qin. – Beijing: Dance Academy, 2014. = 秦朗. 试论古典舞女性角色的肢体表达 – 以《声声慢》为例分析古典舞女性的形象塑造[D]. – 北京舞蹈学院, 2014.
8. Tang, Mancheng, Jin, Hao. Chinese Classical Dance Body Rhythm Teaching Method / Mancheng Tang, Hao Jin. – Shanghai: Shanghai Music Publishing House, 2018. = 唐满城·金浩·中国古典舞身韵教学法[M]. – 上海: 上海音乐出版社, 2018.
9. Jiang, Dong. New Theory of Classical Dance – Classical Dance Volume / Dong Jiang. – Shanghai: Shanghai Music Publishing House, 2014. = 江东. 古典舞新论 – 古典舞卷[M]. 上海: 上海音乐出版社, 2014.

Pu Siwei,
Shanghai ZhangMen Education Co., LTD
(China)

THE CULTURAL ASPECTS IN TEACHING CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE

Along with the process of globalization and the development of the worldwide multi-cultures, to promote their own language and disseminate their national culture has become a common value orientation for the language education in all countries. Teaching Chinese as a foreign language is the main way to promote the international promotion of Chinese and spread Chinese culture. It emphasizes the premise of language understanding and application, integrating China's rich and colorful cultural resources to meet the learning needs of foreign learners, and for students of different cultural backgrounds. Creating opportunities for Chinese language learning and cultural understanding promotes language and cultural communication, international understanding and cooperation, and the realization of diversified language and cultural development.

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

КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Наряду с процессом глобализации и развитием мультикультурности во всем мире, продвижение своего собственного языка и распространение своей национальной культуры стало общей ценностной ориентацией для языкового образования во всех странах. Преподавание китайского языка как иностранного является основным способом содействия международному продвижению китайского языка и распространению китайской культуры. В нем подчеркивается важность понимания и применения языка, при интегрировании богатых и красочных культурных ресурсов Китая для удовлетворения потребностей в обучении иностранных учащихся и студентов с различным культурным происхождением. Создание возможностей для изучения китайского языка и понимания культуры способствует языковому и культурному общению, международному взаимопониманию и сотрудничеству, а также реализации разнообразного языкового и культурного развития.

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

The Chinese language contains a wealth of cultural information, which has a great influence on the Chinese acquisition of foreign students. With a long history, Chinese culture has a reasonable kernel and can provide excellent cultural resources for the world today. What's more, to promote Chinese culture can help to build an international image and enhance the cultural soft power of China. Therefore, culture should be included in the teaching system of teaching Chinese as a foreign language (here after TCFL) to make the teaching reflect the characteristics of the combination of language and culture. However, in the current practice of TCFL, language teaching has always being adopted as a single teaching model, which often causes cultural barriers for the foreign students in their Chinese language learning process and thus leads to their lack of understanding and

acceptance of Chinese culture. According to these factors, in the current context of the coexistence of opportunities and challenges of culture, internationalization. TCFL should organically integrate the essence of Chinese culture into the current teaching system to reflect the characteristics of the combination of language and culture, and to build a teaching system for the course of TCFL through maintaining the necessary penetrating force of Chinese culture. This can not only contribute to enriching the theory of the course of TCFL to provide theoretical guidance for the teaching reform, and also offer practical support to the development strategy of national culture.

Teaching Chinese as a foreign language refers to the teaching of Chinese to people whose native language is not Chinese. It is the teaching of Chinese as a second language. The fundamental purpose of teaching Chinese as a foreign language is to cultivate the Chinese language thinking and practical communication skills of Chinese learners. Therefore, it is determined that the teaching of Chinese as a foreign language is not only limited to the traditional systematic teaching mode, but also takes into account the practicality of the teaching content and the actual effect of the teaching effect. People who have learned Chinese have been around since ancient times, but the real use of Chinese as a language for special purposeful teaching activities began after the founding of New China. The teaching of Chinese as a foreign language in New China began in July 1950. At that time, Tsinghua University began to organize the «Chinese Language Course for Exchange Students from Eastern Europe», and the first batch of students from Eastern Europe entered the university in December of the same year. This is the beginning of new China's teaching Chinese as a foreign language. The development of teaching Chinese as a foreign language has only lasted for a few decades. It is a young discipline emerging with the development of science and technology and cultural exchange. It has an important practical significance in the information age of globalization today [1].

As we all know, culture is everywhere in our life. So there are many definitions of culture. As E. Hall says, «Culture is a word that has so many meanings already that one more can do it no harm» [2]. The definition of culture has different words from different angles. The former Soviet Union academic circle had a heated discussion, the result is that researchers have different opinions. The theory of communication holds that communication is everywhere in nature and human society. It can be said, that where there is human existence, there will be communication and communication. In this paper, the author focuses on the definitions of the interaction between culture and communication.

The influence of culture on people is huge. Anthropologist Ruth Benedict accurately explained the reasons for this influence: One's life must first adapt to the traditional model of this society. From his birth, the customs of the nation shaped his experience and behavior. When he starts to speak, he becomes a cultural creation, when he grows up and participates in social activities, cultural habits become his habits, cultural beliefs are his beliefs, and cultural limitations become his limitations [3]. Through the analysis and understanding of culture, the author believes that the view of some anthropologists that «culture is communication» is correct. The research results of natural sciences tell us that life is a process. The universe, solar system, earth, world, and society we live in are all a process and are always in a state of change. From this perspective, culture must be

constantly changing, culture is communication. Therefore, culture is a kind of communication. This is the correct conclusion that should be drawn from a dynamic perspective of culture [4].

Cultural education in the teaching of Chinese as a foreign language involves the understanding of the basic knowledge of Chinese language and culture, the cultivation of learners' cross-cultural communication awareness, and the international perspective corresponding to Chinese language learning [5]. Chinese and foreign cultural exchange activities in the actual teaching process help Chinese language learners to deeply understand the connotation of Chinese language and culture through cultural atmosphere and flexible application of language knowledge, and fully experience the context of Chinese application.

Chinese culture is broad and profound and it has a long history. And it will last forever under the scouring of thousands of years of history. The Chinese language civilization is a jewel in my country's historical and cultural treasure house. Today, as the concept of Chinese language education as a foreign language is changing day by day, the teaching of Chinese as a foreign language has already broken through the stage of simple interpretation of words and sentences. Instead, it has become a platform for Chinese language learners to deeply understand Chinese traditional culture, experience Chinese language and cultural background. It can effectively spread and promote our country's history and culture. Therefore, the cultural education link in foreign Chinese language education is of great significance in the entire teaching process [6].

As we all know, language and culture are closely related. Language is the carrier of culture, elements of language have certain cultural connotations, and the use of language must also follow the rules of culture. Culture is the foundation of language. As an important part of Chinese language acquisition, it not only has a significant impact on the understanding and use of language, but also affects students' motivation and interest in learning Chinese. During the production and development of Chinese, it consciously preserves and transmits Chinese culture, records the historical process of the Chinese people, and contains the Chinese people's way of thinking. Therefore, in teaching Chinese as a foreign language, the learning of Chinese cannot be separated from the learning of Chinese culture, the teaching of Chinese cannot be separated from the teaching of Chinese culture, and the promotion of Chinese cannot be separated from the spread of Chinese culture. We will explore the importance of culture in teaching Chinese as a foreign language from the macro and micro levels.

Language is a tool to exchange ideas and spread culture. Edward Sapir once said: «There is something behind language, and language cannot be separated from culture» [7]. Mr. Lv. Bisong once said: «To study language from the perspective of language learning and language teaching, we must study the relationship between language and culture. Because language understanding and language use are inseparable from certain cultural factors» [7]. Two well-known linguists with different native language backgrounds and who grew up in different cultural backgrounds coincided in their views on the relationship between culture and language. Therefore, many Chinese teachers realize the necessity of culture for language. Any language in the world is rooted in the unique cultural soil of

that nation, its writing, vocabulary and grammar are all forms of expression. Without understanding the culture behind a language, it is difficult to correctly understand and use the language, and the same is true for teaching Chinese as a foreign language. Language is the carrier of culture, so there is no doubt that the restriction of culture on language cannot be ignored. Chinese contains a lot of cultural information. These cultures directly affect foreign students' understanding and use of Chinese and are an important part of teaching Chinese as a foreign language. China has a long history, our culture is great and brilliant, it plays a major role in promoting our Chinese development. As the oldest language in the world, Chinese is the crystallization of Chinese speakers for thousands of years and an important carrier of the Chinese nation. Chinese contains rich cultural content in many aspects such as pronunciation, vocabulary, grammar, Chinese characters, etc. It is a true «cultural language». This requires us to be aware of the necessity and importance of cultural teaching in teaching Chinese as a foreign language when teaching Chinese to people in other countries.

Interest is the best motivation for learning. The practice of teaching Chinese as a foreign language also shows that starting with culture and using the charm of Chinese culture to bridge the huge differences in language can produce better learning effects and lasting influence on students. A Chinese student studying in the United States used Chinese folk songs, folk dances, calligraphy, martial arts, traditional festivals and other cultural content and activities to teach American students to learn Chinese. The students initially «confused when they saw Chinese characters». After the students taught, they «enjoy every minute of class» and «want to take Chinese courses in high school», and they had to let us marvel at the infinite charm of Chinese culture for Chinese learning [8]. Therefore, the charm of a language does not lie in the language itself, but in the culture it represents. Appropriate introduction into language learning-some cultural content can not only increase students' interest in learning, but also encourage students to actively use the target language for expression, thereby increasing interest in language learning. Many teachers of Chinese as a foreign language have similar practical experience.

China is developing rapidly now. People from all over the world take the initiative to approach China. It is not just because of business or political factors. People like China so they have to learn Chinese to communicate. The reason why many people learn Chinese is because they have a keen interest in the wonderful and diverse Chinese culture. China's rich festival culture, the food culture of the north and the south, the long-history costume culture, and the family culture that pay attention to etiquette have opened a new world for foreigners, which is attracting them to learn Chinese and integrate into China. Each kind of learning, with interest will have the most continuous power, and it is also easier to succeed. Therefore, we should strengthen cultural teaching, let students understand the cultural factors behind some Chinese characters and vocabulary, let them know how and why, and really learn how to use instead of simple mechanical memory. Cultural teaching can improve the spontaneity of students' learning. When they understand the cultural background behind the phenomenon, they will often have a sense of accomplishment and are willing to diversify their thinking to explore on their own. The most important thing is that they will have more confidence in Chinese learning. The whole

process of teaching Chinese as a foreign language is very valuable. What Chinese teachers want to do is to cultivate and improve students' interest and enthusiasm for learning Chinese. Therefore, the necessity of cultural teaching is obvious at this time.

With the in-depth development of globalization, exchanges and interactions between different countries have become more frequent. Whether from the perspective of China's own development or the harmonious development of the world, the promotion of Chinese is not only a need for the world to understand China, but also a need for China to go global. Teaching Chinese as a foreign language plays an important role in enhancing China's national influence, promoting multilateral exchanges between China and foreign countries, and implementing Chinese cultural development strategies. As the official language of China, Chinese is playing an increasingly important role in international economic and trade exchanges and cultural exchanges, and its status in the international arena is constantly improving. However, we should also realize that the real realization of the international promotion of Chinese cannot be promoted by administrative forces and political means alone. Only when we have firm cultural confidence and consciously use the charm of culture to promote language promotion can we truly realize language and the prosperity of culture so that win a broader space for development in the world.

Teaching Chinese as a foreign language is not only to promote our Chinese language, but more importantly, to spread the excellent cultural traditions of China for thousands of years. Under the current international background, culture has become a source of strength for national cohesion and creativity, and cultural competition has also become an important aspect of competition for comprehensive national strength. Therefore, teaching Chinese as a foreign language must not only promote the Chinese language, but also promote the Chinese national culture, strengthen international cultural exchanges, enhance the influence of Chinese culture, promote the multicultural development of the world, and promote the development and progress of the times through cultural harmony and interaction.

Culture, politics, and economy are intertwined with each other, and their status and role in the competition for comprehensive national strength are becoming more and more prominent. Culture is deeply cast in the vitality, cohesion, and creativity of the nation and shows strong spiritual power. In the process of cultural exchanges, various countries try to gain more national interests through the promotion of cultural soft power. Culture is a symbol of a country's soft power and plays an important role in international competition. According to the view of American professor Joseph Nye, a country's comprehensive national power includes not only the «hard power» shown by economy, science and technology, and military strength, but also the «soft power» shown by ideology and cultural attraction. Soft power can be summarized as cultural influence, ideological influence, influence in institutional arrangements, and influence in foreign affairs [9]. The level of a country's cultural soft power depends on the country's cultural identity and influence in the international community. The cultural dissemination capacity of a country and a nation is one of the important signs that reflect the overall strength and national spirit of the country. Whether it can seize the opportunity, take the initiative to spread its own culture is not only an inevitable choice for national cultural development and promotion strategy,

but also an important choice for a country to display its own civilization development results through its excellent culture. Therefore, all countries in the world today pay attention to the dissemination of their national culture and strive to enrich their cultural dissemination channels. Cultivating talents who understand China correctly, are friendly to China, and understand Chinese, so that Chinese and Chinese culture can be promoted on a larger scale. This is not only a matter in the field of culture and education, but also a plan for the survival and development of the country and the nation.

Today's world is a world where multiple ethnic groups coexist and develop. The diversity of social groups determines the diversified development of culture. Culture is diverse and continues to today with its rich and diverse development trend. The diversified development of culture has created conditions for mutual exchanges between different cultures. Various cultures have formed a colorful and distinctive human cultural landscape in the process of learning from each other and developing together. Various cultures have formed a colorful and distinctive human cultural landscape in the process of learning from each other and developing together. In our country, since the reform and opening up, the cultural hegemonism and cultural imperialism of Western powers have seriously threatened the dominant position of culture in the hearts of the people. People's traditional value orientation, ideas and ideologies have been strongly impacted by Western culture. In the context of multiculturalism, we must clarify the value of Chinese culture in the new era, find the status of our national culture in world culture, actively expand the future development of Chinese culture, and make some contribution to the diversified development of world culture. Mr. Han Shaogong once said: «The decline and fall of a nation first begins with culture, with language. There is only language in a person's heart, and only language can build and protect the spirit» [10]. Language is the most important carrier of national culture. If you don't cherish the language of the motherland, you can't talk about cherishing the culture of the motherland, and there is no hope for a nation that lacks cultural pride. China has a long and splendid civilization history of 5,000 years. It should make full use of the platform of teaching Chinese as a foreign language and consciously introduce China to other countries and people in the world.

Teaching Chinese as a foreign language is the main way to promote the international promotion of Chinese and the spread of Chinese excellent culture. It emphasizes the prerequisite of understanding and use of language, integrating China's colorful cultural traditions to meet the learning needs of foreign learners, and creating for students of different cultural background opportunities for Chinese language learning and cultural understanding to promote language and culture dissemination, enhance international understanding and cooperation, and realize the diversified development of language and culture.

References

1. Tang, Zh. Research on Teaching Chinese as a Foreign Language from Cultural Perspective: Doctoral Dissertation / Zh. Tang. – Changsha: Hunan Normal University,

2012. – 198 p. = 唐智芳. 文化视角下的对外汉语教学研究. 长沙. :湖南师范大学博士学位论文. 2012. 198 页。

2. Hall, E. T. The Silent Language. A Division of Random House / E. T. Hall. – NY.: INC, 1990. – 100 p.

3. Zhang, X. On the soft power function of Confucius Institutes / X. Zhang // World Chinese Language Teaching. – 2007. – № 3. – P. 15–19. = 张晓. 论孔子学院的软实力功能[J]. 《世界汉语教学》2007 年第 3 期, 第 15–19 页。

4. Confucius Institute of Belarus – The picture is taken by the author. – Mode of Access: <http://confucius.bseu.by/eng/about-us/> (date of access: 03.11.2021).

5. Zhou, Q. Introduction to Chinese Education Research / Q. Zhou. – Changsha: You People's Publishing House, 2005. – 201 p. = 周庆元. 中国教育研究导论[M]. 长沙. 湖南游民出版社, 2005. 201 页。

6. Rulong, L. A brief discussion on the two principles of teaching Chinese as a foreign language / L. Rulong, W. Ming // Language Teaching and Research. – 2005. – № 2. – P. 41-47.

7. Richards, J. Approaches and Methods in Language Teaching / J. Richards, T. Rodgers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – 132 p.

8. Marsella, A. J. The Measurement of Emotion Reactions to Work: Methodological and Research Issues, Work and Stress / A. J. Marsella. – Art Works Publishing House, 1994. – 56 p.

9. The Principles of Language Teaching. – Chongqing: Chongqing Press, 1990. – 59 p.

10. Han, J. On foreign knowledge and culture teaching / J. Han // Journal of Tianjin Normal University. – 1993. – № 1. – P. 69-70. = 韩鉴堂. 谈对外知识文化教学[J]. 天津师大学报, 1993(1): 69-70.

UDC 378.4

张东东

中国社科院政治学研究所研究员

百年未有之大变局下中俄教育合作的问题与前景

内容提要：在百年未有之大变局下，国际关系复杂变化、国际格局日趋均衡。中俄关系是国际关系中重要的双边关系之一，两国于2019年建立“新时代中俄全面战略协作伙伴关系”，在外交、经贸、人文、科技等领域合作广泛，教育合作是两国人文合作的重要内容。经过双方主要负责机构的多年努力，中俄教育合作已具备一定规模、取得丰富成果，但在留学生及留学环境方面、高校合作方面及语言能力培养方面还存在部分不足。总体来看，两国教育合作充满挑战与机遇，且具有重要的创新意义和战略意义，发展前景良好。

关键词：中俄教育合作；留学环境；高校合作；语言能力培养。

THE PROBLEMS AND PROSPECTS OF CHINA-RUSSIA EDUCATIONAL COOPERATION UNDER THE REMARKABLE CHANGES OVER THE PAST CENTURIES

Under the remarkable changes over the past centuries, international relations are complicated and keeping changing, and the international relations among various countries is becoming more and more balanced. China-Russia relations are one of the important bilateral relations in the world. The two countries established the China-Russia Comprehensive Strategic Cooperative Partnership in the New Era in 2019. They have extensive cooperation in the fields of foreign affairs, economy and trade, humanities, science and technology. Educational cooperation is an important content of cultural cooperation between the two countries. After years of hard work by the main responsible institutions of the two sides, China-Russian educational cooperation has reached a high level and achieved significant results, but there are still some shortcomings in terms of international students training, university cooperation, and language education. Overall, the educational cooperation between the two countries is full of challenges and opportunities, and has strategic values.

Keywords: China-Russian educational cooperation; foreign educational environment; university cooperation; language education.

2017 年 12 月，习近平总书记在接见参加年度驻外使节工作会议代表时发表讲话指出，“放眼世界，我们面对的是百年未有之大变局”。“百年未有之大变局”是关于世界发展趋势的重要论断，在大变局下全球治理体系和国际秩序正在发生深刻的变化。作为世界性大国，中俄两国在国际格局中具有举足轻重的地位。2019 年，两国宣布建立“新时代中俄全面战略协作伙伴关系”，中俄合作迈上新的台阶，其中教育合作一直是两国战略协作的重要组成部分。中俄教育合作不仅能够促进两国科技文化进步，还在全面提升两国关系水平、构建新型世界格局方面具有深远的战略意义。

一、中俄教育合作现状

早在 1992 年 12 月 18 日，中俄两国签署了人文领域交流合作的指导性文件《中华人民共和国和俄罗斯联邦政府文化合作协定》，该协定提出将在教育领域互派学者、教师和专家，互相提供奖学金，签订学历学位和学术职称互认协议，促进两国高等院校建立直接联系，推动教学工作交流，提供语言协助等。2000 年 11 月，在中俄两国总理定期会晤机制的框架内，两国成立了中俄教文卫体合作委员会，分有教育、文化、体育、卫生共 4 个合作分委会，并于同年 12 月举办了第一次会议，会议签署的《中俄教文卫体合作委员会第一次会谈纪要》中表示将进一步深化两国在教育领域的合作，扩大两国教师与学生的交流。2001 年，教育合作分委会召开了第一次会议，并于此后每年轮流在中俄两国召开会议，总结过去主要工作的进展，对下阶段重点工作进行部署。截至 2021 年，中俄人文合作委员会下属教育合作分委会已召开 21 次会议，为中俄教育合作发展提供了长久支持。在中俄双方的不断努力之下，中俄教育交流合作机制不断完善，主要体现在留学合作、高校合作和语言合作等方面。

（一）留学合作

互派留学生是双方教育合作的最主要形式。近年来,伴随中俄战略协作伙伴关系的不断升级,中俄互派留学人员数量逐渐增加。在2019年9月举行的中俄人文合作委员会第二十次会议上,俄罗斯副总理戈利科娃表示目前中俄留学人员规模已经超过9万人,并确定2020年两国留学交流人员的目标是达到10万人。

1. 中国学生赴俄罗斯留学情况

在留学人员数量上,2014至2015学年中,来自中国的国际学生数量共计2.2万人,占在俄全日制国际学生总数的10%以上,超过白俄罗斯成为第二大生源国。¹在留学人员的专业选择上,根据俄罗斯联邦教育科学部社会学研究中心数据,2014至2015学年中,工程技术类专业、医学类专业、经济和管理类专业、人文社会科学类专业、俄语专业是选择人数较多的几类专业。在留学人员的地域分布上,赴俄留学人员主要集中在莫斯科、圣彼得堡及远东和西伯利亚地区。在对俄留学项目上,通过检索2022年国家公派出国留学项目,发现共有26项可派出至俄罗斯留学的项目,其中有3项是国别仅限俄罗斯的项目,分别是“俄罗斯互换奖学金”项目、“与莫斯科大学互换奖学金”项目和“与圣彼得堡大学互换奖学金”项目,留学身份涵盖本科生至访问学者多种类型。新冠肺炎疫情爆发对国际留学产生巨大影响,一些俄罗斯高校借助互联网开展在线教学。圣彼得堡国立大学是第一所向全世界学生免费开放在线课程的俄罗斯大学,已在国际教育平台Coursera上发布140多门线上课程,课程数量位于全球前列。

2. 俄罗斯学生赴中国留学情况

在上世纪相当长的一段时间内,中国是国际留学生的主要生源国之一,其接收的国际留学生数量并不多。随着综合国力的增强和国内教育的发展,以及国家为吸引国际留学生所做出的努力,中国接收国际留学生的人数逐年上涨,2018至2019学年共有约49万人在华留学,其中约9%为俄罗斯生源。在留学人员专业选择上,过去一段时间内汉语、商务管理、工程技术是攻读人数较多的几类专业,农业是俄罗斯人最不感兴趣的专业。²在留学人员的地域分布上,接收赴华的俄罗斯留学生高校广泛分布在中国各地,但其中最吸引俄罗斯留学生的仍为北京、上海和部分东北地区城市的高校。对包括俄罗斯在内的在华留学生,中国提供了种类繁多的奖学金项目,如孔子学院奖学金、中国政府奖学金以及各省市、高校的专设奖学金项目。新冠肺炎疫情爆发以后,中国许多学校采取了线上授课或线上和线下同步教学的模式,包括新生报道也采用了“云报道”的形式,以降低疫情对留学领域的冲击。

(二) 高校合作

1. 高校联盟

中俄高校联盟是“中俄高校基于人力、物力、财力、信息等资源的稀缺性,为了降低高校的交易运营成本,共享各类资源,确定约束机制,通过选择合作的方式相互学习,风险共担、利益共享的以提升其专业和学科核心竞争力的高等学校

¹ 王晓梅:《中俄合作办学下的俄罗斯中国留学生现状》,《黑河学院学报》,2021年第6期。

² A. Л. 阿列费耶夫、K. A. 柳博茨卡娅、任雪梅:《中国高校俄罗斯留学生情况统计及其社会学分析(上)》,《世界教育信息》,2017年第8期。

战略同盟，是中俄高校的高度类聚”。¹一方面，中俄高校可以通过合作互补的方式增强各自的核心竞争力；另一方面，中俄高校联盟可以推进两国文化交流、促进民心相通，进一步地发挥人文交流在提升两国关系水平上的作用。

首个中俄同类高校联盟——中俄工科大学联盟（简称“阿斯图”）成立于2011年，联盟由哈尔滨工业大学和莫斯科国立鲍曼技术大学共同发起，旨在汇集中俄工科精英大学，培养高素质人才，推进中俄人才交流与科技合作，促进两国创新型经济的共同发展。目前，ASRTU成员大学中有以哈尔滨工业大学为首的29所中国高校和以鲍曼莫斯科国立技术大学为首的34所俄罗斯高校。作为中俄人文合作委员会框架下的有效交流平台，成立至今举办了多场中俄高校师生科技人文交流活动，如阿斯图中俄科技创新论坛、中俄大学生小卫星创新设计大赛等。次年，中俄艺术高校联盟宣布成立，自成立以来多次举办大型中俄联合展演活动，共同促进着两国艺术领域交流与活动。随后，在两国相关部门的合作努力之下，中俄区域类、经济类、教育类、交通类、医科类、新闻类、综合类大学相继成立联盟，现有共11个同类大学联盟。

上述中俄两国同类高校联盟成立以来，先后举办了各项活动，主要活动方式以论坛、比赛、学术会议及夏令营等为主，增强了两国同类高校间的交流与联系，也是两国高校间进行合作的重要方式之一。²

2. 合作办学

合作办学是中俄两国教育机构进行合作的另一重要方式，主要有设立合作机构和举办合作项目两种形式。截止2022年4月27日，经教育部审批的中俄高校合作办学机构和办学项目共127个，其中合作机构14个，合作项目113个。

从办学层次和类别上来看，这些合作办学机构和项目涵盖了自本科到博士多个学位层次，以本科阶段教学合作为主。在113个合作项目中，硕士研究生教育项目共计5个，其余均为本科教育项目。从学位证书授予来看，有中方学位证书、俄方学位证书及中俄双方学位证书，其中以仅获中方学位证书的项目居多，少部分能够获得双方学位证书。从合作专业来看，中俄合作办学所涉及的专业十分广泛，除语言专业外，还包括物理、化学、数学、金融、医科、艺术等多类学科。从培养方式来看，目前主要有本科生的2+2合作办学、3+1联合培养、短期交流生等。因占据地缘优势，东北三省是中国各省中开展中俄合作办学机构和项目最多的地区，共有合作办学机构5个、合作办学项目58个。

中俄合作办学最早可以追溯至1995年，该年东北农业大学与俄罗斯太平洋国立大学合作举办了国际经济贸易专业本科教育项目，项目学制为5年，每年1期，每期招生50人。该项目自1995年成立以来一直存在，从未间断，在中俄合作项目中持续时间最久。2014年，在中俄两国元首习近平主席和普京总统见证下，两国教育部门支持莫斯科大学与北京理工大学合作举办大学。同年8月，两校签署合作办学协议。深圳北理莫斯科大学超过一半的师资是由莫斯科大学直接

¹ 成榕：《中俄高校联盟教育资源共享与规模经济优势分析——中俄高校联盟调研报告》，《中国市场》，2019年第18期。

² 李丹：《高等教育国际化背景下中俄同类高校联盟解析》，《文教资料》，2015年第1期。

派遣，采用俄、中、英三语教学，力图培养掌握俄语、汉语和英语的复合型人才。该大学设有数学与应用数学、材料科学与工程、生物科学、化学等理工科专业，以及俄语、经济学、国际经济与贸易等社科专业。在四年学制中一年用于俄语强化，后三年学习专业课，毕业生可获得莫斯科国立大学和北京理工大学的学位证书。在教学模式上，学校采取小班教学，每班 15 人，办学效果良好。该校在人才培养方面以高精尖人才为发展方向，国内本科招生录取打破传统规则，采用基于高考的“631 综合评价”模式，共涉及本科、硕士和博士层次的学历教育，本科生与研究生比例为 1:1。深圳北理莫斯科大学是中俄教育合作史上的一个重要里程碑，既是俄罗斯在国际教育服务市场推广教育标准的有效工具，同时也是中国教育教学实力的一大体现。¹

（三）语言合作

语言是沟通和交流的必要工具，语言合作既有利于了解双方文化，也是教育合作的必要基础。中俄两国为推广汉语和俄语进行了许多合作，合作形式主要有在高校开设语言课程、设立专门的语言机构、举办各类语言活动及竞赛。

1. 高校语言课程

1981 年 5 月 3 日，经过北京外国语大学等九所高等院校的筹备，中国俄语教学研究会上海正式成立。40 余年间，该研究会举办了多次学术研讨会、专题研讨会、高级论坛，是中国俄语教学领域的重要机构，极大地推动了俄语在中国的传播与学习。根据教育部学位与研究生教育发展中心的数据，2021 年共有 115 所高校开设俄语专业，其中北京大学、北京外国语大学、上海外国语大学的俄语专业评价较高。

俄罗斯的汉语教学是在各自高校亚非学院下属机构汉语系进行的，根据俄罗斯教育网的数据，目前俄罗斯高校中设有亚非学院的高校共 21 所，其中本科阶段 10 所、硕士阶段 3 所、博士阶段 8 所。同时，部分院校也将汉语作为第二外语授课，学生在学习本专业同时需要掌握汉语。2019 年，俄罗斯首次在国家统一考试中进行汉语科目的考试，汉语纳入俄罗斯高考，是俄罗斯汉语教学蓬勃发展的标志，为中俄两国语言和文化的互学互鉴开启了新篇章。²

2. 语言机构

孔子学院是中国面向世界开展汉语教学和进行中外教育、文化、经济等方面的交流与合作的教育机构。2004 年，在教育部推动下，全球第一所孔子学院在韩国首尔成立。2006 年，俄罗斯第一所孔子学院——圣彼得堡国立大学孔子学院成立，随后几年间俄罗斯孔子学院的数量迅速增长，目前俄罗斯共有 19 所孔子学院、4 所孔子课堂以及一些大、中小学教学点等汉语教育机构。

¹ Распертова С. Ю. (2019). О некоторых аспектах интернационализации образовательного сотрудничества России и Китая. Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки, (4 (833)), 146-158.

² 李宝贵、庄瑶瑶：《汉语纳入俄罗斯高考——中俄语言文化互学互鉴的新篇章》，《光明日报》，2019 年 6 月 13 日。

2007 年, 俄罗斯政府根据联邦总统法令成立了非盈利组织——俄罗斯世界基金会, 其主要职能是在外国推广、传播和发展俄罗斯语言与文化, 并设有“俄语中心”这一机构。¹2009 年, 首个俄语中心在北京外国语大学成立, 随后又相继在中国上海外国语大学、吉林大学、大连外国语大学等高校成立多个俄语中心。自成立以来, 俄语中心向中国提供了大量俄罗斯文学作品、录像和录音等, 举办了多场有关俄罗斯语言和文化问题的圆桌会议、学术会议, 为俄语学习者搭建了一个重要学习平台。

3. 语言活动及竞赛

中俄主题年是中俄关系史上的一大创举, 已经成为两国关系发展的重要传统。2005 年, 中俄两国代表宣布将于 2006 年在中国举办“俄罗斯年”, 次年在俄罗斯举办“中国年”。此后, 两国轮流相继举办了“语言年”、“旅游年”、“青年年”、“媒体年”等多项主题年活动。在这些主题年的交流框架下, 双方举办了多项活动以推动两国教育合作。

作为中俄“国家年”、“语言年”活动教育领域的项目之一, 中国举办的全国高校俄语大赛是俄语专业最高级别的国家级赛事。经大赛选拔的人才, 可以通过国家基金委项目赴俄罗斯深造, 极大地激发了俄语专业学生的学习热情, 也有力地推动着中国俄语教育的发展。与此同时, 在俄罗斯也有各类汉语比赛。“汉语桥”中文比赛是中国国家汉办主办的大型国际汉语比赛项目, 在俄罗斯赛区已经举办了八届“汉语桥”全俄中学生中文比赛和九届全俄大学生中文比赛。在俄罗斯赛区脱颖而出的选手也在“汉语桥”全球总决赛中取得了不错的成绩, 来自俄罗斯的鲁斯兰是第十七届“汉语桥”世界大学生中文比赛的冠军。

二、中俄教育合作中存在的问题

通过中俄教育合作的发展现状, 可以发现两国教育交流与合作取得了丰富成果, 但同时也存在一些问题。

(一) 留学问题

1. 留学生相关问题

首先是中国在俄留学生规模及占比较小。中国是世界上最大的教育出口国, 最受中国留学生青睐的国家是美国、英国、澳大利亚和加拿大等国家, 留学生中去往俄罗斯的比例有待提高。造成上述选择偏好的一个原因是这些国家的大学数量多, 另一个重要的因素是中国学生普遍接受过英语教育, 俄语在中国尚未普及, 前往英语国家学习的语言压力较小。²反观俄罗斯在华留学生的规模及其占比在不断增长。“‘一带一路’倡议提出后, 在华俄罗斯留学生的数量快速增长。2015 年, 中国首次成为俄罗斯的最大留学目的国。”³其次, 双方的留学生层次都较低。主要体现为在双方高校就读的留学生攻读硕士、博士学位的占比较低, 大部分

¹ Чжао Синь (2020). ИНСТИТУТ КОНФУЦИЯ И ФОНД «РУССКИЙ МИР» В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ. Общество: философия, история, культура, (9 (77)), 143-147.

² Донецкая Светлана Сергеевна, & Ли Мэнжань (2020). Китайские студенты за рубежом: динамика численности и цели выезда. Высшее образование в России, (6), 153-168.

³ 刘淑华、宋永华: 《“一带一路”背景下的中俄高等教育合作: 问题与对策》, 《高等教育研究》, 2019 年第 4 期。

为进修生或是在学习语言。最后，留学生选择的专业较为单一。纵观中俄留学生的专业，70%—80%的留学生主修语言等人文社会科学，而选择理工科专业学生的比例明显较低，在航空航天、生物技术、精密仪器、石油工程等对未来国家发展具有战略意义的专业领域，中俄学生寥寥无几。¹

综合以上问题，中俄双方仍需继续加强合作，持续扩大双向留学规模。特别是在百年未有之大变局下，中俄需要在人文领域保持密切交流与合作，并辐射到政治、经济等其他领域，推动两国加深政治互信、加强经贸合作。进一步地，中俄应制定激励机制，以提升留学生层次、优化留学生的专业选择结构。

2. 留学环境问题

伴随着双方留学生数量的不断增加，留学生规模的不断扩大，留学环境问题日益凸显。在生活环境方面，俄罗斯留学生的满意度较高。2006年至2016年，俄罗斯大学生、进修生和语言班听课生对在中国的日常生活条件完全满意的比例从25.9%上升到52.3%，对中国大学基础设施和宿舍条件完全不满意的留学生比例显著下降，从19.8%降至4.5%，对人身安全的满意度也显著提高。²与此相反，中国在俄留学生的安全问题事件层出不穷。2003年，俄罗斯人民友谊大学大火事件造成了11名中国留学生罹难、38名中国留学生受伤。2016年，俄新社报道在圣彼得堡一所住处发现中国留学生遗体。其实，留学生的安全事件并非个案，随着中国学生出国留学人数的不断攀升，几乎在各国的中国留学生都曾遭遇过安全威胁，需要留学生提高自身的安全意识和自保能力，也需要世界各国为留学生打造更加安全的留学环境。在学习环境方面，中俄的教育理念、教育体系、教育标准、教育方法存在差异。由于社会转型，中俄对西方教育理论与实践较为关注，导致对双方的教育科学研究认知水平较低，相关研究多停留在局部的、现象的描述和介绍层面，这些问题将导致中俄教育交流可持续发展空间的局限性。³如双方在俄语的教学方法上，汉语教师教授俄语时更注重语法，而俄语教师则更注重语言技能，此外俄语教科书也不完全符合中国学生的学习特点，需要加以改进。⁴

（二）高校合作问题

1. 合作办学机构少、合作项目层次偏低、合作办学地域集中

如前所述，中俄合作办学机构现存14个，相较于双方合作办学项目数量明显较少，其中办学层次达硕士及以上有9所，占据多数。通过梳理双方的合作办学项目，发现仅有5个项目为研究生阶段的合作，且在合作项目所涉及的专业中，尽管有部分俄语和艺术类等俄罗斯优势学科，但如航空航天、精密仪器等传统优势学科却很少参与合作项目，这可能是俄罗斯出于国家安全保持了审慎的态度。此外，这些合作项目多是建立在引进俄罗斯教育资源的基础上，目前中国高校只

¹ Li Menglong, & Xing Xiaoman (2021). SITUATIONS OF INTENTION TO STUDY ABROAD IN THE FRAMEWORK OF CHINA-RUSSIA HUMANITARIAN COOPERATION. Архонт, (2 (23)), 93-99.

² 于晓丽：《俄罗斯在华留学生境况调查结果分析》，《俄罗斯学刊》，2017年第4期。

³ 杜岩岩、张男星：《博洛尼亚进程与中俄教育交流合作的空间》，《俄罗斯研究》，2009年第1期。

⁴ Ло Ваныци, & Болотова Елена Леонидовна (2019). Проблемы реализации совместных образовательных программ в условиях сотрудничества российских и китайских вузов. Наука и школа, (1), 16-21.

在俄罗斯开设了中俄交通学院这一合作机构，双方资源引进不对等。¹在 2018 年教育部出台的终止办学的合作机构及项目名单中，中俄合作办学项目有 39 个，占被终止的中外合作办学项目总数的 17%。²在地域分布上，一方面是得益于良好的地理优势，中国东北和俄罗斯远东及西伯利亚地区合作较为密切；另一方面，合作办学多集中在两国发展较好的城市。中俄两国幅员广阔，应让其他广大区域的优质教育资源得到利用。目前，中俄两国的合作办学在量的方面已经具有一定规模，但在质的方面参差不齐，需要两国共同制定机构和项目的准入门槛，加强项目实施的过程监督，完善评价体系，推动中俄教育合作交流从实从优。

2. 办学规章制度不健全

由于中俄高校之间的合作办学时间并不长，经验不足，办学规章制度尚不健全。比如缺乏对高等教育资格和学位的相互承认、合作项目的两所高校课程不匹配、教育标准和教学方法尚不统一等等。针对以上种种问题，在国家层面中俄两国所能做出的努力是有限的，需要合作高校发挥主体作用，通过不断地协商与磨合来改变现状，同时两国可以对成效较好的机构与项目予以支持，发挥它们的示范引领作用。

（三）语言能力问题

1. 留学生语言基础薄弱

语言是教育合作的必要条件和基础工具，语言障碍以及文化差异会影响中俄教育合作的成效。尽管中俄两国已经开展了许多促进双方语言传播与学习的活动，但留学生语言水平较低已经成为中俄教育合作的常态问题。在两国中学阶段，双方语言的教学规模较小，两国都是将英语作为主要外语纳入教学规划，导致留学生在出国前没有经过系统的语言培训，需要在国外进行一年的语言学习。而这会带来一系列的问题，例如，中国赴俄留学生在学俄语的基础上还需掌握专业知识，平衡好学习俄语与掌握专业知识的关系成为一项难题。如果将精力过多投入进俄语学习，学生将没有足够时间学习专业课程，导致学业负担过重、产出专业领域的学习成果较少，甚至可能降低自身学习兴趣。语言学习难度高是造成上述现象的因素之一，俄语和汉语的语言差别较大，两国学生有相当程度的畏难心理。另一方面，两国对留学生的外语掌握水平所作要求不高。赴俄留学生可以在高校开设的预科班学习一年俄语，然后进入专业学习。中国对外国留学生的语言准入门槛是需要通过汉语水平考试（HSK）或申请汉语补习。针对上述问题，短期来看可以借助英语作为交流的桥梁，但长期来看还需立足根本，增加以汉语、俄语为第一外语的学生人数。

¹ Чжао Дань (2019). ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ТРАНСГРАНИЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА КНР И РОССИИ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ ГЛОБАЛИЗАЦИИ. *Caucasian Science Bridge*, 2 (4 (6)), 10-16.

² 刘淑华、宋永华：《“一带一路”背景下的中俄高等教育合作：问题与对策》，《高等教育研究》，2019 年第 4 期。

2. 缺乏双语教师

“所谓双语教师，通常是指那些能熟练运用两种语言进行教学的教师，特指能用一门外语教授一门非语言课程的教师。”¹与外教相比，双语教师在理解本土文化、与学生交流沟通方面具有天然优势，无疑会提高语言教学效果，也一定程度缓解了学生的学习压力，特别是在非语言专业。此外，熟练掌握汉语、俄语两种语言的专家数量的增加将进一步深化两国科研合作。

三、中俄教育合作的发展前景

当今世界正面临百年未有之大变局，在世界政治格局多极化与经济全球化的大背景下，加之新冠疫情正推动大变局加速演进，中俄教育合作充满挑战与机遇。

首先，中俄两国教育合作领域存在的部分问题是长期性的、受制于国际教育环境的，并非短时间内能够解决。如在互派留学生方面，两国留学生数量的增长空间有限。一方面，在国际教育市场内英、美、法、德等国为主要留学目的国，是中国留学生的首选高校对象。根据美国国际教育协会出版的《Open Doors Report》，2020至2021学年中国赴美留学生数量为317 299人，虽然较上一学年留学生人数有所下降，但仍占美国外国留学生总数的34.7%。²英、美等国的一些知名高校资源雄厚、实力强劲，在国际教育市场占据优势，影响着留学生的偏好选择，短期内前往英美等国留学的趋势很难改变。另一方面，近年来中国高校的俄罗斯留学生数量增长速度放缓。2010年至2015年，尽管在华俄罗斯留学生人数波动上涨，但占外国留学生的比例始终徘徊在4.6%附近，2015年则降低至4.1%。³此外，观察俄罗斯在华留学人数的变化后，发现人数的快速增长与中国经济快速发展、两国政策推动密切相关，缺乏持续的留学动力，加之俄罗斯出国留学规模较小，后续在华留学人数可能趋于固定水平。

其次，新冠肺炎疫情对中俄两国的教育交流与合作也产生了很大影响。为配合疫情防控的需要，中俄两国需将教育合作的主要方式从线下转到线上。由此带来的负面影响有以下几方面：一是双方留学规模短期内有所缩减；二是一些机制化合作项目无法正常开展，双方科研人员交流不便；三是线上教学将影响教学效果，特别是学生要克服时差、网络不稳定等问题。

然而，挑战与机遇往往并存，中俄教育合作也面临着重大机遇。两国国家关系是两国开展合作的基础，中俄两国密切的国家关系为两国教育合作奠定了坚实基础。自俄罗斯独立以来，两国关系得到不断改善、深化。1992年两国“互视为友好国家”、1996年确立“平等与信任的、面向21世纪的战略协作伙伴关系”、2001年这一关系升级为“全面战略协作伙伴关系”。⁴良好健康的国家关系不仅为教育领域合作提供稳定的外部环境，也在宏观层面协助两国教育合作机制的建立

¹ 姜宏德：《试论双语教师的专业素质》，《当代教育科学》，2003年第23期。

² International students in the United States:《OpenDoors fast facts 2021》，2021年，IIE Open Doors / Fast Facts 2021 (opendoorsdata.org), 2022年6月4日。

³ A.И. 阿列费耶夫、K.A. 柳博茨卡娅、任雪梅：《中国高校俄罗斯留学生情况统计及其社会学分析(上)》，《世界教育信息》，2017年第8期。

⁴ 梁云祥、陶涛：《中俄关系的历史演变与未来趋势》，《人民论坛·学术前沿》，2018年第21期。

与发展。此外，将中俄两国关系放置在国际环境之内，可以发现两国教育合作将有利于改善国际教育市场中英美等国占据主导地位的现象，而且中美关系的变化也在无形中紧密了中俄两国的教育领域合作。

最后在百年未有之大变局下，中俄教育合作具有创新意义和战略意义。当今世界是以大数据、互联网、物联网、人工智能等为代表的信息技术时代，科技引领国际未来，只有科技竞争力强、创新型人才丰富的国家才能在国际竞争中保持稳定优势。在新发展理念中，创新是科技的源泉、是引领发展的第一动力。党和国家十分重视科技创新自立自强，在“十四五规划”中将创新作为中国现代化建设全局中的核心，把科技自立自强作为国家发展的战略支撑。¹同时，俄罗斯政府也十分重视科技创新的作用，在政策层面为科技创新提供立法、资金、组织等保障。因此，培养创新型人才是中俄两国共同的诉求，而通过教育合作实现优势互补是培养人才的有效途径，进而有助于提升两国科技创新能力。同时从战略角度看待，教育合作作为人文领域合作的重要组成部分，是增进两国政治互信、促进民心相通的途径，有利于两国新型大国关系的构建。特别是在美国长期遏制中俄两国发展的背景下，中俄基于各自利益结成伙伴关系不仅有利于两国对抗美国制裁，也为在百年未有之大变局下推动世界多极化、改善国际格局提供了契机。

总而言之，中俄教育合作的前景是广阔的、未来是光明的。虽然两国在教育合作中存在一些问题、受到部分环境制约，但只要两国国家关系长期稳定向好的大方向不变，教育合作的本质条件不变，未来两国教育合作前景就是乐观的。

UDC 808.2

黄乐

副教授

华东师范大学国际汉语文化学院

湖州师范学院

国际汉语师资教材：现状、困境和发展路径

经过近 60 年的探索，国际汉语师资教材的编写符合了教学和教师能力培养目标要求，遵循了“语言-文化-实践”相结合的原则，并与心理学、教育学等多门学科相结合。在新形势和新的背景下，所存在的问题包括：国际汉语教师的培训教材数量不多，分层化意图不明显，适用于本土化教师的教材少，信息化、网络化程度不高。面对不同需求，国际汉语师资教材应开发更多师资类尤其是本土化教师培训教材，同时在智媒化背景下，要寻求教材资源传播新途径。

关键词：国际汉语教师；教材；汉语国际教育；本土化。

¹ 《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》，《人民日报》，2020 年 11 月 4 日。

TEACHING MATERIALS FOR INTERNATIONAL CHINESE LANGUAGE TEACHERS: CURRENT SITUATION, PREDICAMENT AND DEVELOPMENT PATH

After nearly 60 years of exploration, the compilation of teaching materials for international Chinese teachers gradually meets the requirements of overseas Chinese teaching and overseas teacher training. These materials follow the compilation approach of «language-culture-practice», and the content of the materials well integrates linguistics, psychology, education and other disciplines. Under the new situation and new background, the problems existing in the training materials for international Chinese teachers include: lack of quantity and variety, lack of specialized teaching materials for overseas teachers with different cultural backgrounds, and inadequate level of informatization and digitalization. Faced with the above deficiencies, the compilers of materials for international Chinese teachers should pay attention not only to the improvement of the quantity and quality of the materials, but also to the development of different types of the materials. At the same time, compilers should highlight the cultural backgrounds of the teachers in different countries in order to develop specialized teaching materials suitable for them, and should explore new paths for resource sharing.

Keywords: international Chinese teachers; teaching materials; international Chinese education; localization.

项目基金: 本文为国家留学基金委资助项目 (项目编号: 202008330253) 阶段性成果。

随着中国经济的发展和孔子学院项目的推进, 世界上越来越多的国家将汉语作为语言学习的课程之一, 根据国家汉办和教育部网站的统计数据, 截至 2018 年 12 月 31 日, 我国在全球 154 个国家 (地区) 建立了 548 所孔子学院和 1193 个孔子课堂, 2018 年共有来自 196 个国家和地区的 492,185 名各类外国留学人员在全国 31 个省 (区、市) 的 1004 所高等院校学习。2013 年, 国家主席习近平提出建设“新丝绸之路经济带”和“21 世纪海上丝绸之路”的合作倡议, 国家实施“一带一路”政策, 是以沿线国家经济合作为主体, 共同打造政治互信、经济融合、文化包容的利益共同体、命运共同体和责任共同体, 在构建人类命运共同体的过程中, 语言是中外文化交流的桥梁和枢纽。随着国家孔子学院的发展和政策的推进, 越来越多的“一带一路”沿线国家留学生开始学习汉语, 了解中国文化。2018 年 6 月在中柬建交 60 周年友好关系研讨会上, 两国对建立师范、语言学、文学和翻译等四个方向的汉语硕士课程体系建设进行了探讨; 2019 年 4 月在两国元首的见证下, 中葡两国签订了《中国孔子学院总部与葡萄牙共和国教育部关于在葡萄牙中学教育中开展汉语教学的合作协议》, 葡萄牙将进一步在当地学校 and 社区推广汉语教学和中华文化, 在葡萄牙高中学校的人文社会科学课程和职业技术课程中开设汉语课程; 2012 年刚果 (布) 设立了首所孔子学院, 使汉语成为当地人民青睐的外语之一, 2019 年 6 月中国与刚果共和国签署了《关于合作建设冈波·奥利卢-革命中学孔子课堂的协议》, 随着“一带一路”国家策略的推进, 留学生的学习需求也持续增加。

《国家中长期教育改革与发展规划纲要（2010-2020 年）》中明确提出要加强国际交流与合作，进一步扩大外国留学生规模。为促进世界优秀青年更好地了解中国文化和语言，孔子学院总部/国家汉办设立了“孔子学院奖学金”，用来资助从事汉语教育、汉语国际教育相关工作的优秀留学生攻读本科和硕士学位，2012 年 11 月启动了“孔子新汉学计划”，用以培养来华攻读博士学位的研究生、访问学者等。2021 年 11 月发布的《国务院办公厅关于全面加强新时代语言文字工作的意见》中再一次强调了汉语国际教育的重要作用，意见指出：要大力提升中文国际地位和影响力，吸引更多的海外中文教师来中国攻读中文国际教育的硕博学位。要加强国际中文教育和服务，加强中文在海外华文学校的推广应用，加强海外华文教师培训。国家的战略发展目标和孔子学院的发展使国际汉语教师的需求持续增加。国家教委 1984 年批准设立对外汉语专业（2013 年改称“汉语国际教育”专业），并从 1985 年和 1986 年起开始招收本科学生和硕士研究生，2007 年国家设置汉语国际教育硕士专业学位，“2018 年国务院学位委员会办公室批准招收汉语国际教育方向博士研究生，使国际汉语教师完成了从本科到专业硕士，再到专业博士的完整教师专业发展体系建构”[1]。汉语国际教育专业建设完善的同时，国家对国际汉语教师的培养也提出了更高要求，提高国际汉语教师的专业素养和教学能力成为汉语国际教育的重要任务，在汉语走向国际化的背景和新形势下，国际汉语师资教材的编写和研究也成为目前研究的重点。

基于此，本文通过分析目前国际汉语师资教材编写的基本状况，了解国际汉语教师培养过程中对教材的需求状况，发现教材编写和出版中存在的问题，探求新时期和新的形势下国际汉语师资教材编写的新路径。

一、国际汉语师资教材编写现状

“国际汉语教师，是从事汉语作为第二语言教学工作的教师，国内对国际汉语教师的培训始于上世纪 60 年代”[2]。目前国际汉语教师既包括母语为汉语的中文教师，也包括国外从事中文国际教育工作的教师，随着国际汉语教育事业的发展和留学生数量的增多，国际汉语教师的数量也在逐年增加，在此期间，为对国际汉语教师进行培养，国内外出版了一批培训国际汉语教师的教材，此类教材在编写过程中，始终注重与国际汉语教师的能力目标相结合，从不同的角度满足国际汉语教师培养的需要。

1. 教材的编写遵循了“语言要素—文化—实践”相结合的原则

国际汉语教师应具备语言能力、跨文化交际能力和语言教学能力，因此国际汉语师资教材在编写的过程中遵循了“语言要素—文化—实践”相结合的原则。

语言知识是国际汉语教师教学的基础，也是留学生学习汉语的重点内容，因此在对教师进行培训的每个阶段，语言要素类的教材都是编写的重点教材。从语言要素上来看，教材的内容涉及到语言学的基础知识，包括语音、词汇、语法等知识点和教学方法，既有系统讲解语言学要素的专业性教材，如黄伯荣、廖序东的《现代汉语》、王力的《古代汉语》、叶蜚声、徐通锵的《语言学概论》等，也有与教学相结合进行编写的教材，如齐沪扬的《对外汉语教学语法》、毛世桢的《对外汉语语音教学》、吴中伟、马小玲的《词汇与词汇教学》等，这些教材是培训国际汉语教师的基础和核心教材，也是教师具备良好专业素养的前提。

在对留学生的教学过程中，国际汉语教师一方面承担着传播中华文化的责任，另一方面针对不同国家、不同语言的学生和多元的文化背景，也应该具有跨文化交际能力。国家汉办组织学者编写了《中国地理常识》、《中国文化常识》、《中外文化交流故事丛书》等一系列展示中国传统和中国文化的丛书，并翻译成多国语言；与跨文化交际相关的教材有商务印书馆的《跨文化交际概论》、北京语言大学出版社的《跨文化交际与第二语言教学》和外语教学与研究出版社为专业硕士打造的教材《跨文化交际》等，这些教材的编写为国际汉语教师在不同国家进行文化教学提供了参考。

实践类教材包括三个方面的内容：教学方法、教学设计和案例教学。教学方法类的教材如鲁健骥《对外汉语教学激创法散论》、杨慧元《国际汉语教师课堂教学法》，还有分技能的教学方法丛书《国际汉语教学听说教学方法与技巧》、《国际汉语教学词汇教学方法与技巧》等，教材从听、说、读、写四大方面探讨了第二语言课堂教学技巧和运用方法，如听说法、情景法、直接法等。教学设计类的教材有崔永华的《对外汉语教学设计导论》、廖建玲的《国际汉语教学设计》等，这类教材围绕教学对象的分析、教学目标的设定、教学环节的组织、教案设计、测试与评估等方面编写，对教师的课堂教学具有指导作用。第三个方面是案例教学类教材，包括叶军的《国际汉语教学案例分析与点评》，朱勇的《国际汉语教学案例与分析》，以及由孔子学院、国家汉办主编的《国际汉语教师经典案例详解》，案例及分析类教材通过搜集国内外国际汉语教师在世界各地不同语言背景、不同课堂、不同情境下遇到的教学、文化、课堂等方面的问题，分析原因，寻求解决方案。新手教师可以通过案例分析，快速进入教师角色，经验丰富的教师可以通过阅读案例，将自己的教学法与教材中建议的方法进行比较，从而提高教学效果。

2. 教材的编写与师资的培养目标和需求密切相关

早期我国的对外汉语教学事业处于起步阶段，这个阶段主要以培养在国内从事汉语国际教育的师资为主，因此在这个时期关于国际汉语教师的教材主要有刘珣的《对外汉语教育学引论》、陈昌来的《对外汉语教学概论》、程裕祯的《中国文化要略》等，同时还编写有与培训国际汉语教师基础语言知识相关的《现代汉语》、《古代汉语》、《语言学概论》等教材。1997年北京语言文化大学出版社出版了《对外汉语教学研究丛书》，较系统地提出了对外汉语教学的教学方法、学科体系和知识体系，这些教材让学生在在学习基础知识的同时，也让他们了解对外汉语教学的学科特性、第二语言教学的技能、语言测试、语言学习与教学法的流派等，同时也涉及了中国的文化知识，早期的教材成为培养国际汉语教师的经典教材。

“2004年全球首个孔子学院在韩国首尔揭牌，2005年7月首届世界汉语大会在北京举行，标志着中国对外汉语教学走向了世界”[3]，国家汉办开始大量选派对外汉语教师赴国外进行汉语教学，传播中国文化，国际汉语教学的师资需求进一步扩大。2006年，商务印书馆组织教师编写了《对外汉语教学专题研究书系》、《对外汉语专业本科系列教材》，专门用于培养对外汉语专业的本科生，内容包括语言理论、教学理论、教学法、教育史、语言测试、教学技巧等，如《对外汉语教材研究》、《对外汉语教学理论研究》、《对外汉语文化研究》、《汉语作为第二语言的学习者与汉语认知研究》等，教材体系完善，内容全面，同时分语音、词汇、语法的教学研究，教材内容更加细化。考虑到国际汉语教师将走出国门进行教学，更多的教材涉及了文化和跨文化交际的内容，如《世界文化通论》、《跨文化交际概论》等。

从2007年汉语国际教育硕士专业的设置到2018年招收汉语国际教育方向博士研究生，汉语国际教育专业研究生的培养进入发展阶段，2015年外语教学与研究出版社推出了《汉语国际教育硕士系列教材·核心课教材》，这套教材中除了对语言知识、教学技能和跨文化交际内容的强调之外，增加了《国际汉语教学案例分析与点评》，书中通过真实的案例、教学者的反思和学者的点评，培养学生在国际汉语课堂教学中发现问题、解决问题的能力。

通过分析可看出，国际汉语师资教材的发展与国家发展汉语国际教育专业和对师资培养的需求是分不开的，在国际汉语教育起步阶段、孔子学院的发展阶段、专业硕士的培养阶段都有系列教材推出，促进了国际汉语教师的培训和能力的提高。

3. 跨学科和运用媒介进行现代化教学的教材增多

汉语国际教育涉及语言学、心理学、信息技术等多学科、跨专业内容的研究，在第二语言习得过程中，留学生的学习动机、语言的感知、语言的加工模式、人脑对语言信息的处理等方面成为研究热点，因此与之相关的教材逐渐增多。徐子亮的《汉语作为第二语言教学认知心理学》系统地将心理学知识引入第二语言学习，对国际汉语教师了解学生学习过程中的认知特点和心理规律具有促进作用，江新的《对外汉语教学的心理学探索》将心理学的实验研究应用于汉语教学研究之中，为国际汉语教师从事研究工作提供了新的角度和研究方法。随着网络的发展和智媒时代的到来，汉语国际教育也从传统课堂走向了网络课堂，信息技术的运用增加了语言课堂的教学手段。信息技术与汉语国际教育相结合的研究成果主要表现在三个方面：中介语语料库的建立和研究、网络平台的开发、多媒体教学手段的运用，相关的参考书目有《基于中介语语料库的汉语句法研究》、《韩国留学生习得汉语介词副词偏误分析——基于国别化汉语中介语语料库的研究》、《汉语作为第二语言教学的教学技术研究》、《汉语多媒体教学课件设计》等。

二、国际汉语师资教材编写的困境

在改革开放近四十年时间里，国际汉语教师培训教材编写经历了从探索到蓬勃发展的阶段，随着专业建设和专业体系的完善，教材的编写也趋向系统性、实用性和针对性，为汉语国际教育本科、硕博士专业人才的培养提供了保障。目前国际汉语教育出现了新趋势，随着中国经济的发展和政治影响力的提升，汉语学习逐步出现国际化的趋势，而要完成汉语国际化的过程，势必会出现“学汉语的国别广泛化，学汉语的人数居高化，汉语教学体系完善化，汉语教学本土化，汉语应用场合多样化，汉语在国际间媒介化的趋势”[4]，在汉语国际化的新背景形式下，国际汉语教师的培养是重要的一环，用于培养国际汉语教师的教材也应适应新的变化和发展，但目前还存在一些问题。

1. 教材数量上：师资培训教材总体数量偏少

国家汉办在中山大学的国际汉语教材研发与培训基地建立了全球汉语及中华文化教材的教材库，“搜集、整理全球汉语教材信息 17800 多册/种，涉及 40 个国家的出版社和 56 种媒介语言”[5]，其中用于留学生课堂教学的教材占 63.17%，非课堂教学的读物、教师用书占 36.83%，用于培训国际汉语教师和教师

发展类用书仅占 4.63% [5]。与为留学生学习汉语开发的各类教材和读本相比，专门用于教师培训类的教材用书的占比很小，不足 5%，针对“一带一路”沿线国家教师培训编写的教材则更少。

2. 教材内容上：培训本土化汉语教师的教材缺乏

“‘本土汉语教师’是指接受相当程度的汉语和中华文化教育，具有在其本国教授汉语和中华文化能力资质的教师”[6]，培养本土汉语教师是解决世界各国国际汉语教师师资短缺和疫情下国际汉语教育的重要途径。目前孔子学院总部、国家汉办针对 75 个国家的 278 所孔子学院开发了适合当地教学大纲和考试标准的本土教材 834 套，共计 1162 册，这些教材多以词汇、词典、语法教程、口语教程、HSK 练习册、文化读本为主，编写对象是所有学汉语的留学生。在对俄罗斯、乌克兰、哈萨克斯坦等国家的本土化汉语师资进行调查后发现，这些国家在培训汉语教师时使用的教材，基本是和其它专业学习汉语的留学生使用的教材一样，例如《新实用汉语课本》、《当代中文》、《汉语 900 句》等，主要是将国内已有的教师培训教材翻译成不同的语言。在培训本土化汉语教师的过程中，基本还是以教授汉语语言学知识为主，由于不同国家的文化背景和语言背景的限制，教材的编写更侧重于语言要素，对文化和教学实践方面的教材开发不够。

3. 教材适用对象上：分层化意图不明显

“从国际汉语教师成长过程来看，国际汉语教师分为生手教师、熟手教师和专家型教师”[7]，不同教师的课堂教学水平和认知风格也不同，教师教学层次不同，对教材的需求就不一样；从培养本土化国际汉语教师的角度来看，教师类型又分为小学、中学、大学教师，同时还有教学型教师、研究型教师和管理型教师，教师类别不同，适用于培养教师的教材也应有针对性。目前国际汉语师资教材编写较少考虑到教师的专业成长过程和分层教学等方面，因此就未能针对不同阶段、不同类型的教师编写适合的教材。留学生有不同的语言特征和文化特征，学习习惯和学习特点也不同，教师培训类教材应该认识到教师的差异性，根据不同国别有针对性地开发教材。

4. 教材的技术手段上：信息化、网络化程度有待提高

在信息和网络化时代，教育技术手段在教材编写中的运用一方面能极大提高读者的兴趣，增强学习效果，另一方面能跨越国界，实现网络教学。目前国内外开发的国际汉语师资教材正在积极适应社会的发展，为阅读者提供新的阅读手

段,运用较多的是提供与教材配套的 PPT 资源和视频资源,其中包括教学大纲、教学课件、介绍类视频和教学资源的补充,这些资源的提供能实现教师使用教材时资源共享。随着 5G 技术的运用和智媒时代的到来,与教材配套的网络资源如果仅限于电子教案和视频资源,则不能满足教师的需求。

三、国际汉语师资教材编写的新路径

1. 从国内到国外:开发更多师资类尤其是本土化教师培训教材

“汉语真正走向国际化的核心标志是汉语教学的本土化”[8]。而汉语教学要本土化,“必须要在汉语教师、教材、教法、教学模式及教学标准等各个方面逐步实现本土化或形成本土化特色”[8]。随着孔子学院和孔子课堂数量的增长,许多国家在外派留学生到中国学习汉语的同时,也在大力培养各国本土化的国际汉语教师,让汉语教育能够可持续发展,形成一支带不走的教师队伍。培养本土化教师的目标使本土化教材的开发和编写成为亟需解决的问题,目前国外开发的教材多是“通型教材”,即通过将一本教材翻译成各种不同的语言来进行教学,教材编写者有的没有海外教学经历,或者只是在某一个或几个国家从事过汉语教学,并不能了解所有孔子学院的情况和留学生的特点,“随着对外汉语教学市场的细分,海内外学习者需求的多样化,通型教材的市场将会越来越小,因此要根据不同国别、不同类型的海外学习者编写不同的教材”[9]。

开发本土化师资培训教材,首先应加强对教材编写的顶层设计。可由中外语言交流合作中心、国家汉办和国外教育机构共同协商,对当地语言使用情况进行调研,了解当地汉语学习的语言态度和语言政策,并结合当地教育特点、教师培养目标、文化特征等制定本土化教师的培养标准,根据标准编写适用于培训教师的教材。第二,教材编写人员队伍的组建和培养,应组建一支由国内语言学专家、孔子学院一线教师、本土化汉语教育工作者为主力的教材编写队伍,充分了解不同国家的语言政策,根据不同国家的经济、政治、文化,结合学生的学习特点、教学目的、学习动机等方面的特点,编写适合本土化 师资培训教材。第三,在本土化国际汉语教师标准和考核标准的基础上开发配套教材。本土化国际汉语师资教材的编写必须建立在本土化教师标准的基础之上,根据培养本土教师的知识目标、教学目标、能力目标来制定编著大纲,规划教材编写框架。第四,明确国内外教材开发的差异性。崔希亮曾提出:一个好的本土教师应具备“汉语言文字学知识、语言学理论知识、教学和学习理论知识(尤其是第二语言习得知识)、中国文化和中国社会历史知识、教育心理学知识、外语和学生母国知识、关于中国的百科知识等”[10],与国内的国际汉语教师相比,国外本土化国际汉

语教师更应加强对中国文化、中国国情、中国历史、汉语言文字的特点等方面的培训，这也是本土化国际汉语师资教材编写的难点和重点之一。

2. 从新手到熟手：针对不同层级的教师编写教材

从课堂教学过程来看，处于不同阶段的国际汉语教师在教学水平、教学认知、教学风格和对知识的处理等方面有较大的差异。国际汉语教师所教的学生来自不同国家，其文化背景和学习方式具有多样性，同时，由于年龄层次、母语背景、学习动机和心理状况的不同，学习效果也有较大的差异。新手教师更注重讲解语言知识，关注教学方法，而对学生的认知程度不够，熟手教师在教语言点的同时，会分析学生的特点和学习策略，因材施教，从而达到较好的教学效果。因此在培养国际汉语新手教师时，应该要帮助他们获得跨文化交际知识和获得关于学习者的知识[11]。从课堂实践的角度来分析，新手教师会以“传授知识为中心”，以知识讲解为主，按部就班地完成教学内容和教学过程，熟手教师则能实现“以学生为中心”的课堂，在课堂上，学生是课堂的中心，由学生去完成知识的学习和内化，教师只是课堂的组织者、评估者、观察者和辅导者，新手教师需要学习在课堂上如何转换教师身份和功能。从对课堂的交际性功能的运用方面来分析，熟手教师更注重课堂的交际性策略，明白语言学习的目的是为了交际，因此他们在课堂上能通过提供真实的文本、设置真实的任务、利用信息差等方式，实现交际的目的。从以上几点分析可以看出，新手教师在成长为熟手教师的过程中，需要经过专业的培训和指导，而目前关于国际汉语教师培训类的教材中，注意到新手和熟手教师差别的编者不多，因此在编写教材的过程中，也就没对此进行区分，同时教材中多是以讲解语言知识为主，而教师更需要的是如何帮助教师适应交际性课堂的教材。对新手教师，可开发案例类教材，以国内外汉语教师真实的课堂实录为案例，教材内容包括语言点的教学，文化的教学，教学过程中遇到的突发问题和文化冲突的解决方式等，通过专家的分析，帮助教师了解应对策略。针对熟手教师则更多的是开发助力教师提升专业能力、提高教学效果和培养教学研究能力的培训教材。随着国际汉语教师培训的专业化和国际化，教师教材也应该根据不同的国家不同层次教师的特点编写教材，对教师进行分层教学和培训，能帮助新手教师尽快适应工作角色，提升熟手教师的教学水平。

3. 从纸媒到智媒：寻求教材资源传播的新途径

传统的阅读模式都是以书本纸张为媒介和载体，随着科技的发展，网络和信息技术已经引入传播领域，人们阅读和获取知识的方式也逐渐“智媒化”。相对于纸媒而言，智媒时代的阅读模式首先能实现数据和资源共享，能分析读者的阅

读兴趣和阅读需要，同时在阅读过程中能接受读者反馈，分析读者的阅读水平，实现内容的按需呈现。另一方面，智媒时代的阅读方式中，除了文字的呈现方式，还能实现语音、图片、视频、音乐等多种媒介方式的结合阅读，提高阅读者的兴趣。出版社可以利用网络平台，开发在线国际汉语师资教材，音视频课程等内容。目前国内唐风汉语教学平台经过八年的研发与实践，形成了一套汉语教育信息化云平台整体方案，2009年6月，“网络汉语教师实训基地”获得中国国家教育部立项，并在华中师范大学成立汉语教师培训基地，网络课程围绕日常视频课程、HSK 视频解析、多媒体与信息化手段在日常教学中的应用、标准化成绩评测方法等方面与教师进行交流互动，为外派日本、智利、韩国等国的汉语教师进行培训，取得了较好的效果。2021年国家开放大学出版社编写了“汉语国际教育本科系列”融媒体教材，教材内容包括纸质教材、网络课程、微视频，读者能扫描进行在线学习，探索了课堂面授与自主学习多模式兼容的教材模式。

智媒时代对国际汉语教师类教材资源的开发可以通过以下几种手段：首先是开发慕课平台。慕课平台的开发既可以使用已有的纸质教材资源，请专家学者或优秀教师对教材内容进行讲解示范，并录制配套视频，也可以开发由文本、视频、音频相结合的新型教材。其次是利用手机 APP 等方式，开发教师培训软件，软件内容可以分为教材文本、视频学习、案例讲解等模块，手机 APP 能让教师达到随时学习、利用碎片化时间学习的目的。第三是通过大数据，搭建网络平台，通过大数据和机器算法，了解教师的使用需求和水平要求，推送适合教师的教学内容，能实现人机互动、为教师量身定制适合的学习内容。

四、结论

在经济一体化和网络全球化的趋势下，加之后疫情时代人们对智媒平台的广泛接受和利用，势必会给学习方式和教材编写带来新的改革，国际汉语师资教材的编写一方面要适应国际形势的变化，开发更多的融媒体教材，建立“教师-网络平台-学生”等新的教学模式，另一方面要分层级、分国别开发教材，让国际汉语师资培训教材更具有针对性。在开发融媒体教材过程中，除了语言学专家对教材的提纲和内容进行编写之外，还需要跨学科合作，由专业人员搭建网络平台和进行技术指导，建立包括课程视频播放、作业提交、师生互动、教学反馈、数据分析等多方面的网络学习平台。在分层级和分国别的教材开发中，需要国内专业教师 and 不同国家本地汉语教师之间的沟通和配合，充分调研不同国家的教学要求、办学条件、学生的学习特点、当地的文化习俗等，编写适用于当地的教材。因此，国际汉语教师师资教材的编写既要适应于国际形势的需要，也要与教师的教学特点、教师所在国家的教学特点相结合，教材的开发任务任重道远，需要建

立新的教材编写标准，编写有针对性的教材，探索适合培训本土化教师的教材模式。

参考文献

1. 叶军. 国际汉语教师教育的发展轨迹[J]. 国际汉语教育 (中英文). 2018(4):36-46.
2. 刘珣. 关于汉语教师培训的几个问题[J]. 世界汉语教学. 1996(2):99-104
3. 吴勇毅. 汉语作为第二语言/外语教学法研究四十年之拾穗. [J]. 国际汉语教育 (中英文). 2018(4):47-62
4. 李泉, 张海涛. 汉语国际化的内涵、趋势与对策[J]. 语言文字应用, 2014(02):107-117.
5. 周小兵. 国际汉语教材四十年发展概述[J]. 国际汉语教育 (中英文). 2018(4):76-91.
6. 李东伟. 大力培养本土汉语教师是解决世界各国汉语师资短缺问题的重要战略[J]. 民族教育研究, 2014, 25(05):53-58.
7. 江新, 郝丽霞. 新手和熟手对外汉语教师实践性知识的研究[J]. 语言教学与研究, 2011(02):1-8.
8. 李泉, 张海涛. 汉语国际化的内涵、趋势与对策[J]. 语言文字应用, 2014(02):107-117.
9. 王建勤. 汉语国际推广的语言标准建设与竞争策略[J]. 语言教学与研究, 2008(01):65-72.
10. 崔希亮. 汉语国际教育“三教”问题的核心与基础[J]. 世界汉语教学, 2010, 24(01):73-81.
11. 江新, 郝丽霞. 新手和熟手对外汉语教师实践性知识的研究[J]. 语言教学与研究, 2011(02):1-8.

Университет Хучжоу
Мультикультурный исследовательский центр

**Кросс-культурное образование в
условиях глобализации:
теоретическое осмысление
и национальные практики реализации**

Сборник научных статей

Подписано в печать 06.03.2023 г.
Бумага офсетная 60х90 1/8. Усл. печ. л. 51,5.
Заказ № 88. Тираж 300 шт.

ООО «Логос».
180000, г. Псков, ул. Металлистов, д. 25
тел.: 8 (8112) 79-37-23, тел. 8-921-218-47-47

