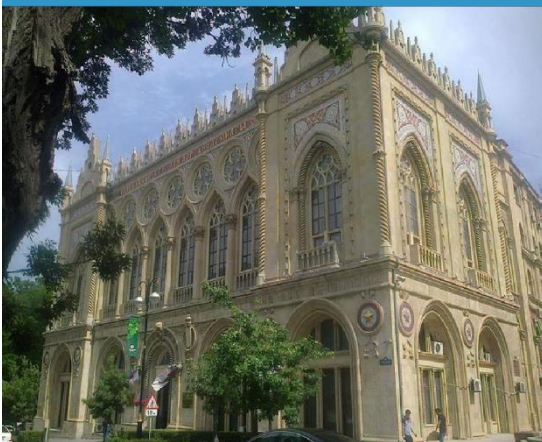


MULTICULTURAL RESEARCH
МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
跨文化研究

Scientific Journal / Научный журнал / 学术期刊



中国 湖州

2023 № 4 (17)



主办单位:

湖州师范学院

地址:

湖州师范学院跨文化
研究中心(浙江省湖州
市二环东路 759 号)

邮箱:

02546@zjhu.edu.cn

电话:

0572-2321033

邮政编码:

313000

主编:

李姬花

教育学博士, 副教授

湖州师范学院

(中国)

副主编:

彼洛仁科·莉迪娅

教育学博士, 教授

湖州师范学院

(中国)

执行秘书(负责期刊发布):

沙利娅科娃-巴赞卡·伊丽娜

语言学博士, 副教授

湖州师范学院

(中国)

国际编委会成员

阿布拉扎德·古尔纳兹

哲学博士, 教授

巴库音乐学院

(阿塞拜疆)

扎哈林娜·尤利娅

艺术学博士, 教授

白俄罗斯国立师范大学

(白俄罗斯)

拉普提诺克·亚历山大

哲学博士, 教授

白俄罗斯国立大学

(白俄罗斯)

马蒂修克·帕维尔

文化学、哲学博士, 教授

俄罗斯经济大学明斯克分校

(白俄罗斯)

梅格雷利什维利·塔蒂亚娜

语言学博士, 教授

格鲁吉亚技术大学

(格鲁吉亚)

梅尔尼科娃·安吉拉

语言学博士, 教授

白俄罗斯戈梅利国立大学

(白俄罗斯)

米赛克·依丽娜

哲学博士, 教授

南乌克兰国立教育学院

(乌克兰)

纳吉耶娃·弗洛拉·苏丹·吉兹

语言学博士、教授

巴库斯拉夫大学

(阿塞拜疆)

巴利齐科·根纳迪

教育学博士, 教授

白俄罗斯国立大学

(白俄罗斯)

鲁塞茨基·瓦西里

教育学博士, 教授

白俄罗斯教育学院

(白俄罗斯)

斯内普科夫斯卡娅·斯维特兰娜

教育学博士、历史学博士, 教授

白俄罗斯国立大学

(白俄罗斯)

宋珊珊

文化学博士

湖州师范学院

(中国)

陈陈林

语言学博士

湖州师范学院

(中国)

Editor-in-Chief:

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

Deputy Editor-in-Chief:

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

Executive Editor:

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

Главный редактор:

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

Заместитель главного редактора:

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

Ответственный секретарь (выпускающий редактор):

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

International Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

Международный редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONTENT

■ <i>Society</i>	
Guzenkova Tamara	7
Happiness as a tool of «soft power»	
■ <i>Philosophy</i>	
Mysyk Irina	21
Ideological attitudes of postmodernism	
Pirozhenko Viktor	29
Historical research as an aesthetic object and the requirements of scientific rationality	
■ <i>Pedagogical science and education</i>	
Pirozhenko Lidiia	47
Trends and problems in the development of higher education in China	
Ignatovitch Tatiana	60
Features of the introductory phonetic course for Chinese students of technical specialties	
Shauliakova-Barzenka Iryna	73
Immersiveness as a condition and trigger factor of transformation of the traditional educational environment into an intelligent learning environment	
Lozitsky Vyacheslav	84
Ensuring continuity of general secondary and higher education in the context of digitalization of the educational sphere and its diversification as a scientific problem	
Justinskaya Gulnara	96
Continuity in the formation of the reading activity of students of institutions of general secondary and higher education	
<i>Information about the authors</i>	105
<i>Information about the Multicultural Research Center of Huzhou University</i>	109

СОДЕРЖАНИЕ

■ Общество	
Гузенкова Тамара	7
Счастье как инструмент «мягкой силы»	
■ Философия	
Мысык Ирина	21
Мировоззренческие установки постмодернизма	
Пироженко Виктор	29
Историческое исследование как эстетический объект и требования научной рациональности	
■ Педагогическая наука и образование	
Пироженко Лидия	47
Тенденции и проблемы в развитии высшего образования КНР	
Игнатович Татьяна	60
Особенности вводно-фонетического курса для китайских студентов технических специальностей	
Шевлякова-Борзенко Ирина	73
Иммерсивность как условие и триггер-фактор трансформации традиционной среды обучения в интеллектуальную обучающую среду	
Лозицкий Вячеслав	84
Обеспечение преемственности общего среднего и высшего образования в условиях цифровой трансформации образовательной сферы и ее диверсификации как научная проблема	
Юстинская Гюльнара	96
Преемственность в формировании читательской деятельности обучающихся учреждений общего среднего и высшего образования	
Информация об авторах	105
Информация о Мультикультурном исследовательском центре Университета Хучжоу	109

ОБЩЕСТВО SOCIETY

UDC 303.4; 304.4; 316.3, 316.6

Tamara Guzenkova,
Doctor of Sciences, Professor;
Russian State University for the Humanities
(Russia)
guztamara@yandex.ru

HAPPINESS AS A TOOL OF «SOFT POWER»

The article touches upon the problems of interpretation and use of the phenomenon of happiness as a concept and tool of soft power in global and regional politics. Happiness is considered as a kind of socio-cultural and psychological asset that can, with a certain way of organized activity, influence the attitudes and behavior of people of an ecological, economic and social order.

Keywords: happiness; soft power; sustainable development; happiness index; United Nations; images of happiness.

Тамара Гузенкова,
доктор исторических наук, профессор;
Российский государственный гуманитарный университет
(Россия)
guztamara@yandex.ru

СЧАСТЬЕ КАК ИНСТРУМЕНТ «МЯГКОЙ СИЛЫ»

В статье затрагиваются проблемы интерпретации и использования феномена счастья как концепта и инструмента мягкой силы в глобальной и региональной политике. Счастье рассматривается как некий социокультурный и психологический актив, способный при определенном образом организованной деятельности повлиять на установки и поведение людей экологического, экономического и социального порядка.

Ключевые слова: счастье; мягкая сила; устойчивое развитие; индекс счастья; Организация Объединенных Наций; образы счастья.

В последние 10-15 лет понятие «счастье» приобрело новое качество, перейдя из философского и морально-психологического категориального ряда в сферу политики, экономики, рекламы. В наши дни проблемой достижения счастья человечеством озабочены как самые высокие международные политические структуры (например, ООН), так и всевозможные организации глобального, регионального и локального уровней.

В целом имеется достаточно убедительная доказательная база того, что в настоящее время сформировался вполне определенный и устойчивый запрос на счастье как на сферу социальной, политической, экономической и других видов деятельности. Так, кратковременный (в течение недели) мониторинг показал, что на поиск в Яндекс слова «счастье» предлагалось от 13 до 17 млн русскоязычных результатов с 3 млн показов в месяц, а в англоязычном сегменте Google их более 600 млн.

Достаточно чувствительным индикатором популярности и востребованности того или иного социального феномена является его включение в сферы экономики, политики, образования и рекламы. Именно к такой категории относится «счастье». Например, в экономической теории появилось и активно разрабатывается новое направление – экономика счастья, основывающаяся на критике ВВП как главного показателя благосостояния и поиске альтернативных данных, позволяющих определить развитие нации с разных сторон. Исследования в области экономики счастья направлены на разработку методов количественного, по возможности универсального измерения субъективных оценок настроений людей, в том числе в парадигме поведенческой экономики [1].

В ряде западных университетов ведутся соответствующие исследования, преподаются дисциплины. Например, в одном из самых престижных американских университетов – Йельском – с 2018 года самым популярным является учебный курс профессора Лауры Сантос о счастливой жизни, который посещают до 1200 слушателей в год [2]. Он приобрел такую популярность, что получил подкрепление видеопрограммой под названием «Лаборатория счастья». А с апреля 2020 года доктор Сантос в свободном доступе на сайте Йельского университета начала вести консультации о том, как сохранить благополучие в разгар коронавирусной пандемии [3].

На другом ресурсе, в Центре изучения счастливой жизни в Беркли на онлайн-курс о счастье записалось более 500 тыс. человек за три года, несмотря на то, что полный курс стоит 400 долларов. Создатели курса решили не останавливаться и выпустили целую серию курсов, в том числе о том, как стать более счастливым в работе [4].

Что касается политики, то с давних времен риторическая апелляция к счастью используется как один из беспроигрышных приемов в борьбе за власть. Стоит напомнить, что еще в американской Декларации о независимости, написанной в 1776 году, «стремление к счастью» провозглашалось в качестве неотчуждаемого права людей [5]. В настоящее время в политике «фактор счастья» получает инструментальные и структурированные формы в зависимости от целей и задач. Например, на всероссийском молодежном форуме «Территория смыслов» в 2017 году была организована дискуссия под названием «Счастье: новый КРИ?»

(KPI – ключевые показатели эффективности от англ. *Key Performance Indicators* – числовые показатели деятельности подразделения, которые помогают организации в достижении целей или оптимальности процесса), на которой своими размышлениями по теме дискуссии делились с молодыми парламентариями и политическими лидерами ведущие российские парламентарии.

В наши дни всевозможные образы счастья наполняют мир повседневности и подстерегают обывателя буквально на каждом шагу: девелоперы предлагают счастье жить в новом коттедже или квартире [6]; рестораторы и кулинары рады поделиться секретом счастья есть¹, а диетологи, наоборот, счастья худеть; авиаперевозчики завлекают в путешествие за счастьем на самолетах своей компании, а банкиры готовы оформить потребительский кредит для полного счастья.

Очевидно, что рекламный бизнес начал активно конструировать потребительские образы счастья и опираться на них в продвижении товаров и услуг в значительной мере именно потому, что потребность в счастье и его поиск превратились в востребованные экзистенциальные характеристики современного бытия. Утилитаризация этой лексемы политикой, рекламой, шоу бизнесом явственно свидетельствует о ее высоком потенциале в капитализации рыночных, политических, культурных и иных объектов.

В этой связи существенный практический интерес представляет интерпретация и использование феномена счастья как концепта и инструмента мягкой силы в глобальной и региональной политике. В этом случае счастье рассматривается как некий социокультурный и психологический актив, способный при определенном образом организованной деятельности повлиять на установки и поведение экологического, экономического и социального порядка.

Счастье в контексте глобальной политики устойчивого развития. Доктринация понятия «счастье» в документах ООН относится к рубежу 2010-х годов. В июле 2011 года на 65-й сессии Генеральной Ассамблеи этой организации была принята резолюция под названием «Счастье: целостный подход к развитию». В ней, в частности, отмечалось следующее:

«Признавая, что такой показатель, как валовой внутренний продукт, по своему характеру не может достоверно свидетельствовать о счастье и благополучии народа той или иной страны и не создан для этого,

сознавая, что неустойчивые модели производства и потребления могут препятствовать устойчивому развитию, и, признавая необходимость более всеобъемлющего, справедливого и сбалансированного подхода к обеспечению

¹ Например, ярким кулинарным телепроектом с 2010 по 2014 годы было шоу «Счастье есть» с ведущей Еленой Чекаловой на Первом канале

экономического роста, способствующего устойчивому развитию, искоренению нищеты, счастью и благополучию всех народов,

признавая необходимость содействия обеспечению устойчивого развития и достижения целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия,

1) предлагает государствам-членам продолжать их усилия по разработке дополнительных мер, в которых полнее учитывается важность стремления к счастью и благополучию в контексте развития, в целях ориентации их государственной политики;

2) предлагает тем государствам-членам, которые выступили с инициативами по разработке новых показателей, а также с другими инициативами, проинформировать о них Генерального секретаря в качестве вклада в программу действий Организации Объединенных Наций в области развития, включая цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия» [7].

В следующем, 2012 году в рамках 66-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН прошла международная конференция «Счастье и благополучие: определение новой экономической парадигмы». В качестве основополагающего документа этой конференции впервые был опубликован «Всемирный доклад о счастье» (*World Happiness Report*) [8]. Авторы доклада не скрывали, что одним из самых важных аспектов понимания и учета счастья как социально-экономической составляющей является измерение и что способ точного количественного исчисления счастья людей, как внутри общества, так и между обществами – это открытый для изучения вопрос. Вместе с тем отмечалось, что доклад ООН 2012 года опирался на уже полученные показатели счастья во многих странах, в частности в ходе опросов *Gallup World Poll (GWP)*, результатов анализа фондов «Всемирное исследование ценностей» (*WVS*) и «Европейское социальное обследование» (*ESS*). Эксперты ООН задавались вопросами, существует ли точка отсчета счастья, настолько ли весомы показатели счастья, чтобы их воспринимали всерьез при разработке политики.

Как показывает доклад, на эти вопросы были получены положительные ответы. Авторы выразили уверенность, что счастье, хотя и является субъективным переживанием, может быть объективно измерено, оценено, соотнесено с особенностями личности и социума. Это дает важную информацию об обществе, может сигнализировать о глубинных кризисах или скрытых сильных сторонах, а также свидетельствовать о необходимости перемен. В качестве индикаторов счастья были названы: доход, работа, социальный капитал (свобода, равенство, доверие, общение), образование, религиозные и семейные ценности, дети, физическое и психологическое здоровье и др. [8]. Одним из центральных аспектов доклада стала идея сочленения счастья с Целями устойчивого развития, которая,

как представляется, осталась в докладе нераскрытой. Так, с одной стороны, постулируется право всех стран и особенно бедных на развитие. С другой стороны, говорится о том, что поиски счастья будут осуществляться в контексте растущих экологических рисков, что потребует обуздания потребления, вызывающее разрушение окружающей среды [8].

Однако спустя несколько лет авторы другого документа – доклада Римского клуба «Давай! Капитализм, краткосрочность, население и разрушение планеты» (2018) обратили внимание на неразрешенность этой дилеммы в настоящее время. Эксперты Римского клуба озабочены тем, что следование действующему плану ООН по достижению глобальных Целей устойчивого развития (ЦУР) на период до 2030 года не только не замедлит рост населения и не снизит антропогенную нагрузку на экологию, но, наоборот, будет способствовать демографическому росту и ускорит экологическую деградацию планеты. В связи с этим план, по их мнению, требует срочной корректировки. В качестве неотложного приоритета «Повестки дня – 2030» ставится достижение экологической устойчивости. Именно этому должны быть подчинены социально-экономические преобразования.

По убеждению экспертов Римского клуба, конфликт между социально-экономическими и экологическими ЦУР усугубляется тем, что преодоление социально-экономического дефицита увеличивает уровень потребления в бедных и развивающихся странах. Искоренение голода и нищеты, поддержание здоровья и благополучия, доступность чистой воды и энергии могут быть достигнуты только на основе роста экономики. Эксперты признают отсутствие стимулов и эффективных рычагов сдерживания потребления в богатых странах. В совокупности это делает практически недостижимыми успехи в борьбе с потеплением климата, опустыниванием, эрозией и пр. [9].

Таким образом, за 15 лет действий ЦУР обозначились противоречия между интересами глобальных институтов, ответственных за политику сдерживания, и национальными правительствами – в первую очередь, развивающихся стран, выступающих за политику развития и роста. В результате ни одна страна мира не продемонстрировала одинаково высоких показателей прогресса по всем трем направлениям (социальному, экономическому и экологическому). Понятно, что при такой ситуации глобальная «политика счастья» оказывается весьма проблематичной.

На 66-й сессии Генеральной ассамблеи ООН (2012) была принята Резолюция A/RES/66/281 «Международный день счастья», в которой 20 марта провозглашен Международным днем счастья, а всем государствам-членам организациям предлагается отмечать этот день соответствующим образом, в том числе путем проведения просветительских и общественно-разъяснительных мероприятий [7]. Начиная с 2013 года ООН регулярно отмечает День счастья различного рода

акциями, инициативами и мероприятиями. На сайте ООН такие вопросы защита детей от сексуальной эксплуатации, борьба с насилием против женщин, гендерное равенство, равный доступ к образованию и др. рассматриваются как близкие к проблематике счастья.

С 2013 года Всемирный доклад о счастье, публикуемый подразделением ООН по поиску решений стабильного развития, стал ежегодным. В процессе выработки критериев эксперты остановились на 6 индикаторах национального счастья, исчисляемых по 10-балльной системе. Сюда вошли: ВВП на душу населения; социальная поддержка; ожидаемая продолжительность жизни; свобода граждан самостоятельно принимать жизненно важные решения; щедрость и отношение к коррупции.

Гипотетическая страна под названием «Антиутопия» представляет в докладах самые низкие национальные средние значения для каждой ключевой переменной и выступает своеобразным эталоном регрессии. В докладах оценивается счастье жителей 156 стран, иммигрантов в 117 странах. Особое внимание уделяется миграции внутри стран и между странами.

Можно согласиться с мнением российского эксперта И. Ю. Алексеевой о том, что во Всемирных докладах о счастье приходится иметь дело с новым языком и соответствующим мировидением, позволяющим говорить о количественном измерении счастья как некой реальной или виртуальной субстанции. В частности, словарь этих документов включает в себя понятия «среднее национальное счастье» (*national average happiness*), «среднее счастье в сообществе» (*average happiness in a community*), «распределение счастья» (*distribution of happiness*) и т. п. Эксперт называет это новой языковой игрой, в которой принимают участие множество людей разных профессий и сфер знания. Она считает, что пока слово «счастье» можно использовать в этой игре как метафору, а выражение «точная наука о счастье» воспринимать как мечту. «Однако если когда-нибудь вычислением индекса счастья начнет заниматься не подразделение ООН, а подразделение Всемирного банка, то достижение высоких показателей счастья вполне может быть выдвинуто в качестве национальной задачи правительствами стран, зависимых от Всемирного банка и выполняющих его установки. В этом случае вычислительные интерпретации счастья будут оказывать существенное влияние на самосознание общества и человека, содействуя переработке культуры в посткультурные фракции» [10], – замечает автор.

Тем не менее стоит напомнить, что принятые резолюции и другие документы ООН не имеют юридически обязывающей силы и носят рекомендательный характер. Соответственно, и уровень счастья в списке факторов, позволяющих судить о развитии стран, является для них добровольным показателем.

В целом же существенным остается вопрос о том, для чего же индикативные параметры такого состояния человека, которое соответствует наибольшей внутренней удовлетворенности условиями своего бытия, полноте и осмысленности жизни, осуществлению своего человеческого назначения, стали предметом озабоченности глобальных элит. Ответ, как представляется, лежит на поверхности. Помимо общегуманистических представлений о всеобъемлющем, справедливом и сбалансированном подходе к обеспечению счастья и благополучия всех народов, за этими феноменами признается немаловажная роль факторов, содействующих обеспечению устойчивого развития и достижения целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия.

Если конкретизировать это общее положение, то политико-экономический потенциал счастья заключается в возможности сформировать такие представления о нем, которые закрепляли бы определенные формы поведения и потребления, оставляющие наименьший экологический след. Судя по содержанию всемирных докладов, концепт счастья рассматривается в них как часть философии энвайронментализма, основанной на особой озабоченности состоянием окружающей среды.

Известные американские психологи Соня Любомирски и Кен Шелдон предложили теорию «пирога счастья». Согласно этой теории, пирог разделен на три неравные части, представляющие собой три группы факторов, которые определяют индивидуальные различия в оценке собственного благополучия и счастья. Первая группа – внешние факторы, не зависящие от людей условия. Эта группа факторов объясняет 10-12 % индивидуальных различий счастья. Вторая группа связана с устойчивым складом личности. Эксперты считают, что от темперамента и личностных особенностей человека счастье зависит не менее чем наполовину. Наконец, третью группу, определяющую ощущение счастья на 40 %, составляют цели, мечты и отношения, которые люди выстраивают друг с другом [11]. Такое распределение факторов влияния (если признать справедливость данной концепции) дает основания полагать, что в счастье имеется довольно обширная управляемая зона, на нее можно воздействовать с помощью соответствующих мер, нацеленных на такое массовое изменение психологических и поведенческих характеристик, которое способствовало бы контролируемому и соответствующему глобальным установкам поведению.

Усилиями ООН категория счастья была введена в международный лексикон. С помощью настойчивых и планомерных усилий и различного рода инициатив удалось не только вызвать интерес к этому феномену, но и создать определенную глобальную инфраструктуру счастья (сбор данных, научные исследования, публикация ежегодных докладов и рейтингов, регулярные мероприятия, долговременные проекты, планетарное празднование Дня счастья и т.п.). Таким

образом, есть основания утверждать, что счастье превратилось в политико-экономическую категорию, включенную в глобальную программу устойчивого развития. Немаловажное значение, как представляется, имеет также то обстоятельство, что это универсальное чувство и черта самосознания, пусть и ограничено, но может подвергаться воздействию извне и структурироваться в соответствии с социальными установками. В значительной степени именно поэтому множество исследовательских коллективов ищут «секрет счастья» и рассчитывают его формулу.

Индексы счастья как инструменты политики. По признанию ряда исследователей, в данный момент в мире формируется мощное интеллектуальное движение, связанное с попытками исследования счастья научными методами [12]. Еще в 2000 году был организован междисциплинарный «Журнал исследований счастья» под редакцией голландского профессора Рута Винховена, по инициативе которого в журнале началось составление рейтингов государств по степени испытываемого их жителями счастья [13].

Считается, что первая в истории глобальная «карта счастья» была создана в 2006 году британским психологом Эдрианом Уайтом. Для ее создания использовались данные из различных источников – ЮНЕСКО, ВОЗ, ЦРУ и др. Анализ основывался на данных более чем 100 различных исследований по всему миру, охвативших 80 тыс. человек, которые давали ответы на вопросы, касающиеся счастья и удовлетворенности жизнью. Для целей исследования также были проанализированы данные об уровне здоровья, благосостояния и доступа к образованию в различных странах. Главный вывод, к которому пришел исследователь: уровень счастья нации наиболее тесно связан с такими факторами, как уровень здоровья (корреляция 0,62), благосостояния (0,52) и доступности образования (0,51), а они в свою очередь показывают очень высокий уровень взаимозависимости [14].

В настоящее время изучением уровня счастья занимаются различные крупные организации. Как уже было отмечено, наиболее известным и авторитетным считается Всемирный доклад о счастье ООН (*World Happiness Report, WHR*). Другой глобальный индекс счастья (*Happy Planet Index, HPI*) впервые был рассчитан в 2006 году с учетом показателей продолжительности жизни, субъективного благополучия, социального неравенства и состояния экологии.

Высоким авторитетом пользуются также исследования под названием «Счастье, надежда, экономика оптимизма», ежегодно проводимые институтом Гэллапа в 58-65 странах. В 2017 году в топ-10 самых счастливых стран вошли Фиджи, Колумбия, Филиппины, Мексика, Вьетнам, Папуа Новая Гвинея,

Казахстан, Индия, Индонезия, Аргентина [15]. При этом Фиджи в опросах Гэллапа устойчиво занимают лидирующие позиции.

Еще одним известным показателем является Индекс благосостояния (*The Legatum Prosperity Index, LPI*), рассчитываемый британским аналитическим центром Легатума по следующим показателям: развитие экономики, развитие бизнеса, качество управления, образование, здоровье, безопасность и сохранность, личная свобода, социальный капитал, окружающая среда.

Другой известный индекс – «Счастье и удовлетворенность жизнью» (*Happiness and Life Satisfaction*) Э. Ортиц-Оспины и М. Розэра). Авторы используют показатель субъективной удовлетворенности жизнью и количество людей, которые называют себя счастливыми. Большое внимание исследователи также уделили динамике данных показателей в различных странах.

Как показывает сравнительный анализ, наиболее близкие показатели между собой демонстрируют *World Happiness Report (WHR)* и *The Legatum Prosperity Index (LPI)* (таблица 1).

Таблица 1 – Сопоставление рангов самых счастливых стран по данным различных индексов

Ранг	Happy Planet Index [16]	World Happiness Report [17]	The Legatum Prosperity Index [18]
1	Коста-Рика	Финляндия	Дания
2	Мексика	Дания	Норвегия
3	Колумбия	Швейцария	Швейцария
4	Вануту	Исландия	Швеция
5	Вьетнам	Норвегия	Швейцария
6	Панама	Нидерланды	Нидерланды
7	Никарагуа	Швеция	Новая Зеландия
8	Бангладеш	Новая Зеландия	Германия
9	Тайланд	Австрия	Люксембург
10	Эквадор	Люксембург	Исландия
11	Ямайка	Канада	Великобритания
12	Норвегия	Австралия	Ирландия
13	Албания	Великобритания	Австрия
14	Уругвай	Израиль	Канада
15	Испания	Коста-Рика	Гонконг
16	Индонезия	Ирландия	Сингапур
17	Сальвадор	Германия	Австрия
18	Нидерланды	США	США
19	Аргентина	Чехия	Япония
20	Филиппины	Бельгия	Мальта

В свою очередь ранжирование *Happy Planet Index (HPI)* заметно отличается от них и демонстрирует определенную близость к результатам опросов Гэллапа.

Так, Вьетнам, занимающий в *HPI* 5-е место, в *WHR* перемещается на 83-е, Бангладеш с 8-го на 104-е, Албания с 13-го на 105-е. Формула счастья, во версии *HPI*, выглядит как дробь, где в числителе показатель благополучия, умноженный на показатель ожидаемой продолжительности жизни (по каждой стране приводится на основе данных ООН) и на показатель неравенства (в процентах; отражает несоответствие между людьми внутри страны с точки зрения их продолжительности жизни и степени их счастья на основе распределения данных об ожидаемой продолжительности жизни и благополучии в каждой стране), а в знаменателе индикатор экологического следа [19]. Индикатор «благополучие» означает, насколько довольны жители каждой страны по шкале от нуля до десяти.

«Экологический след» показывает среднее воздействие, которое каждый житель страны оказывает на окружающую среду, на основе данных, подготовленных «Глобальной сетью следов». Экологический след выражается с использованием стандартизированной единицы: глобальных гектаров (га) на человека.

Составители Всемирного индекса счастья утверждают, что богатые западные страны, которые часто считаются эталоном успеха, не имеют высокого рейтинга в индексе «Счастливая планета». Вместо этого несколько стран в Латинской Америке и Азиатско-Тихоокеанском регионе оказываются лидерами в высокой продолжительности жизни и благополучии гораздо меньшими экологическими следами [19]. В свою очередь составители *The Legatum Prosperity Index* самыми процветающими и безопасными регионами называют Северную Америку и Западную Европу.

В целом, в таком разбросе нет ничего удивительного, если иметь ввиду то, что в качестве значимых параметров используются разные наборы признаков, каждому из которых придается неодинаковый вес, то есть речь идет о разных методиках расчета. При этом важно отметить, что тон задают именно западные исследовательские и аналитические структуры и коллективы, вкладывая свои представления о предмете изучения и выстраивая, по сути дела, западную (англо-саксонскую) картину мира.

Эти стандарты с поправкой на глобальные интересы устойчивого развития поддерживаются и продвигаются усилиями ООН. Важной характеристикой такой политики выступает ее направленность на выработку механизмов управления, где счастье рассматривается как один из универсальных элементов, который с помощью эффективных мер может поддаваться изменениям. Большинству национальных правительств и неправительственных организаций остаётся следовать в фарватере стран – законодателей трендов.

Список использованных источников²

1. Robbins J. The Economics of Happiness. Research is clear: Money doesn't buy happiness // Greater Good Magazine [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://greatergood.berkeley.edu/article/item/the_economics_of_happiness. – Дата доступа: 26.04.2023; Graham C. The Economics of Happiness Insights on globalization from a novel approach [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://greatergood.berkeley.edu/article/item/the_economics_of_happiness. – Дата доступа: 26.04.2023.

2. Наука счастья: самый популярный курс Йельского университета // Woman & delice [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://woman-delice.com/nauka-schastya-samyj-populyarnyj-kurs-jellskogo-universiteta/>. – Дата доступа: 26.04.2023.

3. The Happiness Lab [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pushkin.fm/podcasts/the-happiness-lab-with-dr-laurie-santos>. – Дата доступа: 26.04.2023.

4. The Science of Happiness. An online course exploring the roots of a happy, meaningful life // Greater Good Science Center [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ggsc.berkeley.edu/what_we_do/event/the_science_of_happiness. – Дата доступа: 26.04.2023.

5. The Declaration of Independence: The Full Text in English // Latino Rebels [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.latinorebels.com/2012/07/04/the-declaration-of-independence-the-full-text-in-english-and-spanish/>. – Дата доступа: 27.04.2023.

6. Одна из крупнейших корпораций в сфере девелопмента и строительства в России Группа «Эталон» реализует проект «Счастье. Дома в Москве», предусматривающий строительство 25 многоквартирных домов в 9 округах г. Москвы // Эталон [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://schastye.ru/>. – Дата доступа: 08.04.2023.

7. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей 19 июля 2011 года / Организация Объединенных Наций A/RES/65/309 Генеральная Ассамблея Distr.: General 25 August 2011 Шестьдесят пятая сессия Пункт 13 повестки дня 11-42072 *1142072. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/420/72/PDF/N1142072.pdf?OpenElement>. – Дата доступа: 02.04.2023.

8. World happiness report / Edited by John Helliwell, Richard Layard and Jeffrey Sachs. – 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://s3.amazonaws.com/>

² Списки использованных источников публикуются в авторской редакции. / References are published in the author's edition. – *Ред. / Ed.*

happiness-report/2012/World_Happiness_Report_2012.pdf. – Дата доступа: 02.04.2023.

9. Come On! Capitalism, Short-Termism, Population and the Destruction of the Planet : A Report to the Club of Rome. N. Y. : Springer, 2018. P. 38–44.

10. Алексеева И. Ю. Индекс счастья и конец истории [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/indeks-schastya-i-konets-istorii>. – Дата доступа: 12.04.2023.

11. Lyubomirsky S., Sheldon K. M., Schkade D. Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 2005, № 9. P. 111-131.

12. Чепурных М. Н. Индексы счастья: опыт Запада (социологический обзор). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/9/s%D0%BEci%D0%BEI%D0%BEgiy%D0%B0/chepurnykh.pdf. – Дата доступа: 30.03.2023.

13. Рут Винховен: «Счастье – это как насморк» // Русский репортер. 2008. № 23 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://expert.ru/russian_reporter/2008/23/vinhoven/. – Дата доступа: 22.04.2023.

14. Счастье / Картография счастья: от документов ЦРУ до анализа социальных сетей. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://jpsy.ru/public/35552.htm>. – Дата доступа: 10.04.2023.

15. Рассчитано по: Happiness, Hope, Economic Optimism / Gallup International's 41st Annual Global End of Year Survey Opinion Poll in 55 Countries Across the Globe October –December 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.gallup-international.com/wp-content/uploads/2017/12/2017_Happiness_Hope_Economic-Optimism.pdf. – Дата доступа: 21.04.2023.

16. Happy Planet Index Score // Happy Planet Index. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://happyplanetindex.org/>. – Дата доступа: 14.04.2023.

17. Figure 2.1: Ranking of Happiness 2017–2019 (Part 1) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2020/WHR20.pdf>. – Дата доступа: 16.04.2023.

18. The Legatum Prosperity Index 2019 Creating the Pathways from Poverty to Prosperity. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.prosperity.com/rankings>. – Дата доступа: 18.04.2023.

19. Как рассчитывается индекс счастливой планеты? // Happy Planet Index [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://happyplanetindex.org/about-us/#how>. – Дата доступа: 18.04.2023.

References

1. Robbins J. The Economics of Happiness. Research is clear: Money doesn't buy happiness // Greater Good Magazine [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: https://greatergood.berkeley.edu/article/item/the_economics_of_happiness. – Data dostupa: 26.04.2023; Graham S. The Economics of Happiness Insights on globalization from a novel approach [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: https://greatergood.berkeley.edu/article/item/the_economics_of_happiness. – Data dostupa: 26.04.2023.
2. Nauka schast'ya: samyi populyarnyi kurs Iel'skogo universiteta // Woman & delice [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://woman-delice.com/nauka-schastya-samyj-populyarnyj-kurs-jellskogo-universiteta/>. – Data dostupa: 26.04.2023.
3. The Happiness Lab [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.pushkin.fm/podcasts/the-happiness-lab-with-dr-laurie-santos>. – Data dostupa: 26.04.2023.
4. The Science of Happiness. An online course exploring the roots of a happy, meaningful life // Greater Good Science Center [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: https://ggsc.berkeley.edu/what_we_do/event/the_science_of_happiness. – Data dostupa: 26.04.2023.
5. The Declaration of Independence: The Full Text in English // Latino Rebels [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.latinorebels.com/2012/07/04/the-declaration-of-independence-the-full-text-in-english-and-spanish/>. – Data dostupa: 27.04.2023.
6. Odnaz iz krupneishikh korporatsii v sfere developmenta i stroitel'stva v Rossii Gruppy «Etalon» realizuet proekt «Schast'e. Doma v Moskve», predusmatrivayushchii stroitel'stvo 25 mnogokvartirnykh domov v 9 okrugakh g. Moskvy // Etalon [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://schastye.ru/>. – Data dostupa: 08.04.2023.
7. Rezolyutsiya, prinyataya General'noi Assambleei 19 iyulya 2011 goda / Organizatsiya Ob"edinennykh Natsii A/RES/65/309 General'naya Assambleya Distr.: General 25 August 2011 Shest'desyat pyataya sessiya Punkt 13 povestki dnya 11-42072 *1142072. [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/420/72/PDF/N1142072.pdf?OpenElement>. – Data dostupa: 02.04.2023.
8. World happiness report / Edited by John Helliwell, Richard Layard and Jeffrey Sachs. – 2012 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: https://s3.amazonaws.com/happiness-report/2012/World_Happiness_Report_2012.pdf. – Data dostupa: 02.04.2023.
9. Come On! Capitalism, Short-Termism, Population and the Destruction of the Planet : A Report to the Club of Rome. N. Y. : Springer, 2018. P. 38–44.

10. Alekseeva I. Yu. Indeks schast'ya i konets istorii [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/indeks-schastya-i-konets-istorii>. – Data dostupa: 12.04.2023.

11. Lyubomirsky S., Sheldon K. M., Schkade D. Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 2005, № 9. P. 111-131.

12. Chepurnykh M. N. Indeksy schast'ya: opyt Zapada (sotsiologicheskii obzor). [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/9/s%D0%BEci%D0%BE1%D0%BEgiy%D0%B0/chepurnykh.pdf. – Data dostupa: 30.03.2023.

13. Rut Vinkhoven: «Schast'e – eto kak nasmork» // *Russkii reporter*. 2008. № 23 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: https://expert.ru/russian_reporter/2008/23/vinhoven/. – Data dostupa: 22.04.2023.

14. Schast'e / Kartografiya schast'ya: ot dokumentov TsRU do analiza sotsial'nykh setei. [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://jpsy.ru/public/35552.htm>. – Data dostupa: 10.04.2023.

15. Rasschitano po: Happiness, Hope, Economic Optimism / Gallup International's 41st Annual Global End of Year Survey Opinion Poll in 55 Countries Across the Globe October –December 2017 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: https://www.gallup-international.com/wp-content/uploads/2017/12/2017_Happiness_Hope_Economic-Optimism.pdf. – Data dostupa: 21.04.2023.

16. Happy Planet Index Score // Happy Planet Index. [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://happyplanetindex.org/>. – Data dostupa: 14.04.2023.

17. Figure 2.1: Ranking of Happiness 2017–2019 (Part 1) [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2020/WHR20.pdf>. – Data dostupa: 16.04.2023.

18. The Legatum Prosperity Index 2019 Creating the Pathways from Poverty to Prosperity. [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.prosperity.com/rankings>. – Data dostupa: 18.04.2023.

19. Kak rasschityvaetsya indeks schastlivoi planety? // Happy Planet Index [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://happyplanetindex.org/about-us/#how>. – Data dostupa: 18.04.2023.

**ФИЛОСОФИЯ
PHILOSOPHY**

UDC 141

*Irina Mysyk,
Doctor of Sciences, Professor;
K. D. Ushinsky South Ukrainian
National Pedagogical University
(Ukraine)
odimys@gmail.com*

IDEOLOGICAL ATTITUDES OF POSTMODERNISM

The article highlights becoming, problems, concepts of postmodernism in terms of spiritual quest and philosophical strategies of contemporary intellectual culture. Are stressed importance of the post-structuralism ideas and deconstruction in overcoming the univocal effort to set the meaning and rationality. The distinctive characteristics of postmodernism as our epoch worldview are shown.

Keywords: world outlook; postmodernism; philosophy; deconstruction; decentering.

*Ирина Мысык,
доктор философских наук, профессор;
Южноукраинский государственный
педагогический университет
имени К. Д. Ушинского
(Украина)
odimys@gmail.com*

**МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ
ПОСТМОДЕРНИЗМА**

В статье освещаются становление, проблемы, концепции постмодернизма с точки зрения духовных поисков и философских стратегий современной интеллектуальной культуры. Подчеркивается важность идей постструктурализма и деконструкции в преодолении однозначных попыток установить смысл и рациональность. Показаны отличительные черты постмодернизма как мировоззрения нашей эпохи.

Ключевые слова: мировоззрение; постмодернизм; философия; деконструкция; децентрирование.

Постмодернизм – понятие, которое связывается с широким, сложным и неоднородным кругом явлений в различных областях интеллектуальной деятельности конца XX века: искусстве, философии, литературе, науке, политике. К наиболее известным представителям данного комплексного идейного течения относятся Мишель Фуко (1826–1984), Жан-Франсуа Лиотар (1924–1998), Жан Бодрийар (1929–2007), Жиль Делез (1926–1995), Жан Деррида (1930–2004), Феликс Гваттари (1930–1992), Ричард Рорти (1931–2007), Юлия Кристева (р. 1941).

Постмодернизм не сводится к какому-либо единому учению, это спектр различных подходов и точек зрения, стратегий исследования, объединенных общими идейными установками, выражающими дух современной эпохи как неприятие традиционных представлений о мире и человеке и установку на плюрализм. Постмодернизм означает многомерное теоретическое отражение духовных поисков современного человека. Концепций постмодернизма столько же, утверждают некоторые исследователи, сколько имеется университетов, а может быть, и столько, сколько там работает профессоров. Цель публикации – обозначить характеристики постмодернизма как мировоззрения современной эпохи. Принято различать понятия «постмодерн», что чаще всего означает период, наступающий после «модерна» и «постмодернизм» как самосознание культуры на данном историческом этапе.

Впервые статус философского понятия «постмодернизм» получает в книге Ж.-Ф. Лиотара «Состояние постмодерна», вышедшей в свет в 1979 году, в которой «постмодернизм» употребляется применительно к выражению духа времени «конца веков» [1]. До этого «постмодерном», «постмодернизмом» обозначались лишь отдельные культурные явления, но не мировоззрение эпохи в целом, то есть явление глобальное. Соответственно, не входили эти понятия и в область рассмотрения философии. В современных философских исследованиях постмодернизмом называют проект переоценки наследия эпохи модерна, который охватывает период европейской культуры от зарождения мировоззрения эпохи Просвещения до 1960-х годов.

Основными объектами критики являются современные критерии рациональности, идея автономной и объективной науки, концепции единства, целостности и системности, а также основанные на них философские и политические теории. По мысли Лиотара, переход к эпохе «постмодерна» начался с конца 1960-х годов. Иного взгляда придерживается виднейший культуролог Умберто Эко, утверждающий, что «у любой эпохи есть собственный постмодернизм» [1] как некое духовное состояние. Наступление новой эпохи исследователи связывают со становлением постиндустриального, информационного или технотронного (в социологической концепции

З. Бжезинского) общества, когда развитие средств коммуникации, новейших электронных технологий становится решающим фактором социально-экономических изменений и конвергенции различных систем.

В качестве причин появления нового мировоззрения указывают также на социально-политические потрясения (Пражская весна, война во Вьетнаме, массовые молодежные протесты), окончательное разочарование в возможности насильственного переустройства мира согласно «великим историческим проектам», осознание бессмысленности и трагичности войн под «справедливыми» лозунгами, переживание кризиса леворадикальной идеологии, осмысление ответственности интеллектуальной элиты за свои идеи, которые становятся мощным и страшным оружием в антигуманных целях. Недаром исходным пунктом размышлений крупнейшего теоретика постмодернизма Ж.-Ф. Лиотара является вопрос «как спасти честь мышления после Освенцима» [1].

Становление постмодерна связано с активным распространением новейших форм и подходов в художественной деятельности, появлением особого стиля в искусстве. Ведь писатели и художники в своем творчестве тонко реагируют на малейшие изменения мировоззренческих установок. Для становления постмодернистской проблематики большое значение имело глубокое и разностороннее осмысление интеллектуального наследия модернизма: ницшеанства, марксизма, фрейдизма. Любая эпоха имеет свой модернизм как стремление к новаторству и переосмыслению традиции. Однако всякая ориентация на новое отражает конкретность исторической эпохи. Модернизм, генеалогически близкий постмодернизму, отвергнув фундаментальные принципы классического рационализма (убежденность в силе и прогрессивном потенциале разума), был нацелен на поиск и исследование глубинных оснований человеческой личности: подсознания (З. Фрейд), веры (С. Франк), воли (Ф. Ницше), чувства и интуиции (Дж. Джеймс), духовного начала (В. Соловьев).

Модернисты признавали наличие универсального принципа бытия, открывающего широкие практические возможности для мироустройства, и ориентировались на массовое сознание, так как знание становилось общедоступным. Недаром подзаголовок одного из известнейших произведений Ф. Ницше «Так говорил Заратустра» звучит как «книга для всех и ни для кого». Постмодернизм же сознательно отказывается от создания философской универсальной теории, претензий на выработку нового философского стиля мышления и получения полной картины реальности.

Начавшийся в XX веке кризис европейской техногенной цивилизации привел к смещению центра философских поисков из сферы чистого познания в разнообразные сферы культуры и обозначил необходимость синтеза религиозных, философских и искусствоведческих идей. Постмодернизм наследует

культурфилософский тип самосознания. Опыт модернистской «переоценки ценностей», критическое исследование прежних мировоззренческих иллюзий (стремления к созданию универсальной картины мира, сводящей всё многообразие действительности к единым основаниям; убеждения в доступности человеческому разуму абсолютного знания об этих основаниях; твердая вера в то, что усовершенствование жизни сводится к разумному, интеллектуально-техническому переустройству экономических, социальных и политических основ) послужили выдвиганию на первый план проблем, связанных с осмыслением ситуации «конца веков», которая диагностируется как безрадостная. Разнообразные закамouflированные способы политического, интеллектуального, языкового, мировоззренческого принуждения, духовный вакуум, утрата целеполагания – реалии сегодняшнего мира. Отсюда отличительная черта постмодернизма – признание несостоятельности общих теорий, претендующих на истину, и невозможности целостного знания о мире.

Мысль постмодернизма, в первую очередь, направлена на отказ от рациональных метафизических построений, теоретических схем, с помощью которых можно преобразовать реальность. Невозможность рациональной организации мира связывается с глубинным «сопротивлением вещей». Постмодернизму свойственны плюрализм, разочарование и пессимизм, скептическая ирония, интерес к маргинальным проблемам (маргинальный – от лат. *margo* – край, граница – находящийся на границе различных социальных групп, систем, культур; испытывающий влияние противоречащих друг другу норм, ценностей и т.д.). В искусстве и литературе характерны игра со стилями предшествующих эпох, причудливое смешение художественных средств, высокого и низкого, стирание границ между смыслами, определенностями, структурами, формами.

В науке постмодернистскими по своему духу признаются идеи теории самоорганизации (синергетики) о нестабильности бесконечно сложной вселенной, неустойчивом равновесии, нелинейности, неопределенности, коренным образом пересматривающей традиционные подходы в области естествознания. Философскую основу постмодернизма во многом определили идеи постструктурализма (Ж. Деррида), а именно идея «деконструкции» как особой стратегии в преодолении однозначной (логоцентристской) установки на смысл и рациональность как на то, что содержится в мире и тексте и не зависит от человеческих усилий выразить их словами.

Согласно Деррида, нет ничего, что не являлось бы текстом. В постмодернистском понимании все, что можно было сказать о мире, уже произнесено, в любом тексте неявно присутствуют культурные тексты прошлого и настоящего в виде цитат, мифологем, социальных кодов и т. п., не сводимых

буквально к источникам и влияниям, заимствованиям (интертекст). Новое – комбинация цитат различной степени узнаваемости. Деррида предлагает освободить мышление от жестких схем и предписаний, стереотипов, связанных с исторической и культурной традицией, так как любая попытка установить точное значение текста обречена. Язык не передает одно раз и навсегда закрепленное за текстом (словом, предложением) значение. Деконструкция же заключается в выявлении внутренней противоречивости текста, в обнаружении в нем скрытых и незамечаемых «остаточных смыслов», «следов следов». Интерпретация мыслится как творческое единство исследователя (читателя) и текста с установкой на взаимовлияние и диалог. Результат – создание смысла, а не поиск заданного.

Деррида оспаривает известные способы интерпретации текста путем исторического, логического анализа с целью воспроизведения «объективного смысла». Интерпретацией автор называет «определенный ход», некое «предложенное семантическое отношение» между тем, что сказано, что сказал или хотел сказать [2, с. 44]. Он исследует процесс создания смысла современным человеком. Деконструкция философских текстов выявляет невысказанные метафизические предположения и предпосылки философии. «Письменность» – деятельность, которая устанавливает различия, т. е. определяет и различает [2].

Деконструкция обращена к письму, глубинному анализу языка, она раскрепощает мысль исследователя и позволяет взглянуть на текст с точки зрения мифа, психоанализа, теории речевых актов, семантики возможных миров, семиотики, структурной поэтики и т. д. Она расшатывает представления об известных и хрестоматийных произведениях, обнаруживая скрытые пласты непривычных смыслов (например, книга «Винни Пух и философия обыденного языка» В. П. Руднева (1994) [3], в которой применяется деконструкция). Деконструкция ведет к разрушению классических философских понятий, включая и понятие истины – истина рассматривается только как слово, элемент текста. Текст же рассматривается как «системное единство, проявляющее себя посредством повторяющихся мотивов» [3, с. 16]; «значение каждого элемента текста определяется контекстом его употребления. Текст не описывает мир, а вступает в сложные взаимоотношения с миром» [3, с. 15].

Деррида оспаривает фундаментальный, с его точки зрения, принцип европейского культурного сознания – «центрации», основанный на признании приоритетности одного начала над другими (логического над чувственным, мужского над женским, европейского над прочими т. п.), разрабатывая понятие децентрации. Децентрация – попытка сделать любую структуру открытой, исключить единый смысловой центр, ядро, вокруг которого строится культура, философия, интерпретация и т. д. Другой влиятельный философ постмодернизма, историк и теоретик культуры Мишель Фуко («Слова и вещи», 1966) [4],

занимался, как он сам называл, «археологией гуманитарных наук», исследуя системы мыслительных установок. Он именовал эпистемой (от греч. знание) главную структуру, которая определяет мировоззрение эпохи. В истории западноевропейской культуры Нового времени Фуко выделяет три таких эпистемы: ренессансную, классического рационализма и современную.

Анализируя структуры власти, Фуко показывает, как рациональное используется для подавления свободы личности (например, в обучении, идеологии). Он интерпретирует знание как выражение власти, а не истины. По его мнению, знание не просто отражает природу вещей, а ориентирует на определенные высказывания как на истину. Знание – часть механизма власти, новая власть устанавливает свое господство с помощью нового знания. Гуманитарные науки, философия – способ распространения власти. Если некто не подчиняется социальной норме, структуре, узаконенной властью, то его изолируют, объявляют ненормальным, отчуждают, он претерпевает поражение в правах. Люди по природе одинаковы, другими их объявляет власть. Например, в эпоху Просвещения разум и свобода декларировались как важнейшие ценности. Но если человек не вписывался в установленный разумный «стандарт», его диагностировали как умалишенного, лишали свободы (запирали в клетку, демонстрировали любопытной публике и пр.).

В своей критике традиционной рациональности Фуко, как и Деррида, защищает маргинальное, другое и противостоит общепризнанному как репрессивному. Он вскрыл серьезную общественную проблему с неожиданной стороны. Однако критика оказывается неполной. Абсолютизация чего бы то ни было: рациональности, анархизма, плюрализма и т. д. – тупиковый путь. Знание, которое утверждал Фуко, тоже может быть механизмом власти, и, следовательно, стать репрессивным. Философия постмодернизма, основанного на прагматизме, обнаруживается во взглядах американского мыслителя Ричарда Рорти, который утверждал полезность как главное достоинство идей, оправдывая буржуазные ценности, за которыми следуют миллионы людей. Соглашался с тем, что язык не передает истину, и отводил философии скромную роль «показа» того, чем занимаются интеллектуалы вообще и «честного посредника» (между поколениями, сферами культурной активности, традициями).

Большое количество вариаций постмодернизма, следовательно, и понятий, разработанных в каждой из них, затрудняет характеристику данного направления философской мысли. Тем не менее, можно выделить ряд ключевых концептов. В их числе, например, понятие дискурса (англ. *discourse*) – речи, вписанной в коммуникативную ситуацию. Согласно Т. Дейку [5], дискурс – это существенная составляющая социокультурного взаимодействия, характерные черты которого – интересы, цели и стили. Нарратив (лат. *narrare* – языковой акт) – история

(рассказ), исторически и культурно обоснованная интерпретация с позиции некоторой человеческой личности; метанарратив – великие повествования, по Лиотару – главные идеи человечества: идея прогресса, эмансипации личности, развитие разума и т. п. Симулякр (от лат *simulo* – делать вид, притворяться) – подделка, копия, не имеющая оригинала, образ отсутствующей действительности (например, виртуальная картинка вымышленного пейзажа); концепция симулякра разработана Ж. Бодрийаром, который связывал современность с начавшейся еще в Ренессансе эпохой подделки [6].

Таким образом, мировоззренческие установки постмодернизма как деконструкции мира связаны с отказом от модернистского тезиса переустройства мира в движении к торжеству прогрессивных идей и основаны на том, что человечество ощутило себя заложником разрушительных сил, вызванных к жизни его же идейной, научно-технической и политической активностью. Уверенность в том, что усовершенствование жизни сводится к разумному переустройству ее основ сменилась скепсисом и неутешительными выводами о том, что при всех впечатляющих достижениях науки и техники потребность человека в смысле жизни не находит убедительного удовлетворения, а иногда эти достижения смертельно опасны. Философия постмодернизма, несмотря на сложные, иногда эпатажные формы проявления сохраняет очень важное качество философского подхода вообще: умение вопрошать, задавать неудобные вопросы. Ее представители указали на опасность истребления одного дискурса другим как неизбежный путь к тоталитаризму. Ставя под сомнение абсолютизацию разума и прогресса, эта философия не отрицает личность (какой бы маргинальной та ни была), утверждая ее непреходящую ценность.

Новая культура философствования отражает тревогу о состоянии личности в современном информационном обществе с «продвинутыми» технологиями идейного, интеллектуального и мировоззренческого овладения ее свободой. Свобода же предполагает многовариантный выбор.

Список использованных источников

1. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна: монография / Ж.-Ф. Лиотар; пер. с фр. Н. А. Шматко. – М.: Ин-т эксперимент. социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.
2. Деррида, Ж. Письмо и различие / Ж. Деррида; пер. с фр. Д. Ю. Кралечкина; науч. ред. В. Ю. Кузнецов. – М.: Академический Проект, 2000. – 495 с.
3. Милн, А. А. Winnie Пух. Дом в Медвеьем углу: Винни Пух и философия обыденного языка / А. А. Милн; пер. с англ. Т. А. Михайловой, В. П. Руднева; ст. и коммент. В. П. Руднева. – М.: Гнозис, 1994. – 334 с.

4. Фуко, М. Слова и вещи: археология гуманитарных наук: пер. с фр. / М. Фуко; пер. В. П. Визгина, Н. С. Автономовой; вступ. ст. Н. С. Автономовой. – СПб.: Acad, 1994. – 405 с.

5. Ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация / Ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.

6. Бодрийяр, Ж. Симуляция и симулякры / Ж. Бодрийяр // Современная литературная теория: антология / сост., перевод, примеч. И. В. Кабановой. – М.: Флинта: Наука, 2004. – С. 258–271.

References

1. Liotar, Zh.-F. Sostoyanie postmoderna: monografiya / Zh.-F. Liotar; per. s fr. N. A. Shmatko. – М.: In-t eksperiment. sotsiologii; SPb.: Aleteiya, 1998. – 160 s.

2. Derrida, Zh. Pis'mo i razlichie / Zh. Derrida; per. s fr. D. Yu. Kralechkina; nauch. red. V. Yu. Kuznetsov. – М.: Akademicheskii Proekt, 2000. – 495 s.

3. Miln, A. A. Winnie Pukh. Dom v Medvezh'em uglu: Vinni Pukh i filosofiya obydenного yazyka / A. A. Miln; per. s angl. T. A. Mikhailovoi, V. P. Rudneva; st. i komment. V. P. Rudneva. – М.: Gnozis, 1994. – 334 с.

4. Fuko, M. Slova i veshchi: arkheologiya gumanitarnykh nauk: per. s fr. / M. Fuko; per. V. P. Vizgina, N. S. Avtonomovoi; vstup. st. N. S. Avtonomovoi. – SPb.: Acad, 1994. – 405 с.

5. Van Deik. Yazyk. Poznanie. Kommunikatsiya / Van Deik. – М.: Progress, 1989. – 312 с.

6. Bodriiyar, Zh. Simulyatsiya i simulyakry / Zh. Bodriiyar // Sovremennaya literaturnaya teoriya: antologiya / sost., perevod, primech. I. V. Kabanovoi. – М.: Flinta: Nauka, 2004. – S. 258–271.

UDC 161; 165; 168

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

HISTORICAL RESEARCH AS AN AESTHETIC OBJECT AND THE REQUIREMENTS OF SCIENTIFIC RATIONALITY

The article examines the shortcomings of postmodern methods of historical research that ignore «truth» and «reality» as the main reference points for the historian, which leads to the «aestheticization» of historical writing. In the «aesthetic history», artistic techniques and tropes peculiar to fiction are brought to the fore, which cannot be the means of scientific knowledge of the past. The rejection of the methodology aimed at the search for truth generates new contradictions and cannot satisfactorily answer the question of the relationship of individual historical facts and historical narrative (narrative). The conclusion is made about the indispensability of standard logical and methodological procedures in historical science and its mandatory orientation to the requirements of scientific rationality.

Keywords: truth; historical reality; historical narrative; historical fact; aesthetic object; tropes; scientific rationality.

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

ИСТОРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ОБЪЕКТ И ТРЕБОВАНИЯ НАУЧНОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются недостатки постмодернистских методов исторического исследования, которые игнорируют «истину» и «реальность» как главные ориентиры историка, что ведет к «эстетизации» историописания. В «эстетической истории» на первый план выносятся художественные приемы и тропы, свойственные художественной литературе, которые не могут быть средствами научного познания прошлого. Отказ от методологии, нацеленной на поиск истины, порождает новые противоречия и не может удовлетворительно ответить на вопрос о соотношении отдельных исторических фактов и исторического повествования (нарратива). Делается вывод о незаменимости стандартных логико-

методологических процедур в исторической науке и ее обязательной ориентации на требования научной рациональности.

Ключевые слова: истина; историческая реальность; историческое повествование; исторический факт; эстетический объект; тропы; научная рациональность.

Любое исследование методологии исторического познания неизбежно затрагивает такие ключевые для эпистемологии философские понятия, как истина, реальность, причинность, закономерность и пр. На сегодня главная проблема философии истории состоит в распространении постмодернистских методов исторического исследования, которые ведут к «эстетизации» историописания с ее игнорированием «истины» и «реальности» как главных ориентиров для историка.

Так называемая постмодернистская философия истории, отходя от анализа рациональных методов исследования исторического прошлого и сосредотачиваясь на изучении стилистических оборотов и приемов в процессе написания исторического текста, отрицает саму научную методологию исторического познания. В качестве существенных элементов «эстетической истории» на первый план выставляется не рациональная аргументация и методологические процедуры, нацеленные на поиск истины, а художественные приемы и обороты (тропы), наподобие метафор, свойственные художественной литературе.

Поэтому необходимо, опираясь на соответствующую версию научной рациональности, устранить принципиальные затруднения исторической науки.

Исторический текст вместо исторического объекта: постмодернистские основы эстетизации исторического повествования

В постпозитивистской философии и методологии науки, работы представителей которой (П. Фейерабенд, Т. Кун, Н. Гудмэн, особенно Р. Рорти и др.) составили методологическое основание «эстетических» метаисторических исследований, научное познание получает в разном сочетании и пропорциях такие принципиальные характеристики, как: социокультурная относительность (релятивизм); первичность внешних социокультурных факторов в эволюции научного знания перед внутренней логикой развития науки; несоизмеримость научных парадигм и теорий в рамках разных парадигм; отсутствие понятий «истина» и «объективность» как универсальных методологических регулятивов и критериев оценки научных теорий; отсутствие в научном исследовании нормативной методологии и ситуационная, социокультурная относительность методологических процедур (крайний вариант – «методологический анархизм» Фейерабенда). Всё это приводит к релятивизму в

эпистемологии, когда последовательно отрицаются стандартные методологические процедуры, которые вопреки установкам постпозитивизма, используются в реальной науке [1].

Перечисленные характеристики определяют принципиальные недостатки постпозитивистской версии философии науки и соответствующей ей методологии научных исторических исследований. Отрицание объективной истины влечет за собой отрицание ее антипода – понятия «ложь», а без этих пар логических понятий оценка научного знания и описание его специфической характеристики вообще невозможны. В отсутствие претензий научного знания на истинное описание внешнего мира (мира человеческого опыта) теряется отличие научного знания от всех прочих результатов интеллектуальной деятельности – сказок, легенд, мифов, обыденного знания, мистификаций и пр. Кроме того, если теории нельзя оценить по шкале «истина – ложь», то принципиально необъяснимо, почему эффективны не всякие научные теории (под эффективностью понимаем результативность практических действий в соответствии с данной теорией), которые строятся под определенные культурные и социальные контексты, а лишь некоторые [2, с. 257].

Практические действия в соответствии со сказочными или мифическими представлениями о внешнем мире абсолютно неэффективны, что очевидно. Также в этом случае необъяснима реальная научная практика, в которой ученые применяют в исследовании не любые, а строго определенные методологические принципы и познавательные процедуры, пусть и уточняемые по мере прогресса науки [3]. При этом постпозитивистская философско-методологическая парадигма в составе разнообразных ее течений приписывает научному знанию такие свойства, которые отрицают его фундаментальные рациональные характеристики. И утверждение о существовании в истории науки не одного, а нескольких видов рациональности – одно из них [4].

Одним из центральных положений постпозитивизма и, в частности, куновской версии философии науки в разных ее вариациях является идея о различных типах рациональности, которые свойственны различным научным парадигмам. В современной философии науки данный тезис находит выражение в точке зрения о существовании классической, неклассической и постнеклассической науки и, соответственно, рациональности [5]. Данный тезис автоматически ставит вопрос о соотношении разных типов рациональности. Ниже будет показано, что допущение о существовании нескольких видов рациональности, отрицание методологической ценности истины в смысле ее соответствия реальности, эстетизация историописания и превращение научного исторического повествования (нарратива) в жанр литературы, что означает отказ исторической науки от исследования реальных проблем, – всё это явления одного порядка.

Превращение текста исторического исследования в эстетический объект и анализ его достоинств с точки зрения художественных свойств должно было, по мнению видных представителей постмодернизма в философии истории Х. Уайта и Ф. Анкерсмита, помочь в решении важнейшей задачи философии истории: выявить соотношение между объективным историческим фактом и его толкованием, т. е. целостным видением прошлого, которое конструируется историком из таких фактов.

Постмодернисты в истории считали, что на отбор исторических фактов влияет некая предустановка историка в виде первоначальной гипотезы. Соответственно, они ставили вопрос, как это происходит и как исторические факты соотносятся в этом случае с объективной реальностью прошлого. Как оценить объективный статус исторического исследования в случае, если поиск фактов задается вопросами, которые ставит историк?

Политико-идеологические симпатии, личный интерес и пр., конечно, накладывают отпечаток на историческое повествование в целом и на конкретные исторические исследования в частности. В каждом из этих случаев историк изначально классифицирует и обобщает факты согласно определенному критерию. Но очевидно, что он не может свободно выбирать любой критерий или свободно конструировать факты, как поэт или автор художественного произведения литературы. Сторонникам эстетизации исторического исследования казалось, что, начав с изучения того, как форма представления результатов исторического исследования, т. е. исторический текст с его художественными достоинствами, влияет на историческое знание, на предмет исторического исследования, они получат решение упомянутой сверхзадачи.

Дальнейшая линия рассуждений «эстетиков от истории» обобщенно состояла в следующих переходах: есть *историческое исследование* и есть *историческое письмо*, которые имеют разный эпистемологический и референциальный статус. Конкретная работа историков, узкое *историческое исследование* имеет своей целью формулировку истинностных утверждений о прошлом. Объединяя результаты исторического исследования, историк определенным и не случайным образом выстраивает факты, дает их интерпретацию в *историческом письме*. Исторический текст, который получается в результате, не отражает напрямую прошлую реальность, он является специфическим лингвистическим образованием – «нарративом». «Историческое письмо», т. е. нарратив, как пишет Ф. Анкермит, «по самой своей природе не может давать повод для эпистемологических вопросов» [6].

Соответственно, он исключает саму возможность говорить об истинности / ложности нарратива [7, с. 121]. Отсюда следует утверждение, что между историческим текстом и прошлой реальностью нет и не может быть

никаких эпистемологических связей. А раз так, то сам исторический нарратив, по аналогии с произведениями искусства (так, как они рассматриваются у Гомбриха и Данто) является заместителем чего-то в самой реальности. Как заместитель реальности, но не ее описание нарратив приобретает такой же онтологический статус, как и произведения искусства – он существует как эстетический объект; «места для эпистемологических вопросов больше не осталось» [6].

Придание особой роли тропам, в частности, метафоре в процессе создания исторического нарратива и неэпистемологическая трактовка тропов приводит другого видного философа истории Х. Уайта, к такой же эстетизации истории, но лишь иным способом [8]. Главная претензия Уайта к традиционной историографии в том, что превращение историописания в науку и соответствующее оформление текстов исторических исследований разорвало их связь с риторикой и литературой. Кропотливая работа с первоисточниками, опора на факты, точность терминов, гипотетико-дедуктивный метод в построении теорий, поиск причинно-следственных связей между явлениями, строгая логика объяснения, благодаря чему историки могут претендовать на истинное восстановление исторической реальности – это, по мнению Уайта, не достоинство научных исторических исследований, а недостаток.

Уайт утверждает, что для получения эффекта объяснения в историописании историки применяют три типа стратегий. Первая стратегия – это объяснение происходящего в истории посредством формального доказательства, когда привлекаются принципы комбинации, которые предполагаются в качестве законов исторического объяснения. Вторая стратегия – объяснение посредством построения сюжета, когда истории придается смысл на основании установления типа истории, которая рассказывается. Х. Уайт выделяет четыре типа сюжетопостроения: Роман, Комедию, Трагедию и Сатиру. Третья стратегия – объяснение посредством идеологического подтекста. Идеология в этом смысле – это набор определенных императивов, которые указывают человеку на то место, которое он занимает.

Однако возникает логичный вопрос, который В. В. Агафонов [9] передает так: «Как происходит выбор конкретной стратегии повествования тем или иным историком»? Удовлетворительного и логичного ответа, который можно было бы проверить на конкретных исследовательских работах историков, Х. Уайт не дает. Поскольку «истина» как главный ориентир для историка отвергнута, Уайту приходится придумывать сложные, неочевидные и непроверяемые допущения, почти мистического свойства о существовании некоего глубинного уровня сознания, в котором историк «заранее представляет историческое поле и конституирует его как специфическую область, к которой он применяет отдельные теории, чтобы объяснить, что здесь “действительно происходило”» [9].

В итоге появляются такие «докогнитивные» акты, или «префигурации» в терминологии Уайта: Метафора, Метонимия, Синекдоха и Ирония. Эти тропы обеспечивают характеристику объекта и, по мнению Х. Уайта, «особенно полезны для понимания операций, которыми содержание опыта, сопротивляющееся описанию в ясных прозаических репрезентациях, может быть схвачено дофигуративно и подготовлено для сознательного постижения» [9, с. 28]. Такие «префигурации», по мнению Уайта являются доопытными и некритичными актами, с помощью которых устанавливаются иные понятия, которые использует историк, чтобы распознать объекты, населяющие эту область, и «описать типы отношений, которые они могут между собой поддерживать» [9, с. 28].

В итоге на основании утверждений о неустранимости метафорического контекста из историописания и роли стилистики в тексте исторического исследования делается вывод о том, что они и являются основными составляющими исторического описания. В отношении проблемы исторической реальности Х. Уайт становится на позицию крайнего релятивизма: по его мнению, не существует никаких общих критериев реалистичности и истинности повествования.

К этой и иным так называемым «постмодернистским» концепциям эстетизации истории возникает главный вопрос: почему разрыв связи между историописанием, с одной стороны, и литературой и риторикой, с другой, является недостатком исторических текстов? Если цель историописания – поиск истинного описания событий прошлого, то эта задача решается только при условии соблюдения строгих логико-методологических процедур, гарантирующих объективность исследования. Значит, для литературы и риторики в научном историческом исследовании, как и в любой иной науке, места нет.

Недостатки постпозитивистской программы эстетизации исторических исследований

Критика нарративизмом ориентации исторической науки на объективное описание исторической реальности строится на основе анализа только повествовательной истории, причем зачастую в ее популяризаторских формах. Они сознательно пренебрегают строгостью изложения и для лучшего понимания неподготовленной аудиторией разбавляются метафорами и иными литературными приемами.

Но в популяризаторском жанре излагаются не только сюжеты из истории общества, но и сюжеты из истории любой иной науки, физики, химии, например. И это не делает такого рода тексты типичными образцами настоящих научных текстов, ни в науках о природе, ни в науках об обществе. Также исторический

текст не обязательно имеет повествовательную форму, скорее всего, напротив – именно научное исследование обычно не имеет такой формы, что видно на примере любой более-менее профессионально выполненной диссертации или монографии по истории.

Очевидно, что для легкости анализа и удобства обобщений методов историописания Уайт и иные «постмодернисты в истории» брали за образец именно исторические повествования, где есть законченный сюжет, который ясно, последовательно и увлекательно пересказывается (рассказывается) автором так же, как в жанрах художественной литературы – в рассказе или романе. В таких повествованиях историческая основа являлась лишь поводом для создания ярких художественных образов. Это фактически сближает подобные тексты с обычными художественными историческими произведениями, наподобие исторических романов В. Пикуля. Таким произведением является, например, работа Т. Карлейля о французской революции XVIII века [10]. В итоге постмодернисты предъявляют как доказательство невозможности постижения историками минувшей реальности реальные недостатки исторических работ, которые препятствуют постижению истины, видя в этих недостатках достоинства, якобы сближающие историческое описание с литературой, или предъявляют тексты, заведомо не ориентированные на исследование минувшей реальности. Симптоматично, что Уайт, создавая свою концепцию исторического повествования, рассматривает соответствующие работы историков XIX века, когда история как наука находилась на этапе становления. Ее методы в то время еще не до конца избавились от связи с литературой, одним из жанров которой было увлекательное историческое повествование (историописание). В результате недостатки, которые следует всячески обходить, становятся у постмодернистов основным средством создания исторических текстов. А внимание к стилистике текста в сочетании с традиционным для иррациональных подходов игнорированием истины превращает историческое исследование и исторический текст, в котором выражены его результаты, в разновидность художественной литературы (исторический роман или рассказ), в жанр документально-публицистического эссе или рассказа, которым присущи перечисленные Уайтом виды тропов.

В реальных исторических исследованиях, где восстановление картины прошлого, т. е. ориентация на «истину» является главной целью, применяется единственная стратегия, которая приблизительно соответствует первой стратегии из списка Уайта: объяснение происходящего в истории посредством формального доказательства, когда привлекаются принципы комбинации, которые предполагаются в качестве законов исторического объяснения.

Главный вопрос, который сторонники «эстетизации истории» поставили и на который не смогли ответить, звучит в разных вариациях так: куда девается

истинность утверждений о прошлом, которая устанавливается в историческом исследовании, когда из этих утверждений конструируется исторический нарратив с цельным сюжетом, т. е. историческое письмо? Как может быть, чтобы утверждения о прошлом, полученные в ходе конкретного исторического исследования, имели референцию и отсылали к прошлой реальности, а историческое письмо (нарратив), которое состоит из определенной последовательности таких утверждений, не имело референции в виде прошлой реальности?

Исторические постмодернисты не смогли ответить на принципиальные вопросы об онтологическом статусе исторической интерпретации и породили новые противоречия, на этот раз, в рамках собственных «эстетических подходов» к историческому нарративу (историческому тексту).

Поскольку вся программа эстетизации истории ложилась на общепhilosophическую почву постмодернизма и, в частности, исходила из принципиальных положений исторической школы в философии науки, она образовала вместе с ней каркас взаимоподпирающих постулатов. Все они исходили из ненужности объективной истины как главного методологического ориентира для историка. И именно по этой причине есть основания предполагать, что весь этот теоретический каркас глубоко ошибочен. Он строится на основе ложных представлений о рациональности, которые не соответствуют задачам логического анализа языка и методам реальных исторических исследований (как и науки вообще).

Во-первых, если эпистемологические критерии и истина как самый главный из них выносятся за скобки, исчезают всякие основания для сравнения нескольких нарративов (интерпретаций) одного и того же события на предмет большего соответствия описываемой реальности, а также выбора наиболее приемлемого из них. Тем более, в этом случае непонятны основания выбора конкретной стратегии повествования тем или иным историком, если допустить вслед за Уайтом, что такие стратегии существуют. Чтобы выкрутиться из этой ситуации, Уайту приходится вводить в сознание историка некие мистические и недоказуемые сущности в виде упомянутых ранее «докогнитивных актов» или «префигураций» («Метафоры», «Метонимии» и пр.). О. Гавришина правильно подмечает «избыточность объяснительного аппарата» в концепции Уайта [11]. А если критерием выбора сделать эстетические соображения, как в отношении обычных художественных текстов, то оказываются несостоятельными всякие претензии исторических нарративов на описание прошедших событий и на связь с реальностью. Эстетические и эпистемологические критерии взаимоисключают друг друга, поэтому вся программа их соединения, предложенная Уайтом и другими постмодернистами, заведомо не выполнима.

Во-вторых, в принципе не может существовать никаких нарративных субстанций, которые бы давали «синтетическое видение прошлого» и при этом не относились бы к самому прошлому. Если нарратив претендует на «синтетическое видение прошлого», то каким-то образом он всё же с этим прошлым связан и к нему относится. А если не претендует, то это обычное художественное произведение на историческую тему.

Исторические нарративы, которые связывают отдельные исторические факты и располагают их в некотором неслучайном порядке в рамках определенной сюжетной линии, претендуют тем самым на определенную связь с прошлым, т. е. на его описание. Эта установка изначально заложена у исторических постмодернистов, и они от нее не отказываются. Но она противоречит всей их линии на эстетизацию исторического нарратива и вынесению эпистемологических вопросов (в том числе вопроса об истине) «за скобки».

В-третьих, описанная точка зрения используется для обоснования утверждений о невозможности нахождения единого критерия для оценки различных научных теорий (относящихся, разумеется, к одной предметной области), а это влечет релятивизацию представлений о нормах научного исследования. В результате исчезает представление об обязательности регулирующей роли методологической нормы в науке. Но деятельность, которая не согласовывается с логически обоснованными методологическими нормами (стандартами) и не соотносится с ними, уже не является рациональной деятельностью, а следовательно, и научной.

В-четвертых, исторический нарратив, игнорирующий методологические нормативные процедуры и регулятивы (и истину как главный из них), в принципе не способен даже сформулировать объект и предмет своего исследования, его смысл, как неспособно это делать и искусство. Но для искусства (исторического художественного текста) это не является недостатком, потому что искусство не претендует на научное, рациональное исследование и описание реальности, а «эстетические историки» претендуют. Хотя они и отказываются видеть в «истории» типичную науку, но всё же отличают жанр «эстетической истории» от обычной художественной литературы. Поэтому либо несостоятельна претензия постмодернистских (эстетических) историков на особость открытого ими направления в историческом исследовании, либо несостоятельна их методология построения и оценки исторического нарратива.

Преодолеть названные противоречия и недостатки «эстетической» истории возможно, на наш взгляд, лишь на основе определенной трактовки научной рациональности, которая должна обосновать ее как универсальное свойство научной деятельности. Такая трактовка предполагает привязку научной рациональности к определенным логико-методологическими нормам

(процедурам и правилам) научного познания вообще и к вариантам их применения в методологии исторического познания в частности.

Критерии научной рациональности и методы научного исторического исследования

Необходимо сформулировать парадигмальную установку относительно общих принципов исторического познания, включительно с его составляющими – историческим исследованием и историописанием (нарративом) на основе методов нормативной эпистемологии, с помощью которых формулируются критерии рациональности.

Эффективное толкование понятия «научная рациональность» должно, поэтому, включать в себя ряд неотъемлемых сопутствующих свойств, которые, во-первых, присущи подлинной науке на протяжении всей истории ее развития, безотносительно ко времени, месту и предмету исследования; во-вторых, создают саму логическую возможность высказываний, позволяющих систематически описывать реальный человеческий опыт взаимодействия с внешним миром и строить успешные предсказания результатов такого опыта на будущее. Такое понимание научной рациональности должно соответствовать одному условию: обосновывать единый научный метод, т. е. общие методы исследования для общественных и природно-математических наук.

Обращаясь к проблеме специфики естественных и исторических наук, Г. Д. Левин ставит задачу «вернуть в научное сообщество тезис, от которого Виндельбанд и Риккерт отказались»; он правильно подчеркивает, что «науки о природе, и науки о человеческой истории исследуют как единичные, так и общие признаки, и, следовательно, используют как номотетические, так и идиографические методы. По этому критерию они не различаются. Их специфику следует искать в специфике применения методов обобщения и индивидуализации» [12, с. 448].

Учитывая эти требования, научной рациональности должны быть присущи такие фундаментальные свойства, как инвариантность логико-методологических процедур, применяемых для построения теорий о мире природного и общественного человеческого опыта, универсализм таких процедур (применение их независимо от места, времени и содержания исследований), их нормативизм, т. е. безусловная обязательность применения для получения истинного знания, практическая проверяемость (или хотя бы претензия на нее, которая достигается указанием принципиально возможных способов проверки) теории или гипотезы, обоснованная претензия на истинность всех подлинно научных исследований,

соизмеримость любых подлинно научных теорий, независимо от времени и места их создания.

Инвариантность логико-методологических процедур понимается как наличие во всех научных теориях (т. е. претендующих на истинное описание реальности) не зависимо от времени и места их создания общих и неизменяемых во времени правил и схем толкования и обобщения фактов. К ним относятся требование непротиворечивости суждений, правило тождества, принцип дедукции, приемы гипотетико-дедуктивного обоснования, правило «modus tollens» и пр. Логико-методологическая инвариантность позволяет сопоставлять (и соизмерять) конкурирующие научные теории и выбирать ту, которая лучше обоснована и, значит, лучше других претендует на истинное описание реальности. Поэтому ориентация на истину в качестве главной цели и критерия выбора научной теории (а равно объяснения или стратегии исторического нарратива, как у Уайта) избавляет от нагромождения разных мистических сущностей в виде «докогнитивных актов» и «префигураций». Эта инвариантная составляющая есть в структуре реального научного знания. Благодаря своей устойчивости она служит основанием для сравнения разных научных теорий или знаний.

Следует обратить внимание на то, что теоретические описания исследуемого объекта реальности должны быть в принципе проверяемыми. Возможность проверки теории, собственно, и есть признак ее информативности. Научные теории или высказывания должны быть не только связными и понятными (таким требованиям отвечают и другие тексты, совсем далекие от науки, например, мифологические, религиозные или тексты креационистской «науки»), но и нести информацию о внешнем мире, описывать мир человеческого опыта. Теория, претендующая на объяснение явлений из мира человеческого опыта (не имеет значения, общественного или природного), сама должна содержать способы проверки собственных выводов и допущений.

Такая проверка может осуществляться двумя способами.

1) Проверка путем построения исследуемого объекта, что можно рассматривать как описание его инженерного проектирования. В реальной науке часто так и происходит: из теоретического объяснения можно вывести рациональные предписания по проектированию, построению объясняемых явлений. Анализ строения исследуемого объекта – это одновременно и проект деятельности по его построению. Можно утверждать, что в основе таких форм знания, как объяснение или теория, лежит инженерное проектирование. «Теория – это, прежде всего конструктор, в рамках которого мы строим проекты тех или иных явлений, данных нам предварительно на уровне функциональных характеристик» [13, с. 108-109]. В этом смысле создание цельного исторического нарратива (повествования) следует рассматривать как проверку результатов

целого ряда узких исследований отдельных эпизодов истории, которая происходит путем построения исследуемого объекта-нарратива, куда эти результаты вписаны и взаимосогласованы. Если результаты отдельных исторических исследований нельзя вписать непротиворечивым образом в историческое повествование, следовательно, они не прошли проверку на истинность. Поэтому историческое повествование (нарратив) – это, скорее, способ проверки отдельных результатов путем построения из них исследуемого объекта, а не постмодернистское объяснение посредством разных типов построения сюжета, которые, как утверждает Уайт, придает истории смысл.

2) Проверка научных теорий на истинность может проходить в виде процедуры фальсификации в понимании К. Поппера [14]. Эта процедура означает, что сама теория должна непосредственно или опосредованно указывать на факты, которые, в случае обнаружения, могут стать опровержением этой теории (исторического нарратива). Поскольку ученые устанавливают причины тех или иных природных явлений по их следствиям, т. е. по внешним проявлениям, то приходится делать выводы, идя от следствий к причинам. Двигаясь в этом направлении, единственным логически правильным действием будет вывод от отрицания следствия к отрицанию основания, т. е. правило «modus tollens» классической логики.

Среди перечисленных свойств научной рациональности особо важную роль играет объективная претензия высказываний науки на истинность. В представленном здесь анализе критериев рациональности мы предлагаем ограничиться именно *претензиями* научных теорий на истинность и не выдвигать требование *непрерывной истинности* теорий.

Под объективностью претензий на истинность подразумевается такое описание опыта (природного или социального), которое может оказаться соответствующим реальности, т. е. истинным только в силу самого факта выполнения определенных логико-методологических требований и процедур в определенной последовательности. Также существенно и то, что даже выполнение такой последовательности процедур не гарантирует истинности (в смысле соответствия реальности) описания, но хотя бы дает для этого принципиальную возможность, в то время как несоблюдение таких процедур гарантированно закрывает путь к истине.

Рациональность – характеристика субъективных действий ученого, например, определенной методологии исследований, соблюдение которых находится в его власти и относится к его профессиональным, приобретаемым умениям, а вот полное обладание всей, относящейся к данному исследованию информацией, – это принципиально невыполнимое условие, которое является объективным препятствием для гарантированного получения абсолютно

истинного описания исследуемой реальности. Смешивание этих разных понятий неоправданно. В этой ситуации достаточно указать путь, т. е. характер процедур и их последовательность, который может привести исследователя к получению истинного знания, но не вводить гарантию истинности знания в определение научной рациональности. Такая гарантия зависит от неустранимого объективного препятствия – полное обладание всей информацией для получения абсолютно истинного на все времена описания реальности в принципе невозможно.

В свою очередь, введение в перечень определяющих свойств рациональности «объективной претензии научных теорий на истинность» позволяет установить наличие у теории научного смысла. Если некая теория сформулирована так, что она не может объективно претендовать на истинность, т. е. не отвечает стандартному набору логико-методологических процедур, значит, она лишена научного смысла. Научные рассуждения, которые нарушают хотя бы одно из ряда стандартных логико-методологических процедур, например, требование непротиворечивости, лишаются научной осмысленности, так как в этом виде они не могут даже претендовать, причем именно в объективном смысле, на истинность. Действительно, из противоречия следует любой вывод, а значит, такая теория говорит сразу обо всем, никак не разграничивая возможные и невозможные события. Проще говоря, такая теория неинформативна, в принципе не подлежит проверке, а значит бессмысленна и не может претендовать на получение истинного знания. В отношении научной теории верно то, что и в отношении отдельного высказывания: «Смысл нейтрален в отношении истинного и ложного, поэтому он и может служить некоторым общим основанием для процедуры денотации независимо от того, к чему эта процедура приведет – к установлению истинности предложения или... его ложности» [15, с. 100-101].

В этом и состоит принципиальная важность процедуры установления научного смысла: это возможность определять те или иные теории, претендующие на статус научных, как научно осмысленные / неосмысленные (ненаучные) еще до решающих проверок их на истинность и только на основании соответствия ряду формальных свойств. Вопрос с определением истинности теории может быть растянут во времени (и как правило, растянут, а иногда и очень сильно растянут, иногда на столетия), а реакции на свое появление в научном мире данная теория требует здесь и сейчас. Приверженцы новой теории доказывают ее истинность, навязывают как альтернативу существующим объяснениям, критикуют их с позиций новой теории. Однако работать над критикой и уточнением всякой новой теории целесообразно лишь тогда, когда изначально установлена ее научная осмысленность. Роль стандартных логико-методологических процедур в том, что они задают условия осмысленности научных теорий и условия осмысленной деятельности с объектами человеческого опыта (не важно, практически-

повседневного или научного). Это позволяет создать информативную теорию, которая может объективно претендовать на истинное описание определенного объекта внешнего мира.

Научное историческое повествование как способ установления причинно-следственных связей

Понятие «научная рациональность» характеризует определенный процесс, который в силу описанных выше характеристик может именоваться научным исследованием, включая постановку проблемы, проведение экспериментов, иных исследований, создание теорий, формирование прогнозов, их проверку и пр. Для целей вычленения научной рациональности как специфического свойства научной деятельности понятие «научная рациональность» целесообразнее связывать не с содержательной частью научных исследований, а со средствами выражения научного знания, т. е. с формальной стороной научных теорий, которая не зависит от предметного содержания научных исследований и разного рода социокультурных контекстов. Иными словами, научная рациональность задается не типами исследуемых объектов, а формальными логико-методологическими процедурами (средствами выражения знания), которые универсальны, инвариантны и дают возможность научным теориям претендовать на истинность описания мира человеческого опыта. Эти средства выражения на всем протяжении развития науки не претерпели принципиальных изменений.

С учетом представленного анализа исторический нарратив, созданный по методологическим канонам «эстетической (или постмодернистской) истории», не является научным исследованием: его выводы принципиально непроверяемы стандартными опытными методами исторического исследования, он не ставит вопрос об истинности / ложности воссозданного исторического сюжета и не имеет научного смысла, поскольку не может претендовать на истинность.

Но такой исторический нарратив не может быть отнесен и к некоему традиционному жанру художественной литературы. Условно его можно было бы назвать «историко-публицистической прозой» или смешанным «документально-художественным» жанром. Пренебрежение истиной как единственной целью научного поиска и самодостаточным методологическим регулятивом автоматически повышает ценность иных, сугубо художественных приемов создания нарратива у «эстетических историков». Это разного рода тропы.

Подлинно научное историческое исследование непременно ориентируется на истину, претендуя на описание реальных процессов. Поскольку исторические процессы оставляют после себя материальные следы, то привязка исторической науки к прошедшей объективной реальности «как она существовала»

осуществляется через работу с историческими источниками. В этом смысле у историка имеются свои полные аналоги опытных испытаний (экспериментов) как приемов работы с объектом исследования, свойственных физике. Таковыми являются данные археологии, палеолингвистики, генетики, письменные источники, различные вещественные следы прошедших эпох, устное народное творчество (сказки, легенды, предания), свидетельства очевидцев.

Остается вопрос о том, как относятся результаты конкретных (узких) исторических исследований к созданному из них историческому сюжетному повествованию? «Эстетические историки» не смогли на него ответить. Очевидно, что такое повествование является более-менее точным описанием, т. е. восстановлением реальных причинно-следственных связей между событиями минувшей реальности. Научное историческое повествование, т. е. то, которое претендует на истинное описание прошлого, не может быть самоцелью, как, например, является самоцелью сюжет художественного литературного произведения, рассказывание придуманной истории в романе. Оно необходимо для установления причинно-следственных связей между отдельными событиями и фрагментами прошлого, а повествовательная форма является наиболее удобной для выполнения этой задачи. В идеальном случае истинность выводов частного исторического исследования должна переноситься на историческое повествование (нарратив), построенное из таких выводов. В итоге историческое повествование должно быть истинным в той же мере, что и результаты (выводы) частного исторического исследования.

В реальной исследовательской работе такой идеал недостижим, как минимум, по двум причинам. Во-первых, невозможно абсолютно точное восстановление фактов прошлого в частных исследованиях из-за принципиальной невозможности обладать всеми историческими источниками, что уже отдаляет частные исследования от полной истины. Во-вторых, в процессе составления исторического повествования неточности в частных выводах отдельных исследований умножаются на их количество, поскольку для цельного исторического повествования привлекаются результаты множества конкретных исследований. Как следствие, ошибки и неточности накапливаются и искажают представления исторического повествования о причинно-следственных связях в целом. В результате исторический сюжет в повествовании (нарративе) будет неполно описывать минувшую реальность.

Но и частичного приближения к истинному описанию прошлой реальности вполне достаточно для понимания смысла как отдельных исторических событий, так и причинно-следственных связей между ними. Постоянное уточнение исторического повествования и приближение к абсолютно точному

воспроизведению исторической реальности – такой же бесконечный процесс в исторической науке, как и в любой иной.

Применение в историческом исследовании стандартных логико-методологических процедур и ориентация на истину неизбежно приводят к тому, что все теории исторической науки взаимно соизмеримы. Если они истины (в относительном смысле), то их истинность не зависит от смены культурной или политико-идеологической ситуации и, тем более, не зависит от смены эстетических представлений и художественных вкусов историка. Истинность теорий или, в более общем смысле, исторических описаний зависит лишь от изменения в источниковой и фактической базе – появления новых исторических источников и фактов, новых данных опыта, влечет переосмысление старых теорий или выдвигание новых.

Список использованных источников

1. Мамчур Е. А. Эпистемологический релятивизм: гносеологические истоки // Эпистемология: перспективы развития / Отв. ред. В. А. Лекторский. – М.: Канон+: РООИ Реабилитация, 2012. – С. 273–295.
2. Пружинин Б. И. Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. – 423 с.
3. Мамчур Е. А. Объективность науки и релятивизм (К дискуссиям в современной эпистемологии). – М., 2004. – 242 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/2004/Mamchur_1.pdf. – Дата доступа: 26.10.2023.
4. Нугаев Р. М. Исторические типы рациональности // Вопросы философии. – 1998. – № 1. – С. 182–188.
5. Стёпин В. С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.
6. Доманска Э. Философия истории после постмодернизма: [интервью с Х. Уайтом, Ф. Анкерсмитом, Е. Топольски, Й. Рюзенем и др.] / Эва Доманска; [перевод с английского Марины Кукарцевой]. – М.: Канон+, 2010. – 399 с.
7. Анкерсмит Ф. Р. Нарративная логика. Семантический анализ языка историка / Пер. с англ. О. Гавришиной, А. Олейникова. Под науч. ред. Л. Б. Макеевой. – М.: Идея-Пресс, 2003. – С. 121.
8. Уайт Х. Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века / Пер. с англ. под ред. Е. Г. Трубиной и В. В. Харитонова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002.

9. Агафонов В. В. Эпистемология истории Х. Уайта: тропологический подход // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2008. – № 1. – С. 24–32.
10. Карлейль Т. История Французской революции / Пер. с англ. Ю. В. Дубровина и Е. А. Мельниковой. – М.: Мысль, 1991. – 575 с.
11. Гавришина О. История как текст [Рец. на кн.: Уайт Х. Метаистория. Екатеринбург, 2002] // Новое литературное обозрение. – 2003. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://magazines.gorky.media/nlo/2003/1/istoriya-kak-tekst.html>. – Дата доступа: 23.10.2023.
12. Левин Г. Д. Номотетический и идиографический методы познания. Современный взгляд // Эпистемология: перспективы развития / Отв. ред. В. А. Лекторский. – М.: Канон+: РООИ Реабилитация, 2012. – С. 440–454.
13. Розов М. А. Тезисы к перестройке теории познания // На пути к неклассической эпистемологии / Рос. Акад. наук, Ин-т философии; Отв. ред. В. А. Лекторский. – М.: ИФРАН, 2009. – С. 106–119.
14. Поппер К. Р. Предположения и опровержения. Рост научного знания // Логика и рост научного знания. – М.: Прогресс, 1983. – С. 240–378.
15. Маркова Л. А. Есть ли место смыслу в современной эпистемологии? // Язык – знание – реальность; отв. ред. член-корр. РАН И. Т. Касавин, канд. филос. наук П. С. Куслий. – М.: Альфа-М, 2011. – С. 93–107.

References

1. Mamchur E. A. Epistemologicheskii relyativizm: gnoseologicheskie istoki // Epistemologiya: perspektivy razvitiya / Отв. ред. В. А. Лекторский. – М.: Канон+: РООИ Реабилитация, 2012. – С. 273–295.
2. Pruzhinin B. I. Ratio serviens? Kontury kul'turno-istoricheskoi epistemologii. – М.: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN), 2009. – 423 s.
3. Mamchur E. A. Ob'ektivnost' nauki i relyativizm (K diskussiyam v sovremennoi epistemologii). – М., 2004. – 242 s. [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/2004/Mamchur_1.pdf. – Data dostupa: 26.10.2023.
4. Nugaev R. M. Istoricheskie tipy ratsional'nosti // Voprosy filosofii. – 1998. – № 1. – С. 182–188.
5. Stepin V. S. Teoreticheskoe znanie. – М.: Progress-Traditsiya, 2003. – 744 s.
6. Domanska E. Filosofiya istorii posle postmodernizma: [interv'yu s Kh. Uaitom, F. Ankersmitom, E. Topol'ski, I. Ryuzenom i dr.] / Eva Domanska; [perevod s angliiskogo Mariny Kukartsevoi]. – М.: Канон+, 2010. – 399 s.
7. Ankersmit F. R. Narrativnaya logika. Semanticheskii analiz yazyka istorika / Per. s angl. O. Gavrishinoi, A. Oleinikova. Pod nauch. red. L. B. Makeevoi. – М.: Ideya-Press, 2003. – С. 121.

8. Uait Kh. *Metaistoriya: Istoricheskoe voobrazhenie v Evrope XIX veka* / Per. s angl. pod red. E. G. Trubinoi i V. V. Kharitonova. – Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2002.
9. Agafonov V. V. *Epistemologiya istorii Kh. Uaita: tropologicheskii podkhod* // Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Filosofiya. 2008. – № 1. – S. 24–32.
10. Karleil' T. *Istoriya Frantsuzskoi revolyutsii* / Per. s angl. Yu. V. Dubrovina i E. A. Mel'nikovoi. – M.: Mysl', 1991. – 575 s.
11. Gavrishina O. *Istoriya kak tekst* [Rets. na kn.: Uait Kh. *Metaistoriya*. Ekaterinburg, 2002] // *Novoe literaturnoe obozrenie*. – 2003. – № 1 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://magazines.gorky.media/nlo/2003/1/istoriya-kak-tekst.html>. – Data dostupa: 23.10.2023.
12. Levin G. D. *Nomoteticheskii i idiograficheskii metody poznaniya. Sovremennyi vzglyad* // *Epistemologiya: perspektivy razvitiya* / Otv. red. V. A. Lektorskii. – M.: Kanon+: ROOI Reabilitatsiya, 2012. – S. 440–454.
13. Rozov M. A. *Tezisy k perestroike teorii poznaniya* // *Na puti k neklassicheskoi epistemologii* / Ros. Akad. nauk, In-t filosofii; Otv. red. V. A. Lektorskii. – M.: IFRAN, 2009. – S. 106–119.
14. Popper K. R. *Predpolozheniya i oproverzheniya. Rost nauchnogo znaniya* // *Logika i rost nauchnogo znaniya*. – M.: Progress, 1983. – S. 240–378.
15. Markova L. A. *Est' li mesto smyslu v sovremennoi epistemologii?* // *Yazyk – znanie – real'nost'*; otv. red. chlen-korr. RAN I. T. Kasavin, kand. filos. nauk P. S. Kuslii. – M.: Al'fa-M, 2011. – S. 93–107.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ PEDAGOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

UDC 378.1

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

TRENDS AND PROBLEMS IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN CHINA

The implementation of state education reform projects in the late 20th – early 21st century turned China into a country with the largest higher education in the world, brought a number of Chinese universities to a leading position in the world. However, having turned the higher education into world leaders in terms of scale and coverage of the population, China has also received a significant number of young specialists who are not in demand on the labor market. Currently, China continues the process of improving the education system aimed at solving the problem of youth employment, they include improving the quality and social status of vocational education, turning it into one of the stages of continuing education, improving the quality of training graduates of higher educational institutions, providing opportunities for students of higher educational institutions of academic training to acquire professional skills.

Keywords: the education system of the People's Republic of China; modernization of higher education in China; universities of the People's Republic of China; youth unemployment; trends in the development of higher education.

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

ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ В РАЗВИТИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КНР

Реализация государственных проектов реформирования образования в конце XX – начале XXI веков превратила Китай в страну с самым масштабным в мире высшим образованием,

вывела ряд китайских университетов на лидирующие позиции в мире. Однако, превратив высшее образование страны в мировые лидеры по масштабности и охвату населения, Китай получил и значительное число невостребованных на рынке труда молодых специалистов. В настоящее время в стране продолжается процесс совершенствования системы образования, направленный на решение проблемы с трудоустройством молодежи: повышение качества и социального статуса профессионального образования, превращение его в одну из ступеней непрерывного образования, улучшение качества подготовки выпускников вузов, обеспечение возможности получения профессиональных навыков студентами университетов.

Ключевые слова: система образования КНР; модернизация высшего образования Китая; университеты КНР; незанятость молодежи; тенденции развития высшего образования.

С начала 1980-х годов развитие системы образования рассматривается руководством КНР как обязательная составляющая реализации основополагающего принципа, провозглашаемого КПК, – построения общества социальной справедливости, важная стратегия повышения политического статуса и геополитического влияния Китая на международной арене, необходимое условие экономического и научно-технического развития страны.

На быструю модернизацию всех уровней образования, сокращение отставания науки и техники от развитых государств Запада в 1990-е годы были направлены ряд законов, постановлений КПК, распоряжений Министерства образования КНР: «Программа реформ и развития образования от 13 февраля 1993 года», Закон «Об образовании КНР» (1995), Закон «О профессиональном образовании КНР» (1996), Закон «О высшем образовании» (1998), «Государственная программа среднесрочной и долгосрочной реформы и развития образования на 2010–2020 гг.», «13-й пятилетний план экономического и социального развития Китая (2016–2020 года), программа «Модернизация образования Китая до 2035 года» и др.

Успешная реализация программ модернизации высшего образования позволила Китаю к началу третьего десятилетия стать страной с системой высшего образования равной которой по масштабам нет в мире. Так, в 2022 году в Китае насчитывалось 3013 высших учебных заведений (из них 1239 классических университетов, 1489 специализированных высших учебных заведений, 32 профессиональных училища на уровне бакалавриата, 253 университета для взрослых и 234 учебных заведения по подготовке научных кадров). В этом же году в высших учебных заведениях Китая обучалось 46,55 миллиона студентов, а уровень охвата высшим образованием составил 59,6 %¹, что на 1,8 % больше по сравнению с предыдущим годом [1]. Высшее

¹ В начале 1990-х годов XX века только 4 % населения Китая имели высшее образование.

образование за короткий исторический период из элитного превратилось в массовое.

Согласно проведенным в 2021 года в КНР сравнительным исследованиям глобальной конкурентоспособности высшего образования 50-ти ведущих стран мира, Китай занимает первое место по абсолютным количественным показателям (численность студентов, преподавателей, количество университетов и т. п.) и 18-е по показателям, касающимся конкурентоспособности образования [2].

С целью повышения глобальной конкурентоспособности правительство Китая в последние три десятилетия учредило ряд высокоресурсных проектов, рассчитанных на длительное время. Первым стал «Проект 211» (1995), разработанный Министерством образования КНР для создания высших учебных заведений высокого уровня с китайской спецификой, способных достойно представлять страну за рубежом. Основная цель проекта направлена на улучшение качества высшего образования, повышение уровня развития науки и технологий. Этот проект стал одним из самых масштабных финансовых, структурно-организационных и научных проектов в области образования за всю историю КНР [3].

Продолжением «Проекта 211» стали «Проект 985» (1998), «Программа привлечения высококвалифицированных кадров из-за рубежа» (2008), «Проект привлечения иностранных топ-специалистов» (2008), «Комплексный проект создания университетов мирового уровня и первоклассных дисциплин» (2017) [3]. Был создан финансируемый государством фонд для целенаправленного привлечения ведущих ученых, технических специалистов, имеющих патенты на открытия, которые отвечают основным стратегическим потребностям развития Китая. Основные задачи проектов: создать в Китае ряд высокого уровня исследовательских университетов с мировой известностью; привлечь к сотрудничеству выдающихся ученых и научные коллективы из других стран; создать при университетах инновационные научно-технические платформы, несколько высокого уровня центров философских и социальных наук.

Китаю удалось создать не только самое масштабное в мире высшее образование, но и, широко используя зарубежный опыт, сохранить национальную специфику. Высшее образование в КНР многоуровневое, многопрофильное и многофункциональное и включает «высшее общее» и «высшее профессиональное»² образование. Высшее общее (академическое) образование предполагает фундаментальную теоретическую, а также научно-исследовательскую подготовку кадров высшей квалификации и осуществляется в

² Подобные программы высшей профессиональной подготовки действовали в СССР в конце 1920-х – начале 1930-х годов.

государственных и частных разнопрофильных высших учебных заведениях. Выпускники современных китайских университетов получают два документа: диплом об образовании и сертификат о присвоении квалификации (не обязательно). Дипломы об образовании, выдаваемые китайскими университетами по завершении программ бакалавриата и магистратуры, подтверждают факт присвоения выпускнику степени (в определенной области знаний или научных дисциплин). В них не содержится утверждений о присвоении какой бы то ни было квалификации. Дополнением к диплому является сертификат.

Высшее профессиональное образование³ в КНР обеспечивается такими учебными заведениями:

- высшие профессионально-технические институты;
- профессиональные институты (центры) для взрослых;
- учебные заведения, которые обеспечивают программы высшей профессиональной подготовки (в том числе и средние профессиональные учебные заведения с бакалаврскими программами);
- институты при университетах, которые обеспечивают высшее профессиональное образование (как специализированная подготовка).

Высшее профессиональное образование до конца 1990-х годов характеризовалось преимущественно узкой, прикладной, однопрофильной направленностью подготовки специалистов. Учебные планы в таких вузах включают гораздо меньше общеобразовательных дисциплин (философия, литература, история, культура и т. п.) и всецело направлены на получение профессиональных знаний и навыков. Выпускники таких учебных заведений до недавнего времени не могли без дополнительной подготовки поступать в магистратуру или докторантуру.

Система высшего образования в КНР сегментирована по качеству образования, что соответствует дифференциации социально-экономического развития отдельных регионов, а также является результатом государственной политики, нацеленной, с одной стороны, на развитие массового высшего образования, а с другой – на повышение его глобальной конкурентоспособности за счет предоставления разнообразных льгот и преференций, в том числе финансовых, ограниченному числу высших учебных заведений.

Для определения уровня университета в Китае применяют три способа классификации: по непосредственному подчинению (центрального подчинения и находящиеся в юрисдикции местных властей), по характеру управления

³ Под высшим профессиональным образованием в КНР мы имеем в виду образование с узкой, прикладной, однопрофильной направленностью. Продолжительность программ высшей профессиональной подготовки составляет от двух до трех лет.

учебными заведениями (государственные и частные (кооперативные) учебные заведения), по совокупности факторов, составляющих место учебного заведения в национальном рейтинге (три уровня).

В конце прошлого века все государственные вузы страны были поделены на две группы. Среди университетов центрального подчинения – вузы, находящиеся в непосредственном управлении Министерства образования, Министерства промышленности и информационных технологий, Китайской академии наук и т. д. Эти высшие учебные заведения стали площадками для апробации различных экспериментальных моделей организации обучения, цель которых – повышение качества образования и выход на ведущие позиции в рейтингах лучших вузов мира.

Университеты центрального подчинения – вузы, находящиеся в непосредственном управлении структурных подразделений Государственного Совета КНР, отдельных министерств и ведомств и их непосредственных представительств по всей стране. В сектор элитного образования (вузы центрального подчинения) входят университеты, финансируемые из госбюджета и объединенные в специальные программы развития (университеты, входящие в «Проект 211» и «Проект 985»). Выпускники учебных заведений центрального подчинения составляют примерно 10-12 % от общего числа молодых специалистов. Они не просто востребованы на рынке труда, но и имеют лучшие стартовые условия, выше зарплату, перспективы карьерного роста. Согласно статистическим данным, уровень занятости выпускников бакалавриата университета Цинхуа составил 96,9 %, шанхайского университета Цзяотон – 98,19 %, Шанхайского университета науки и техники – 93,5 %, Восточно-китайского педагогического университета – 99,8 % [3].

Университеты, подчиненные правительству провинций, автономных районов, муниципалитетов городов и специальных административных районов, таких как Гонконг и Макао, могут рассчитывать только на финансовую поддержку местных властей, готовят кадры для местной промышленности и социальной сферы. Выпускники региональных вузов, как правило, хуже подготовлены, неконкурентоспособны по сравнению с бывшими студентами элитных университетов, менее востребованы на рынке труда.

Почти все известные университеты Китая принадлежат к университетам центрального подчинения. Например, Университет Цинхуа и Пекинский университет находятся непосредственно в подчинении Министерства образования, Харбинский технологический институт Бэйхан – в подчинении Министерства промышленности и информационных технологий, а Университет науки и техники Китая подчинен Китайской академии наук. Среди провинциальных университетов относительно мало известных учебных

заведений. Обычно такие университеты получают гораздо меньше ресурсов и имеют меньше возможностей для развития.

По характеру управления учебными заведениями и их финансированию университеты делятся на две категории: государственные и частные (кооперативные). Как правило, плата за обучение в частных колледжах и университетах в три-четыре раза выше, чем в государственных. В то же время кооперативные колледжи и университеты часто имеют лучшее, по сравнению с государственными, материально-техническое обеспечение, лучшие возможности стажировки студентов. Выпускники кооперативных учебных заведений получают два диплома об образовании: в своих собственных учебных заведениях и соответствующих зарубежных университетах. Однако несмотря на то, что среди кооперативных учебных заведений немало известных, занимающих высокие места в национальных рейтингах, частные вузы не пользуются популярностью не только среди абитуриентов, но и среди работодателей. В них учатся студенты, которые не смогли набрать нужного количества баллов и попасть в государственный университет.

По совокупности факторов, составляющих место учебного заведения в национальном рейтинге, университеты делятся на три эшелона: первый (учебные заведения, входящие в «Проект 211»); второй («Проект 985») и третий (университеты, не попавшие ни в один из проектов, хуже финансируемые и менее престижные).

Бурный экономический рост и стремление максимально быстро превратить экономику из ориентированной преимущественно на трудоемкое производство в более технологичную, в так называемую экономику знаний и квалифицированных кадров спровоцировали рост безработицы среди молодежи. В то время, как уровень безработицы среди граждан старше 25 лет неуклонно снижается, 19,9 % молодежи в возрасте от 16 до 24 лет, согласно официальной статистике, не имеют работы [4]. Кроме того, каждый год стены университетов покидают миллионы молодых специалистов⁴, для которых на рынке труда нет вакансий. Образовался гигантский дисбаланс спроса на высококвалифицированные кадры и их предложения.

Парадоксальность ситуации заключается в том, что, согласно информации Министерства трудовых ресурсов и социального обеспечения КНР, к 2025 году в промышленности вопреки масштабной безработице среди молодежи будет пустовать около 30 миллионов рабочих мест – почти половина их общего объема в отрасли [5]. Однако получившая высшее образование молодежь не только не хочет работать на предприятиях, но и часто избегает занимать вакансии в крупных

⁴ Число выпускников колледжей в 2023 году достигло 11,58 млн.

компаниях, где помимо хорошей зарплаты и корпоративного отдыха всё более популярным становится график работы 9/9/6 (с 9 часов утра до 9 часов вечера 6 дней в неделю) при полном подчинении личных интересов рабочим. Активным пропагандистом сверхурочной работы является Джек Ма [6]. Молодые люди согласны лучше потратить год и больше на подготовку к экзаменам на получение права работать в школе или госучреждениях, чем стать частью рабочего механизма больших предприятий или компаний⁵. Проще говоря, в стране переизбыток «белых воротничков», не желающих стать хоть и высокооплачиваемыми, но менее статусными «синими воротничками».

Анализируя проблему незанятости молодежи, китайские исследователи называют такие причины сложившейся ситуации:

- технический прогресс: автоматизация производства и цифровые технологий привели к исчезновению некоторых традиционных рабочих мест;
- экономический спад во время ковидных ограничений привел к сокращению набора персонала компаниями;
- дискриминация по возрастным критериям при приеме на работу (часто обязательным условием занятия вакансии является наличие опыта работы, недоверие к слишком молодым претендентам);
- перекосы в структуре системы образования;
- не соответствующая потребностям современной китайской экономики подготовка молодых специалистов в учреждениях среднего профессионального образования (СПО) и вузах [4; 5; 7].

Среди проблем в образовании, провоцирующих безработицу среди молодежи, исследователи называют:

- традиционное отношение общества к высшему образованию как к основе будущего жизненного благополучия и, следовательно, нежелание выпускников школ поступать в профессиональные учебные заведения на востребованные на рынке труда, но не популярные в обществе специальности;
- расширение сети университетов и увеличение количества выпускников вузов, ежегодно попадающих на рынок труда без учета потребностей быстро развивающейся экономики страны;
- экстенсивное и неравномерное развитие высшего образования в разных регионах страны, что не только не соответствует потребностям быстрого экономического развития, но и сдерживает повышение качества высшего образования; для сравнения в 2017 году на Тибете было 7 университетов, в Синьцзяне – 47, а в Цзянсу 167 [8];

⁵ Молодые специалисты, которые раньше нигде не работали, имеют преимущества при поступлении на госслужбу. Поэтому выпускники вузов, готовящиеся к экзаменам на госслужбу, избегают официального трудоустройства.

- преобладание в системе подготовки будущих специалистов академической, а не узкопрофессиональной подготовки, что также создает определенные проблемы по признанию профессиональной ценности бакалавров для реального сектора экономики;

- недостаточно развитая система профессионального образования, и, как следствие, нехватка на рынке занятости квалифицированной рабочей силы с хорошей средней и высшей специальной подготовкой.

Модернизация системы образования КНР призвана решить проблемы, приведшие к проблемам с трудоустройством молодежи. В 2022 году была принята новая редакция Закона «О профессиональном образовании КНР». В ней профессиональному образованию придается такое же важное значение, как и общему среднему и высшему. Большое внимание уделяется повышению заинтересованности предприятий в поддержке среднего профессионального образования, профессиональным учебным заведениям предоставляется большая автономия, совершенствуется механизм финансирования профессионального образования. С 2019 по 2022 года открыто более 50 профессиональных учебных заведений с 150 ключевыми, востребованными на рынке труда специальностями (в 2018 году насчитывалось 11700 профессиональных учебных заведений [9]), создана система национальных стандартов профессионального образования, охватывающая большинство отраслей промышленности и соответствующая международным требованиям [10].

Современные тенденции и особенности развития профессионального образования в КНР связаны с процессами модернизации, которые обусловлены противоречием между новыми требованиями высокотехнологичной экономики и промышленности к подготовке высококвалифицированных рабочих и реальными возможностями среднего профессионального образования. Согласно новой редакции Закона КНР о профессиональном образовании, среднее профессиональное образование больше не является завершающим этапом обучения, постепенно превращаясь в одну из ступеней непрерывного образования. Особое внимание будет уделяться интеграции среднего профессионального образования и науки. Постоянная модернизация промышленности, внедрение цифровых технологий, роботизация производства приводит к появлению рабочих вакансий, требующих академической подготовки. Формируется спрос на высококвалифицированных рабочих с высшим образованием.

В последние годы особое внимание уделяется развитию высшего образования в центральных и западных регионах страны (Тибет, Внутренняя Монголия, Ганьсу, Гуйчжоу, Юньнань, Гуанси), сильно отстающих как по количеству высших учебных заведений, так и по качеству получаемого в них

образования от северо-восточных и юго-восточных регионов (Чжецзян, Цзянсу, Хубей, Хэнань, Шандун, Гуандун).

Важным направлением деятельности органов управления образованием на всех уровнях является организация институциональной среды для непрерывного всеобщего обучения, дающего возможность обеспечивать постоянно меняющийся рынок труда квалифицированными кадрами:

- создание национальной системы квалификаций, межотраслевого рабочего механизма и системы профессиональной поддержки;
- создание и совершенствование национальной системы кредитования и системы сертификации достижений в обучении, единой для всех высших учебных заведений (как академических, так и профессиональных);
- ускоренное развитие профессионального образования, в том числе и высшего и оптимизация его структуры;
- создание разветвленной сети многоуровневых, многопрофильных и многофункциональных средних профессиональных учебных заведений;
- содействие интеграции профессионального образования и промышленного развития;
- усиление функции служб непрерывного образования и социального обучения в профессиональных школах и вузах, в профессиональных сообществах;
- нормативно-правовое обеспечение повышения социального статуса преподавателей профессионального образования;
- поддержка малообеспеченных профессиональных учебных заведений и постепенный переход к бесплатному среднему и высшему профессиональному обучению.

Важнейшим направлением деятельности Министерства образования является повышение качества и социального статуса профессионального образования. С этой целью планируется укрепление партнерских отношений в отрасли, ряд мероприятий, направленных на повышение привлекательности профессионального образования для абитуриентов, родителей и работодателей, внедрение большего количества профессиональных программ на уровне бакалавриата (к началу 2022 года только 20 % студентов высших профессиональных учебных заведений обучаются по программам бакалавриата [11] и, следовательно, получают право на продолжение образования в магистратуре и докторантуре).

Помимо реформы профессионального образования предполагается создавать возможности для получения профессиональных навыков студентами высших учебных заведений академической (общей) подготовки. Для этого вузам необходимо укреплять сотрудничество с предприятиями, создавать практические базы и проекты стажировок, которые будут помогать студентам приобретать

практический опыт, открывать профессиональные курсы и предоставлять финансовую поддержку для привлечения студентов к участию в практических проектах.

Одной из основных тенденций развития высшего образования является обеспечение возможности непрерывного образования, то есть возможности постоянного пополнения и расширения знаний у людей разного возраста и положения, повышения их квалификации. Как следствие, каждый человек получит возможность учиться, самосовершенствоваться и повышать уровень своего образования без каких-либо ограничений на протяжении всей своей жизни. В последние годы наблюдается становление вузов как центров непрерывного профессионального образования [12]. Предполагается, что правительство увеличит поддержку инновационных предприятий, создаст систему налоговых льгот, кредитных гарантий и финансовых субсидий для расширения возможностей трудоустройства выпускников вузов.

Список использованных источников

1. 中华人民共和国 2022 年国民经济和社会发展统计公报 – 国家统计局 [Национальный статистический бюллетень экономического и социального развития Китайской Народной Республики за 2022 год / Национальное бюро статистики] [Электронный ресурс]: baijiahao.baidu.com. – Режим доступа: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1770630973092086304&wfr=spider&for=pc>. – Дата доступа: 12.09.2023.

2. 国务院关于印发统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案的通知 – 中华人民共和国教育部政府门户网站 [Уведомление Государственного совета о всестороннем продвижении общего плана строительства университетов мирового класса и первоклассных дисциплин – Правительственный портал Министерства образования Китайской Народной Республики] [Электронный ресурс]: [moe.gov.cn](http://www.moe.gov.cn). – Режим доступа: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201511/t20151105_217823.html. – Дата доступа: 12.09.2023.

3. 姜恩来李勇覃红霞. 从领导权到党的全面领导: 中国共产党领导高等教育发展历程的三重逻辑 – 中国知网 [Цзян Эньлай, Ли Юн, Цинь Хунся. Общее партийное руководство высшим образованием] [Электронный ресурс]: kns.cnki.net. – Режим доступа: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFR&dbname=CJFLAST&filename=ZGGJ202108004&v=MTUwMDNNWkxHNEhORE1wNDlGWUISOGVYMUx1eFITN0RoMVQzcVRyV00xRnJDVVI3aWZaT1p0RnlybVVidkpkQeXI=>. – Дата доступа: 12.09.2023.

4. 浅析职业教育 5 大未来发展趋势 [Краткий анализ 5 основных тенденций будущего развития профессионального образования] [Электронный ресурс]:

baijiahao.baidu.com. – Режим доступа: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=-1717744152577503396&wfr=spider&for=pchttps://lenta.ru/articles/2023/08/12/tangping/>. – Дата доступа: 12.09.2023.

5. Безработица в Китае: удар по экономике, кризис и его причины [Электронный ресурс]: [lenta.ru](https://lenta.ru/articles/2023/08/12/tangping/). – Режим доступа: <https://lenta.ru/articles/2023/08/12/tangping/>. – Дата доступа: 12.09.2023.

6. Jack Ma endorses China's controversial '996' work culture | CNN Business [Электронный ресурс]: [edition.cnn.com](https://edition.cnn.com/2019/04/15/business/jack-ma-996-china/index.html). – Режим доступа: <https://edition.cnn.com/2019/04/15/business/jack-ma-996-china/index.html>. – Дата доступа: 12.09.2023.

7. 青少年失业问题：是当今社会面临的一个严重挑战 [Безработица среди молодежи: это серьезная проблема, стоящая перед современным обществом] [Электронный ресурс]: [baijiahao.baidu.com](https://baijiahao.baidu.com/s?id=1774608357784905245&wfr=spider&for=pc). – Режим доступа: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1774608357784905245&wfr=spider&for=pc>. – Дата доступа: 12.09.2023.

8. 介绍世界职业技术教育发展大会有关情况 [Актуальная ситуация Всемирной конференции по развитию профессионально-технического образования] [Электронный ресурс]: [moe.gov.cn](http://www.moe.gov.cn). – Режим доступа: <http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/54701/>. – Дата доступа: 12.09.2023.

9. 关于做好 2022 年普通高校毕业生到城乡社区就业工作的通知 - 中华人民共和国教育部政府门户网站 [Уведомление о хорошей работе по трудоустройству обычных выпускников колледжей в городских и сельских общинах в 2022 году] [Электронный ресурс]: [moe.gov.cn](http://www.moe.gov.cn). – Режим доступа: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1779/202210/t20221031_673490.html. – Дата доступа: 12.09.2023.

10. 《关于深化现代职业教育体系建设改革的意见》 [«Мнения об углублении строительства и реформировании современной системы профессионального образования»] [Электронный ресурс]: [moe.gov.cn](http://www.moe.gov.cn). – Режим доступа: <http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/55031/>. – Дата доступа: 12.09.2023.

11. 职业教育侧结构性改革是什么意思_百度知道 [Сущность реформы профессионального образования] [Электронный ресурс]: [moe.gov.cn](https://zhidao.baidu.com/question/1609903573351293267.html?fr=search&word). – Режим доступа: <https://zhidao.baidu.com/question/1609903573351293267.html?fr=search&word>. – Дата доступа: 12.09.2023.

12. 高等教育研究报告_2023-2028年高等教育行业市场深度分析及发展策略研究报告_中国行业研究网 [Отчеты об исследованиях в области высшего образования 2023-2028 гг. и стратегии развития] [Электронный ресурс]: www.chinairn.com. – Режим доступа: https://www.chinairn.com/report/20230223/-141249397.html?bd_vid=10859415030945159554. – Дата доступа: 12.09.2023.

References

1. 中华人民共和国 2022 年国民经济和社会发展统计公报 – 国家统计局 [Natsional'nyi statisticheskii byulleten' ekonomicheskogo i sotsial'nogo razvitiya Kitaiskoi Narodnoi Respubliki za 2022 god / Natsional'noe byuro statistiki] [Elektronnyi resurs]: baijiahao.baidu.com. – Rezhim dostupa: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1770630973092086304&wfr=spider&for=pc>. – Data dostupa: 12.09.2023.
2. 国务院关于印发统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案的通知 – 中华人民共和国教育部政府门户网站 [Uvedomlenie Gosudarstvennogo soveta o vsestoronnem prodvizhenii obshchego plana stroitel'stva universitetov mirovogo klassa i pervoklassnykh distsiplin – Pravitel'svennyi portal Ministerstva obrazovaniya Kitaiskoi Narodnoi Respubliki] [Elektronnyi resurs]: moe.gov.cn. – Rezhim dostupa: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201511/t20151105_217823.html. – Data dostupa: 12.09.2023.
3. 姜恩来李勇覃红霞. 从领导权到党的全面领导：中国共产党领导高等教育发展历程的三重逻辑 – 中国知网 [Tszyan En'lai, Li Yun, Tsin' Khunsya. Obshchee partiinoe rukovodstvo vysshim obrazovaniem] [Elektronnyi resurs]: kns.cnki.net. – Rezhim dostupa: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFR&dbname=CJFRLAST&filename=ZGGJ202108004&v=MTUwMDNNWkxHNEhORE1wNDIGWUISOGVYMUx1eFITN0RoMVQzcVRyV00xRnJDVVI3aWZaT1p0RnlybVVidkpQeXI=>. – Data dostupa: 12.09.2023.
4. 浅析职业教育 5 大未来发展趋势 [Kratkii analiz 5 osnovnykh tendentsii budushchego razvitiya professional'nogo obrazovaniya] [Elektronnyi resurs]: baijiahao.baidu.com. – Rezhim dostupa: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1717744152577503396&wfr=spider&for=pchttps://lenta.ru/articles/2023/08/12/tangping/>. – Data dostupa: 12.09.2023.
5. Bezrobotitsa v Kitae: udar po ekonomike, krizis i ego prichiny [Elektronnyi resurs]: lenta.ru. – Rezhim dostupa: <https://lenta.ru/articles/2023/08/12/tangping/>. – Data dostupa: 12.09.2023.
6. Jack Ma endorses China's controversial '996' work culture | CNN Business [Elektronnyi resurs]: edition.cnn.com. – Rezhim dostupa: <https://edition.cnn.com/2019/04/15/business/jack-ma-996-china/index.html>. – Data dostupa: 12.09.2023.
7. 青少年失业问题：是当今社会面临的一个严重挑战 [Bezrobotitsa sredi molodezhi: eto ser'eznaya problema, stoyashchaya pered sovremennym obshchestvom] [Elektronnyi resurs]: baijiahao.baidu.com. – Rezhim dostupa: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1774608357784905245&wfr=spider&for=pc>. – Data dostupa: 12.09.2023.

8. 介绍世界职业技术教育发展大会有关情况 [Aktual'naya situatsiya Vsemirnoi konferentsii po razvitiyu professional'no-tekhnicheskogo obrazovaniya] [Elektronnyi resurs]: moe.gov.cn. – Rezhim dostupa: <http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/54701/>. – Data dostupa: 12.09.2023.

9. 关于做好 2022 年普通高校毕业生到城乡社区就业工作的通知 - 中华人民共和国教育部政府门户网站 [Uvedomlenie o khoroshei rabote po trudoustroistvu obychnykh vypusnikov kolledzhei v gorodskikh i sel'skikh obshchinakh v 2022 godu] [Elektronnyi resurs]: moe.gov.cn. – Rezhim dostupa: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1779/202210/t20221031_673490.html. – Data dostupa: 12.09.2023.

10. 《关于深化现代职业教育体系建设改革的意见》 [«Mneniya ob uglublenii stroitel'stva i reformirovanii sovremennoi sistemy professional'nogo obrazovaniya»] [Elektronnyi resurs]: moe.gov.cn. – Rezhim dostupa: <http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/55031/>. – Data dostupa: 12.09.2023.

11. 职业教育侧结构性改革是什么意思_百度知道 [Sushchnost' reformy professional'nogo obrazovaniya] [Elektronnyi resurs]: moe.gov.cn. – Rezhim dostupa: <https://zhidao.baidu.com/question/1609903573351293267.html?fr=search&word>. – Data dostupa: 12.09.2023.

12. 高等教育研究报告_2023-2028年高等教育行业市场深度分析及发展策略研究报告_中国行业研究网 [Otchety ob issledovaniyakh v oblasti vysshego obrazovaniya 2023-2028 gg. i strategii razvitiya] [Elektronnyi resurs]: www.chinairn.com. – Rezhim dostupa: https://www.chinairn.com/report/20230223/141249397.html?bd_vid=10859415030945159554. – Data dostupa: 12.09.2023.

UDC 811.161.1+371.321.2

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

FEATURES OF THE INTRODUCTORY PHONETIC COURSE FOR CHINESE STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

The article presents the features of the introductory phonetic course of the Russian language for Chinese students of technical specialties. Phonetic and intonation difficulties are described, which are explained by significant differences in the phonetic systems of the Russian and Chinese languages. The first parts of 2 educational complexes on the Russian language are analyzed, tasks with nationally oriented material are proposed for use in the educational process, which help to form an articulatory base, achieve articulatory automatism necessary and sufficient for mastering speech activity.

Keywords: Russian as a foreign language; introductory phonetic course; correct pronunciation; formation of articulation base; overcoming the Chinese accent.

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

ОСОБЕННОСТИ ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКОГО КУРСА ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье представлены особенности вводно-фонетического курса русского языка для китайских студентов, обучаемых техническим специальностям. Описаны фонетические и интонационные трудности, объясняющиеся существенными различиями в фонетических системах русского и китайского языков. Проанализированы первые части двух учебных комплексов по русскому языку, предложены для использования в учебном процессе задания с национально ориентированным материалом, которые помогают формировать артикуляционную базу, достигать артикуляционного автоматизма, необходимого и достаточного для овладения речевой деятельностью.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; вводно-фонетический курс; правильное произношение; формирование артикуляционной базы; преодоление китайского акцента.

Современному Китаю необходимы технические специалисты, владеющие актуальной профессией и иностранным языком (в том числе, русским), обладающие сформированными речевыми навыками, правильным произношением и интонацией при быстром темпе речи. Последнему компоненту при обучении русскому языку как иностранному очень часто не придают большого внимания преподаватели, хотя уже на начальном этапе овладения языком возможно убедить обучаемых в том, что нормативное произношение позволяет слушающему не только понять смысл сказанного, но и повышает статус говорящего в глазах слушающего. Основы правильного произношения и интонирования закладываются в рамках вводно-фонетического курса, который осваивается на занятиях китайского и русскоязычного преподавателей параллельно (китайский преподаватель отвечает за аспекты лексики, грамматики, чтения, письма, а русскоязычный – за говорение и аудирование). Об этом следует говорить особо, так как привычный нам вводно-фонетический курс малоэффективен в китайских образовательных реалиях из-за большой наполняемости групп при изучении иностранных языков, что не позволяет уделить достаточно времени каждому обучаемому для корректировки его персональных затруднений.

Китайские студенты, приезжающие в страны, где говорят по-русски, и изучающие русский язык в Китае, на начальном этапе и при последующем обучении испытывают определенные трудности в произношении русских слов и интонировании русского предложения. Фонетические и интонационные трудности объясняются разнотипностью русского и китайского языков, слухопроизносительные затруднения столь значительны, что говорят даже об особом китайском акценте. Поэтому с самого начала обучения русскому языку как иностранному (РКИ) следует предупреждать появление особого произношения гласных и согласных, которое называют «китайским акцентом».

В лингвистике и методике существуют исследования, посвященные описанию особенностей китайского акцента и путям его преодоления (Ван Сянжун [6], О. Н. Короткова [11], Р. С. Панова [12], Н. Ю. Царева и др. [13], Чжу Юцзя [14]), созданию национально ориентированных вводно-фонетических курсов для начинающих, нацеленных на правильное формирование слухопроизносительных навыков (Ван Линлун [4], Е. А. Вакула, В. В. Колесникова, Е. Ю. Можяева [3], В. В. Каверина [8], Кай Ян [6], О. Н. Короткова [11] и др.). Однако конкретные ситуации обучения РКИ в ситуациях отсутствия языковой среды, ограниченность времени и ресурсов (недостаточное количество учебных часов и материала в стандартных учебных пособиях для слухопроизносительного тренинга) предполагают необходимость для преподавателя в каждой конкретной ситуации готовить методические

материалы для национально ориентированного и предназначенного для обучения языку будущей специальности фонетического курса (как показывает опыт нашей работы со студентами инженерной специальности в Хэнаньском университете науки и техники (КНР), лексический материал уже на этом этапе вполне может быть специализированным: числительные количественные и порядковые, названия профессий и действий, тематические ряды слов из математики, физики, химии, программирования и др.).

Сопоставление фонетических систем русского и китайского языков (говоря о китайском алфавите, мы имеем в виду пиньин [1], утвержденный в КНР в 1958 году, – систему передачи иероглифов 26 латинскими буквами) позволяет объяснить трудности в овладении произносительной стороной русской речи китайскими студентами, а анализ учебников элементарного уровня с точки зрения представленности в них фонетического аспекта позволяет сформулировать цели и задачи для вводно-фонетического курса.

Обращают на себя внимание случаи проявления значительной межъязыковой интерференции в русской речи китайских обучаемых (на уровне звуков, слогов, фонем, слова, словосочетания, предложения с учетом особенностей русского ударения, а также модели интонации), а также системность основных трудностей, которые возникают у китайцев при аудировании русской речи. Укажем наиболее существенные различия в фонетических системах русского и китайского языка, которые обуславливают появление китайского акцента.

1. В силу того, что китайские слова – односложные, китайским студентам освоение русского многосложного слова, а также словесного и логического ударения даются с трудом, это требует постоянного внимания и приложения значительных усилий.

2. Звуки в китайском слогое располагаются определенным образом, их количество не превышает четырех, последовательность строго регламентирована. Китайский слог состоит из основных структурных элементов, каждый из которых занимает свое определенное место: согласная часть – в начале слога (инициаль), гласная часть – в конце (финаль). Финаль может быть выражен монофтонгом, дифтонгом или трифтонгом. Таким образом, в китайском слогое невозможно сочетание согласных, характерное для русских слогов, но возможно сочетание гласных. Это объясняется неправильное произношение стечения согласных (китайцы стремятся вставить между согласными лишние гласные): [салифетка], [каныверыты], вставить гласный в конце слова: [банана], [футыбола]; китайские слоги организованы иначе [2].

3. Китайские слова не имеют ударения, как слова в русском языке. Каждый слог обязательно произносится с одним из тонов, не бывает неударных слогов, что создает дополнительные трудности для фонетического освоения русского слова и

предложения. Отсюда типичная ошибка студентов начального этапа обучения – отсутствие качественного изменения безударных слогов или, наоборот, изменение ударного слога: [молоко] или [малака]; [стал] вместо [стол].

4. Гласные фонемы русского и китайского языка совпадают: *и-і, у-и, э-е, о-о*, следовательно, эти фонемы идентичны по своему образованию, особенно *а-а*. В русском языке данная фонема образуется с подъемом средней части языка, а в китайском языке – поднимается передняя часть. Несовпадение состоит в некоторой продвинутой всего тела языка вперед и небольшого его смещения вверх. В китайском языке отсутствует звук [ы], что вызывает трудность при обучении – произношение в ударной позиции звука [ы] с *и*-образным призвуком – [дыим].

5. Система русских согласных характеризуется четырьмя дифференциальными признаками. Место образования и способ образования являются универсальными, так как они есть в любой языковой системе мира. А глухость / звонкость и твердость / мягкость обуславливают типологическую особенность русской системы согласных [10] и являются своеобразной «ахиллесовой пятой» русской речи китайцев. С позиции места образования особенно нагруженными оказываются губная и переднеязычная зоны (в русской фонетической системе всего 10 губных и 19 переднеязычных согласных фонем). С позиции способа образования согласных важно наличие большого количества целевых согласных, наличие глухих аффрикат [ц], [ч], звонких фрикативных [в], [з] и дрожащих [р], [р'], которых нет в китайском языке.

Наибольшую трудность китайские студенты испытывают при овладении системой русских согласных звуков по глухости / звонкости, твердости / мягкости, так как в китайском языке нет такого четкого противопоставления звуков по акустическим характеристикам, как в русском языке. Навык разграничения этих пар звуков очень важен, потому что фонемы, парные по глухости / звонкости и твердости / мягкости различают значительное число слов и форм, образующих минимальные пары, например: *пить – бить* [п : б]; *там – дам* [т : д], *шить – жить* [ш : ж], *расовый – разовый* [с : з], *быть – бить* [б : б'], *пылить – пилить* [п : п'], *умыт – умыть* [т : т'], *рад – ряд* [р : р'] и т. д.

6. В китайском языке отсутствуют звуки [в], [з], [р], нет эквивалентов для русских звуков [г], [к], [х], [ч], [л]. При говорении китайцы заменяют эти звуки сходными по артикуляции, а при аудировании происходит неразличение согласных, например: [в]-[у], [з]-[ж], [д]-[ж], [р]-[л], [ц]-[с], [ш]-[ч']-[щ], [ч']-[т'], поэтому типичной ошибкой студентов-китайцев на начальном этапе является неразличение при аудировании слов: *вуза – ужа, магазин – магадин, утро – утло, город – голод, цвет – свет, читать – считать, ветер – вечер, затем – зачем*; произношение [у] в начале слова с *и*-образным призвуком – [wúxo]. Неразличение

этих звуков приводит, например, к смешению всех свистящих и шипящих согласных в речи китайских студентов, смешению согласных [p] и [л], [б] и [в], [ч'] и [т']. Так, вместо русского звука [ш] китайские студенты произносят китайский звук [s]: *шорты* – [s]орты, *шесть* – [s]есть [7].

7. Есть трудности, связанные с комбинаторной моделью интонации русского языка, особенно в вопросительных предложениях.

Одной из особенностей русской фонетики является интонация и ритм. Студентам следует работать над интонацией и ритмом русской речи постоянно: не только в рамках заданий на дифференциацию прагматических задач с помощью интонации (*Вы уже написали. / Вы уже написали! / Вы уже написали?*), но и в процессе организационной деятельности на уроке (просьба учителя узнать информацию о студентах, о наличии / отсутствии чего-либо, о планах и др.).

Артикуляция, свойственная русскому и китайскому языкам, отличается: китайцы в большей степени напрягают губы при произношении, кончик языка при этом направлен кверху, к альвеолам, губы не очень подвижны; у русских при говорении подвижны и вытянуты губы, кончик языка упирается в нижние зубы [2; 8]. При обучении русскому говорению китайских студентов очень сложно в условиях ограниченного количества учебного времени сформировать артикуляционную базу, которая влияет на способность различать на слух и воспроизводить все значимые звуковые единицы русского языка в их основных вариантах, понимать и воспроизводить звучащую русскую речь в пределах изученных слов, словосочетаний, предложений, овладеть техникой чтения и русским письмом. Затруднительно объяснить все нюансы произношения и отработать их до совершенства, поэтому необходимо искать такие приемы постановки звуков (с опорой на осязаемые моменты артикуляции, по подражанию, с использованием звука-помощника), которые приносили бы наилучший эффект при минимуме временных затрат.

Эти данные обосновывают необходимость проводить обучение фонетическому аспекту РКИ комплексно на контрастивном лингвистическом материале. Обучение фонетике русской речи следует строить, ориентируясь с самого начала на пропедевтику подобных затруднений.

В практике обучения русскому языку как иностранному в Китае используются два учебных комплекса: комплекс «Дорога в Россию», полностью соответствующий требованиям нормативно-правовых документов, регулирующих учебный процесс, опубликованный в Китае с комментариями и с учебно-методическим сопровождением на китайском языке, и комплекс «Восток», по которому организован учебный процесс на филологических факультетах Китая. Первая часть этого комплекса (элементарный уровень) используется также и для подготовки студентов нефилологических специальностей, которые после

двух лет обучения в Китае едут для продолжения обучения в Россию (так называемая программа совместного обучения 2+2).

Первая часть обоих учебных комплексов (15 уроков «Дороги в Россию» [3] и 9 уроков «Востока» [15]) начинается вводно-фонетическим курсом, задача которого – сформировать слухопроизносительные навыки. Итогом этого курса должен стать артикуляционный автоматизм, необходимый и достаточный для овладения речевой деятельностью.

Слухопроизносительные навыки формируются с первых уроков и совершенствуются на протяжении всей жизни обучаемого, главное, чтобы сформировалось безошибочное восприятие и воспроизведение слов, словосочетаний, предложений. Имеется в виду способность воспринять звучащую речь на изучаемом языке и адекватно ее воспроизвести. Эти навыки лежат в основе обучения всем видам речевой деятельности на иностранном языке (чтению, письму, аудированию, говорению).

Последующие уроки обоих комплексов в большей степени посвящены базовой грамматике, на их материале можно формулировать задания для дальнейшего совершенствования фонетических навыков.

По мнению исследователей-методистов [5; 6; 8; 9; 12; 13; 14], в начальном курсе фонетики необходимо вводить гораздо больше фонетических заданий, так как сложность усвоения языка именно китайцами обусловлена, с одной стороны, преимущественно визуальным восприятием информации, с другой стороны, сформированным в школе способом усвоения информации – механическим заучиванием.

Проанализировав используемые для обучения китайских студентов на начальном уровне учебные пособия [3; 15], Кай Ян приходит к выводу, что «только чтение или прослушивание слогов (слов, мини-текстов), определение на слух сегментной структуры слогов или слов, предъявляемых в парах, не является достаточным для усвоения русского произношения китайскими учащимися» [9, с. 26]. В национально однородной аудитории вводно-фонетический курс целесообразно строить с учетом особенностей фонетической системы родного языка, то есть сделать его национально ориентированным.

Традиционно вводно-фонетический курс начинается с отработки гласных звуков, они тянутся, четко сопоставляются, на их основе можно демонстрировать движения частей речевого аппарата. Согласные изучаются в такой последовательности: от более легких твердых к более сложным мягким и аффрикатам. Звук презентуется в изолированном виде, затем в составе слога, в том числе через сопоставление похожих слогов, потом в слове, словосочетании и предложении.

Порядок формирования слухо-произносительного навыка строится по определенной схеме: слушание звучащего образца, объяснение преподавателя; проговаривание вслед за диктором, запоминание положения частей речевого аппарата; воспроизведение изучаемого изолированного звука; воспроизведение изучаемого звука в сочетании с другими; написание буквы.

Большая часть заданий вводно-фонетического курса – задания устные, однако целесообразно вводить письменные упражнения для того, чтобы формировался слуховой образ звука и слова, и далее для распознавания словосочетания и предложения. Поэтому эффективно комбинировать при обучении разные виды речевой деятельности, но в начале всего лежит слушание: слушание и говорение; слушание, письмо и чтение; слушание и чтение.

Порядок следования заданий может быть таким.

Преподаватель объясняет артикуляцию. Преподаватель, не владеющий родным языком обучаемых и языком-посредником, делает это наглядно, демонстрируя расположения органов артикуляции на собственном примере, с применением рук или на плакате.

Студенты выполняют задания на воспроизведение звука с установкой: «Слушайте и повторяйте».

Студенты знакомятся с графемами, которые соответствуют изучаемым звукам, и делают задания по распознаванию звуков и их различие с установками: «Слушайте, смотрите, пишите, читайте»; «Какой звук вы слышите?» При этом вводятся правила чтения.

С помощью письменных упражнений создаются и закрепляются образы звуков – слогов – слов – словосочетаний – предложений. С помощью этих упражнений происходит обучение письму и чтению.

Работа над произнесением редуцированных гласных в безударном слоге организуется последовательно: сначала следует отработать произношение гласных в первом предударном слоге (перед твердыми и мягкими): *цѣны – ценá, стѣны – стенá, спал – спалá, взял – взялá*. Потом отработать остальные предударные и заударные слоги: *двадцáтый – двáдцать, пять – пятьдесят*. А затем произношение гласных в разных слогах: *дом – домá – дóма, час – часý – часовóй*.

Неразличение согласных звуков предвосхищается правильной их постановкой в самом начале обучения и последующей корректировкой. В этой ситуации фонетисты рекомендуют ставить артикуляцию с помощью гласных звуков. Так, для постановки звука [з] используется гласный [а]: *за, зал, козá*. При коррекции артикуляции звуков [ж] и [ш] рекомендуют использовать звуко-помощники [г], [к], [х]. При произнесении слогов с гласными [о], [у] язык оттягивается назад, становится на место: *кшу, гжу, ушу* и др.

Работа над коррекцией звука строится по определенной последовательности: постановка звука – отработка в слове в разных позициях – сопоставление смешиваемых пар – автоматизация произношения в словосочетании и предложении – сопоставление смешиваемых звуков в тексте.

Покажем систему работы на примере постановки звуков [с] и [ш]:

1) положение кончика языка осваивается в слогах и коротких словах с последующим [а]: *са – ша, сам – шар*;

2) ставится звук [с] с помощью звука-помощника [т], он помогает удерживать язык у основания нижних зубов: *та- та- са-*;

3) закрепляется артикуляция с помощью слогов с разными гласными: *са – сэ – сы – со – су, сам – Сэм – сын – сок – суп* ;

4) отрабатывается произношение [с] в начале, середине и в конце слов: *студент, слово; галстук, поставить; вас, нас, класс*;

5) доводится до автоматизма произношение в словосочетаниях и предложениях: *сын, ест суп; поставить стакан на стол*;

6) ставится звук [ш] с помощью звуков-помощников [к] и [у]: *кшу – кшу – шу*;

7) закрепляется произношение в позиции перед разными согласными: *шу – шо – ша – ши – ше; шутка – шорты – шапка – шить – шея*;

8) закрепляется произношение в сочетании с согласными в словах, словосочетаниях и предложениях: *школа, девушка, ешь; шуба Шуры, шёл пешком; Шура из школы шёл пешком*;

9) осваивается, а затем закрепляется противопоставление звуков [s] и [sh] в словах, словосочетаниях, предложениях: *вас – ваш, сутки – шутки; ваш сок, наш сад; Саша на шоссе*.

Постановка ударения начинается с односложных слов без стечения согласных, конечным согласным может быть только [н]: *он, ты, сон*; затем отрабатывается выделение по длительности и напряженности ударного слога по сравнению с безударными в двусложных: *А́нна – она́, у́хо – уха́*, а затем и в трёхсложных словах: *го́рода – городá, доро́гой – дорóгой*.

Работа над правильным выговариванием стечений согласных – это прежде всего устранение лишнего гласного призвучия в конце слога. Фонетисты рекомендуют пропевание согласного звука: *м-м-м-м*, потом произнесение его с предшествующим гласным: *ам-ом-ум*, далее пар открытых и закрытых слогов: *áма – ам, у́му – ум*, а затем слов с возрастанием количества согласных перед гласным: *ром – гром – в гром*. В конце речитативное чтение групп слов на сопоставление: *рот – грот – в грот – в город*.

После того как знакомство со всеми звуками состоялось, в начале каждого урока следует делать фонетические упражнения на сопоставление смешиваемых звуков, и совсем нет необходимости активно владеть всеми словами, которые

используются в упражнениях. Эти задания помогают настраивать ухо обучаемых на различение сложных фонетических реалий, активно задействуя слушание, воспроизведение и письмо. Приведем примеры таких упражнений.

1. Различайте звуки [п] и [б]. Слушайте, определите, какое слово из двух вы слышите. 请区分元音 [п] 和 [б]。听, 并指出含有这两元音的单词。

- | | |
|---------------------|---------------------|
| а) пánда - б) бáнда | а) пáпа - б) бáба |
| а) пóмпа - б) бóмба | а) пáрка - б) бáрка |
| а) Прáга - б) брáга | а) пуф - б) буф |
| а) пэр - б) бэр | а) запóр - б) забóр |
| а) упóр - б) убóр | а) прут - б) Брут |

2. Напишіте на мéсте тóчек бúкву Б и прочитáйте словá пáрами. Различáйте звúки [п - б]. 请先在空格处填上字母 Б, 再读一读每组单词。请区分元音 [п - б]。

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| а) пар - б) ...ар | а) пáйка - б) ...áйка |
| а) порт - б) ..орт | а) пал - б) ...ал |
| а) прут - б) ...рут | а) плут - б) ...луд |
| а) пой - б) ...ой | а) трúпы - б) трú...ы |
| а) пáста - б) ...áста | а) прыг - б) ...рык |

3. Диктáнт. Слúшайте, пишúте бúкву П íли Б.

...атóн, тúм...а, ...óрка, ...атáт, ...úма, рáм...а, ...арáн, ...аúк, ...утóн, ра...óта.

4. Различайте звуки [н,] и [м,]. Слушайте, определите, какое слово из двух вы слышите. 请区分元音 [н,] 和 [м,]。听, 并指出含有这两元音的单词。

- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| а) нет - б) мет | а) нíша - б) Мíша |
| а) кóни - б) кóми | а) обнáть - б) обмáть |
| а) гранít - б) грамít | а) граня́т - б) громя́т |
| а) Нíла - б) Мíла | а) сáни - б) сáми |
| а) заня́ть - б) замя́ть | а) разня́л - б) размя́л |

5. Напишіте на мéсте тóчек бúкву Ы и прочитáйте словá пáрами.请先在空格处填上字母 Ы, 再读一读每组单词。

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| а) дóка - б) дó...ка | а) сад - б) са...т |
| а) мáка - б) мá...ка | а) лáка - б) лá...ка |
| а) тáм - б) тá...м | а) гáка - б) гá...ка |
| а) кóка - б) кó...ка | а) фал - б) фа...л |
| а) бáка - б) бá...ка | а) стрóки - б) стрó...ки |

6. Различайте звуки [и] и [й]. Слушайте, определите, какое слово из двух вы слышите. 请区分元音 [и] 和 [й]。听，并指出含有这两元音的单词。

а) мой - б) мой

а) рой - б) рой

а) свой - б) свой

а) дой - б) дой

а) буй - б) буй

а) крой - б) крой

а) пай - б) пай

а) зайка - б) зайка

а) бой - б) бой

а) тайм - б) тайм

7. Диктант. Слушайте, пишите букву И или Й.

Ка...р, кр...ка, мб...ва, ута..., па..., сто..., ма...с, та...ком, мо..., ру...ны.

Такого рода задания мы используем на протяжении первого года обучения на каждом занятии. Они не занимают много времени и становятся своеобразным ритуалом в начале занятия, приучают студентов к самоконтролю. Выбор материала для каждого занятия обусловлен темой урока и его лексикой. Аудиозаписи материалов фонетических упражнений доступны студентам, могут быть использованы ими для повторения и самостоятельной работы.

Китайская пословица 师傅领进门，修行在个人 точно описывает стратегию фонетического совершенствования при изучении языка, так как задача преподавателя – показать способ освоения навыка, направить, а собственно фонетический навык формируется в речевой деятельности обучаемого (*Мастер только открывает дверь, а практику приобретаешь лично*).

Таким образом, на протяжении всего этапа обучения русскому языку осуществляется отработка трудных для китайских обучаемых звуков и их сочетаний, освоение фонетического облика русского слова, освоение основных интонационных конструкций в русском языке и их возможностей в смысловом различении.

Список использованных источников

1. Алексахин А. Н. Алфавит китайского языка путунхуа. Буква – фонема – звук речи – слог – слово. Изд-е 2-е, испр. и доп. – М.: Восточная книга, 2010. – 184 с.

2. Алексахин А. Н. Теоретическая фонетика китайского языка (Базовый курс теоретической фонетики современного китайского языка путунхуа). Учебное пособие. Издание второе, исправленное и дополненное. – М.: Восточная книга, 2011. – 342 с.

3. Антонова В. Е. [и др.] Дорога в Россию: учеб. русского языка; элементарный уровень). – Изд. 2-е, испр. – М.: ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2003. – 344 с.

4. Вакула Е. А., Колесникова В. В., Можаяева Е. Ю. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27790>. – Дата доступа: 30.09.2023.

5. Ван Линлун. Методики обучения русскому языку в КНР: традиционные и инновационные методики // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2020. – № 1. – С. 70–73.

6. Ван Сяньжун. Китайский акцент при говорении русского языка // Обучение русскому языку в Китае (Пекин). – 1982. – № 5. – С. 56–63.

7. Ибрагимова Л. Г., Светлова Р. М. Типы фонетических ошибок на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному: опыт преподавания // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2-3. – С. 491–494 [Электронный ресурс]. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35659>. – Дата доступа: 06.11.2023.

8. Каверина В. В. Обучение русскому произношению лиц, говорящих на китайском языке (на основе сопоставительного анализа китайской и русской фонетических систем) // Язык, сознание, коммуникация: Сб. научных статей, посвященный памяти Галины Ивановны Рожковой / Ред. Л. П. Клобукова, В. В. Красных, А. И. Изотов. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – Вып. 6. – С. 78–92.

9. Кай Ян. Специфика содержания и структуры вводно-фонетического курса по русскому языку для китайских студентов. – Челябинск: ЮУрГУ, ЛМ-261, 2018. – 54 с.

10. Касаткин Л. Л. Современный русский язык. Фонетика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 272 с.

11. Короткова О. Н. По-русски – без акцента! Корректировочный курс русской фонетики и интонации для работы в группах начального обучения. – СПб.: Златоуст, 2010. – 200 с.

12. Панова Р. С. Фонетическая интерференция в русской речи китайцев // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 22 (160). Филология. искусствоведение. – Вып. 33. – С. 83–86.

13. Царева Н. Ю., Будильцева М. Б., Мэн Ся. Впервые по-русски: вводный фонетико-грамматический курс для китайских студентов. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 200 с.

14. Чжу Юцзя. Сопоставление состава согласных звуковых единиц в русском

и китайском языках в контексте обучения китайцев русскому произношению // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* – Тамбов: Грамота, 2017. – № 2 (68): в 2-х ч. – Ч. 1 – С. 210–215.

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

References

1. Aleksakhin A. N. *Alfavit kitaiskogo yazyka putunkhua. Bukva – fonema – zvuk rechi – slog – slovo.* Izd-e 2-e, ispr. i dop. – M.: Vostochnaya kniga, 2010. – 184 s.

2. Aleksakhin A. N. *Teoreticheskaya fonetika kitaiskogo yazyka (Bazovyi kurs teoreticheskoi fonetiki sovremennogo kitaiskogo yazyka putunkhua).* Uchebnoe posobie. Izdanie vtoroe, ispravlennoe i dopolnennoe. – M.: Vostochnaya kniga, 2011. – 342 s.

3. Antonova V. E. [i dr.] *Doroga v Rossiyu: ucheb. russkogo yazyka; elementarnyi uroven'.* – Izd. 2-e, ispr. – M.: TsMO MGU im. M. V. Lomonosova; SPb.: Zlatoust, 2003. – 344 s.

4. Vakula E. A., Kolesnikova V. V., Mozhaeva E. Yu. *Osobnosti prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo kitaiskim slushatelyam na nachal'nom etape obucheniya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* – 2018. – № 4 [Elektronnyi resurs]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27790>. – Data dostupa: 30.09.2023.

5. Van Linlun. *Metodiki obucheniya russkomu yazyku v KNR: traditsionnye i innovatsionnye metodiki // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya «Gumanitarnye nauki».* – 2020. – № 1. – S. 70–73.

6. Van Syan'zhun. *Kitaiskii aktsent pri govorenii russkogo yazyka // Obuchenie russkomu yazyku v Kitae (Pekin).* – 1982. – № 5. – S. 56–63.

7. Ibragimova L. G., Svetlova R. M. *Tipy foneticheskikh oshibok na nachal'nom etape obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: opyt prepodavaniya // Sovremennye naukoemkie tekhnologii.* – 2016. – № 2-3. – S. 491–494 [Elektronnyi resurs]. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35659>. – Data dostupa: 06.11.2023.

8. Kaverina V. V. *Obuchenie russkomu proiznosheniyu lits, govoryashchikh na kitaiskom yazyke (na osnove sopostavitel'nogo analiza kitaiskoi i russkoi foneticheskikh sistem) // Yazyk, soznanie, kommunikatsiya: Sb. nauchnykh statei, posvyashchennyi pamyati Galiny Ivanovny Rozhkovoi / Red. L. P. Klobukova, V. V. Krasnykh, A. I. Izotov.* – M.: Dialog-MGU, 1998. – Vyp. 6. – S. 78–92.

9. Kai Yan. *Spetsifika sodержaniya i struktury vvodno-foneticheskogo kursa po russkomu yazyku dlya kitaiskikh studentov.* – Chelyabinsk: YuUrGU, LM-261, 2018. – 54 s.

10. Kasatkin L. L. *Sovremennyyi russkii yazyk. Fonetika: ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdenii vyssh. prof. obrazovaniya. – 3-e izd., ispr. – M.: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2014. – 272 s.*
11. Korotkova O. N. *Po-russki – bez aktsenta! Korrektirovochnyi kurs russkoi fonetiki i intonatsii dlya raboty v gruppakh nachal'nogo obucheniya. – SPb.: Zlatoust, 2010. – 200 s.*
12. Panova R. S. *Foneticheskaya interferentsiya v russkoi rechi kitaitsev // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2009. – № 22 (160). Filologiya. iskusstvovedenie. – Vyp. 33. – S. 83–86.*
13. Tsareva N. Yu., Budil'tseva M. B., Men Sya. *Vpervye po-russki: vvodnyi fonetiko-grammaticheskii kurs dlya kitaiskikh studentov. – M.: Russkii yazyk. Kursy, 2011. – 200 s.*
14. Chzhu Yutszha. *Sopostavlenie sostava soglasnykh zvukovykh edinit v russkom i kitaiskom yazykakh v kontekste obucheniya kitaitsev russkomu proiznosheniyu // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – Tambov: Gramota, 2017 № 2(68): v 2-kh ch. – Ch. 1 – S. 210–215.*
15. *大学俄语东方（新版）学生用书. 1 / 史铁强主编；史铁强，张金兰分册主编；北京外国语大学俄语学院编著. — 北京：外语教学与研究出版社，2008.*

UDC 371; 373; 378.14, 378.16

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

IMMERSIVENESS AS A CONDITION AND TRIGGER FACTOR OF TRANSFORMATION OF THE TRADITIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT INTO AN INTELLIGENT LEARNING ENVIRONMENT

When it comes to the development of the educational environment in the direction of innovation, the focus on immersiveness and intellectuality is increasingly coming to the fore. These meta-parameters of the educational environment are considered as optimal for creating the most environmentally friendly attitude to an individual as the main value. Transformations of the content, structure and functionality of the innovative educational environment are largely due to the combination of the capabilities of immersive technologies and artificial intelligence. As a result, the traditional learning environment is transformed into an intelligent learning environment-ecosystem. The appeal to the potential of the immersive pedagogy contributes to the strengthening of its effects.

Keywords: digitalization of education; innovative educational environment; immersiveness; artificial intelligence; intellectual learning environment; immersive pedagogy.

Ирина Шевлякова-Борзенко,
кандидат филологических наук, доцент;
Мультикультурный исследовательский центр,
Университет Хучжоу
(Китай)
[*shauliakova@yandex.ru*](mailto:shauliakova@yandex.ru)

ИММЕРСИВНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ И ТРИГГЕР-ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ ТРАДИЦИОННОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНУЮ ОБУЧАЮЩУЮ СРЕДУ

Ориентированность на иммерсивность и интеллектуальность образовательной среды как своего рода метапараметры отражает стратегическую нацеленность современного образования на эффективное использование междисциплинарного опыта экологичного отношения к личности как главной ценности настоящего и будущего мира. Сущностные трансформации содержания, структуры и функционала инновационной образовательной среды в значительной степени обусловлены соединением возможностей иммерсивных технологий и искусственного

интеллекта, в результате чего традиционная среда обучения преобразовывается в интеллектуальную обучающую среду-экосистему. Усилению ее воздействий способствует обращение к потенциалу иммерсивной педагогики (педагогики погружения).

Ключевые слова: цифровизация образования; инновационная образовательная среда; иммерсивность; искусственный интеллект; интеллектуальная обучающая среда; иммерсивная педагогика.

Проблематика цифровизации образования¹ в части образовательной среды с начала 2010-х годов всё больше фокусируется на необходимости и возможности трансформаций традиционной *среды обучения* в *инновационную обучающую среду*, которая в совокупности своих возможностей и потенциала нацелена на подготовку обучающегося к жизни в системе координат неопределенности, то есть в мире, который изменяется быстрее, чем успевает осмыслить результаты и последствия этих изменений.

В качестве фундаментальных основ образования будущего сегодня, как правило, выделяются когнитивные основы (грамотность и умение считать), основы здравоохранения (в том числе физическое и психическое здоровье и благополучие), социальные и эмоциональные основы (включая мораль и этику), цифровая, информационная грамотность [1, р. 2], а также медиаграмотность (как способность «извлекать смысл из многочисленных источников информации и оценивать их достоверность с помощью критического мышления» [1, р. 8]). Хотя цифровая грамотность опирается на те же фундаментальные способности, что и традиционная, однако сфера ее актуализации предполагает формирование прежде не известных компетенций с помощью совершенно новых инструментов. Так, в 2018 году представление о составляющих цифровой грамотности включало, в числе прочего, понимание «базовых концепций искусственного интеллекта», способность «разбираться в данных, знать о безопасности в интернете, понимать основы программирования искусственного интеллекта и... его этику» [2, р. 6]. И это при том, что пять лет назад в большинстве стран мира искусственный интеллект (англ. *artificial intelligence, AI*) не воспринимался как обязательный (*must-learn*) компонент цифровой грамотности выпускника общеобразовательной школы. Как бы то ни было, цифровизация и достижения в области искусственного интеллекта называются сегодня в числе тех глобальных тенденций, которые «создают фундаментальные проблемы как для целей, так и для методов образования» [3, р. 4].

Система целей образования в силовом поле цифровизации претерпевает существенные изменения. Первоначальная ориентированность на использование высоких технологий в традиционном образовательном процессе и среде обучения

¹Мы рассматриваем феномен цифровизации образования в методологической оптике синергетического подхода, как динамичное и вместе с тем целостное триединство «цель – процесс – результат».

ожиданий, по большому счету, не оправдала: «В реальности использование устройств в классной работе не привело к ожидавшемуся повышению успеваемости (хотя и помогло задействовать новые педагогические методы, такие как “перевернутый класс”), и доля неграмотного населения осталась практически на прежнем уровне» [4, с. 9]. То есть возможность достижения актуальных целей образования обусловлена, в числе прочего, успешностью усилий, направленных на качественные изменения образовательной среды, увязанные с таксономией опережающего образования. Общим ориентиром подобных трансформаций сегодня является среда развивающего типа (образовательная экосистема); наиболее эргономичным и целесообразным подходом к созданию такой среды нам видится использование потенциала *иммерсивности*².

Проектирование изменений в образовании предполагает прогнозирование последствий как от потенциальных действий (воздействий), так и бездействия [см., например: 6, р. 5]. В случае с наращиванием иммерсивности образовательной среды речь идет о парадигмальных сдвигах в содержании, функциях и воздействиях этой среды на обучающихся; что касается бездействия, то самой возможности игнорировать иммерсивность у образования уже нет, поскольку иммерсивные технологии (равно как и искусственный интеллект) стали частью повседневной жизни. Это заставляет не только пересматривать «навыки, необходимые для обучения и развития человека», но и радикальным образом изменять «способы, каналы и процессы, с помощью которых мы учимся» [7, р. 10]. Так, одной из отличительных особенностей инновационных цифровых технологий является то, что они «могут создавать экосистему обучения, основанную на сотрудничестве», в которую вовлечены как обучаемые, так и обучающие, которые «сотрудничают в целях профессионального роста и институционализации профессиональной практики» [7, р. 4]. Вместе с тем, именно навыки, связанные с цифровыми технологиями, оказываются особенно уязвимы к быстрому устареванию. То есть наиболее важным становится «сочетание навыков, позволяющих работникам адаптироваться к технологическим изменениям. Следовательно, образование должно быть сосредоточено на привитии “навыков слияния” – сочетания творческих, предпринимательских и технических навыков, которые позволяют работникам переходить к новым профессиям по мере их появления» [8, р. 8]. На наш взгляд, именно иммерсивная образовательная среда содержит недоступные прежде (либо в должной мере не использовавшиеся) возможности, и собственно дидактические³, и развивающие. В таком хронотопе

² Содержание, параметры и функциональные особенности иммерсивности применительно к образовательной деятельности рассмотрены нами в ряде публикаций (см., например, [5]).

³ Потенциально можно смоделировать в контексте любого учебного предмета учебные задачи и ситуации, требующие действий, реакций, решений в условиях неопределенности.

обучение, (само)образование воспринимается как часть процесса *жизни-деятельности*, движимой (стимулируемой) особыми механизмами. Подобная среда и проектируется, и совершенствуется на основе *проактивного подхода*, методология которого предполагает обращение к комбинированной оптике: сочетанию прогностичности, видения долгосрочной перспективы и последствий – и мобильности, оперативности реакций на изменения контекстов разных уровней.

Развитие школьной среды в системе координат опережающего образования предполагает согласованное движение в двух направлениях:

1) наращивание, усиление, качественные трансформации иммерсивности актуальной (функционирующей) образовательной среды учреждений образования;

2) создание иммерсивной образовательной среды общего образования как образовательной экосистемы нового типа.

Первый вектор движения представляется базисом и одновременно стартом для реализации второго вектора.

В ходе трансформации среды обучения в обучающую среду на основе новейших технологий так называемое пространственно-предметное окружение превращается в участника образовательной коммуникации, приобретая свойство интеллектуальности. В общем виде концепция интеллектуального обучения (*smart learning*) заключается не просто в использовании ИКТ для трансляции информации, контроля за использованием ресурсов: речь идет о предоставлении принципиально новых инструментов обучения и персонализированной помощи. То есть новое качество (уровень) персонализации обусловлен как новыми техническими возможностями, так и сочетанием в образовательном процессе идей, методологий и технологий *кастомизации и геймификации обучения*, а также *кооперации* (совместной работы по приобретению и передаче знаний). Инновационные учебные среды «учитывают контекст реального мира и размещают участников в реальных сценариях» [9]. В современных исследованиях такие среды часто именуется интеллектуальными (*smart environment*). Уникальность их задается через реализацию (вкуче с уже упомянутыми персонализацией и геймификацией) идей *адаптации процесса обучения*⁴, *обучающей аналитики*⁵, *интеллектуального управления знаниями*. Иначе говоря, новое качество образовательной среды обеспечивается соединением возможностей иммерсивных технологий и искусственного

⁴ «Каждое взаимодействие пользователя с обучающей системой запускает действие... Как только действия запущены, система пытается адаптировать и назначать задания учащимся на основе их прогресса, успеваемости и предпочтений, используя пользовательскую модель. Идея состоит в том, чтобы поддерживать вовлеченность учащихся в выполнение учебных заданий, соответствующих их собственным параметрам» [9].

⁵ «...отслеживает действия учащихся и их прогресс с течением времени и с помощью визуализации данных передает результаты обратно учащимся» [9].

интеллекта (далее – ИИ), синтез которых формирует новый тип обучающего хронотопа – *интеллектуальную обучающую среду-экосистему* (ИОСЭ). Ее уникальность (здесь: инновационность) обусловлена созданием оптимальных условий для обучения и развития, ключевыми параметрами которых становятся *персонализированность* и *адаптивность*, причем не совсем в том смысле, как их понимали в педагогическом дискурсе, например, рубежа XX – XXI веков.

Одним из целевых ориентиров последней по времени парадигмальной трансформации образования провозглашалась индивидуализация обучения, нередко отождествляемая с понятием персонализированного обучения как «способности адаптировать организацию, содержание и темп обучения к конкретным потребностям каждого отдельного учащегося» [4, с. 11]. Однако новейшие информационные технологии позволяют концептуально переосмыслить саму суть понятия персонализации, как это происходит, например, в модели *open learner* («открытого ученика»). Если в «традиционных персонализированных системах модели учащихся были скрыты “под колпаком”», то новая модель дает возможность отслеживать и корректировать «состояние усвоения знаний учащимися для поддержки саморефлексии, самоорганизующегося обучения и прозрачности системы» [9]. Сегодня в дополнение к так называемой автоматической персонализации обучающимся должны быть доступны другие возможности настройки, например, индивидуализация (определение) целей обучения, выбор тем, «установка предпочтительных временных рамок... и получение автоматических рекомендаций, представляющих наиболее подходящий и эффективный путь достижения желаемых результатов» [9].

В свою очередь, идея адаптивного обучения «требует увязки действий пользователя и их визуализации с целями обучения» [9], что позволяет педагогу и обучающимся эффективно выстраивать траектории обучения. Так, например, технология *метакогнитивного скаффолдинга* стала возможной только благодаря инновационным технологиям в образовании. Она предполагает получение помощи обучающимся лишь по мере необходимости, «с постепенным сокращением или минимизацией объема вмешательства педагога по мере повышения компетентности учащегося» [4, с. 41]; определение содержания и объема этой помощи в ходе обучения возможно благодаря постоянной обработке больших объемов информации об обучающемся, который из условного источника (носителя) данных превращается в активного пользователя технологий, сервисов иммерсивности и ИИ.

В экспертном сообществе ИИ оценивается как самый быстрорастущий сегмент передовых технологий в образовании⁶. В числе основных *типов* ИИ, уже сейчас задействованных в обучении, эксперты называют:

– *ансамбли алгоритмов* (именно такой тип ИИ «отвечает за построение индивидуальных траекторий обучения или анализ эффективности плана урока» [11]);

– *предобученные нейросети* (обучаемые на больших объемах данных, они создаются для решения конкретной задачи; как правило, в данном случае имеются в виду модели *opensource*, типа GPT-3, BERT, YaLM 100B, RUGPT-3 и т. п.);

– *нейросети, которые относятся к сфере теневого глубокого обучения* (предобученную нейросеть «дообучают на меньшем объеме данных и приспособливают решать более узкую задачу. Например, когда языковую нейросеть специализируют на проверке открытых заданий конкретного курса» [11]).

Технологии ИИ широко используются для персонализации образования⁷ («ИИ поддерживает как персонализированный поиск знаний, так и процессы их создания» [10]), а также в разных сегментах учебного процесса: в частности, в играх и симуляциях, распознавании голоса, робототехнике и STEM-образовании, для диагностики и оценивания, в учебной аналитике (прогностического типа, для анализа качества учебных материалов, цифровой рефлексии, т. е. для выяснения, что и как усваивает обучающийся), для развития так называемых *soft skills*. Особые надежды возлагаются на ИИ в автоматизации рутинных задач и действий: так, ему делегируются «коммуникация с учащимися, оценивание, анализ успеваемости, проверка типовых заданий и подготовка к занятиям» [12]. До 20 % рабочего времени педагога, которое обычно затрачивается на проверку заданий, может быть оптимизировано⁸. Столько же занимает подготовка к занятиям, но ИИ может автоматизировать как составление планов уроков, так и заданий, тестов, а обеспечить обратную связь по итогам их оценки; ряд программ определяют пробелы в знаниях учеников и обобщают соответствующий материал.

К базовым *принципам* использования ИИ в образовании на уровне интуитивной конвенциональности педагогическое сообщество относит: контролируемость, этичность, прозрачность использования, человекоцентрированность (включая ориентированность на кооперацию с человеком, а не

⁶ Еще в 2019 году прогнозировался резкий рост использования ИИ: так, уже к 2025 году глобальные расходы составят 6 млрд долларов; лидировать, по мнению экспертов, будут КНР и США [10].

⁷ Различные платформы, приложения, программы и инструменты для создания образовательного контента регулярно представляются в аналитических обзорах, с возможностью обратиться к самому софту непосредственно, см. например: [12].

⁸ Уже сегодня предлагаются программы (например, *Gradescope*), которые автоматически проверяют типовые задания по разным предметам и выставляют оценки.

на его вытеснение).

Почему именно с ИИ сегодня связывают возможные прорывы в образовании, прежде всего, в плане быстрого достижения целей обучения? В попытке формулировать эффекты от использования ИИ в образовательном процессе ответ на указанный вопрос можно представить в виде следующего алгоритма: *(эффект новизны / веер возможностей + экономичность + эргономичность + мотивированность) – рутинна = усиление дидактического эффекта * ускорение темпов решения задач обучения*. По мнению экспертов, именно ИИ сыграет ключевую роль в реализации идеи персонализированного обучения, «роль катализатора трансформации образования для всех заинтересованных сторон – от отдельных учащихся до министерств образования» [4, с. 5].

Понятия имерсивности образовательной среды и ее цифровизации очевидно не тождественны, второе содержательно гораздо шире первого. Вместе с тем, мы рассматриваем и иммерсивность как чрезвычайно объемное понятие, объединяющее в себе структуры содержательно-методологического и технико-технологического планов. Трансформации образовательной среды в иммерсивный обучающий хронотоп означают экологичное задействование новейших ИКТ, а также обращение к потенциалу иммерсивной педагогики как педагогики погружения, создающей условия для своего рода проживания обучающимся образовательных «событий» с целью личного присвоения получаемых результатов. То есть ИИ – это несомненно важный, обладающий большим образовательным потенциалом инструмент обучения, но далеко не универсальный. В отличие от людей, «машины (пока) не способны реагировать на неопределенность. Искусственный интеллект может выполнять конкретные задачи, эффективно и действенно реагируя на сложность и некоторые характеристики неопределенности, но если цели и контекст задачи неоднозначны или меняются, то часто происходит “сбой”. Проще говоря, люди обладают способностью справляться с изменчивостью, неопределенностью, сложностью и двусмысленностью, но иногда не могут делать это продуктивно, в то время как во многих случаях машины полностью лишены этих способностей» [8, р. 8]. Между тем целью образования опережающего типа является подготовка нынешних школьников к жизнедеятельности в условиях стохастического мира. При адекватном психолого-педагогическом подходе иммерсивность как пространство и технология моделирования и прогнозирования реальности(ей) способна обеспечить сохранность человеческого измерения, *человекомерность* обучающей среды-экосистемы. То есть механизм развития иммерсивности образовательной среды может быть рассмотрен как работающая стратегия использования междисциплинарного (ранее накопленного и ультрасовременного) опыта

экологичного отношения к личности как главной ценности, настоящего и будущего мира.

Таким образом, специфика современного научно-технологического развития задает общий вектор совершенствования образовательных сред как полифункциональных хронотопов, создающих условия для формирования жизнестойкой личности, которая бы обладала комплексом компетенций и потенциалов для самореализации и преобразования окружающей действительности. Ориентированность на иммерсивность и интеллектуальность образовательной среды как своего рода детерминанты, метапараметры – это стратегическая нацеленность на эффективное и эргономичное использование междисциплинарного опыта экологичного отношения к личности как главной ценности настоящего и будущего мира.

Сущностные трансформации содержания, структуры и функционала инновационной образовательной среды в значительной степени обусловлены соединением возможностей иммерсивных технологий и искусственного интеллекта, в результате чего традиционная среда обучения преобразовывается в интеллектуальную обучающую среду-экосистему. Усилению ее воздействия способствует обращение к потенциалу так называемой иммерсивной педагогики: именно *педагогика погружения* создает невозможные без технологий иммерсивности и ИИ условия для особого проживания обучающимся образовательных задач и ситуаций, то есть личностного присвоения получаемых результатов. Интеллектуальная обучающая среда совместно с обучающимся формирует ориентированные на него же контент и стратегию обучения.

Список использованных источников

1. Core Foundations for 2030; OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. – OECD, 2019. – 14 p. [Electronic resource]: Organization for Economic Co-operation and Development (<https://www.oecd.org/>). – Access mode: <https://www.oecd.org/education/2030-project/learning/aar-cycle>. – Access date: 29.06.2023.

2. Knowledge for 2030; OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. – OECD, 2019. – 13 p. [Electronic resource]: Organization for Economic Co-operation and Development (<https://www.oecd.org/>). – Access mode: <https://www.oecd.org/education/2030-project/learning/knowledge>. – Access date: 30.06.2023.

3. Learning Compass 2030; OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. – OECD, 2019. – 12 p. [Electronic resource]: Organization for Economic Co-operation and Development (<https://www.oecd.org/>). –

Access mode: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/> – Access date: 14.07.2023.

4. Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / Стивен Даггэн; ред. С. Ю. Князева; пер. с англ.: А. В. Паршакова. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. – 45 с.

5. Шевлякова-Борзенко, И. Л. Стратегические направления совершенствования образовательной среды общего среднего образования / И. Л. Шевлякова-Борзенко // Педагогическая наука и образование. – 2023. – № 2 (43). – С. 18–23.

6. Anticipation – Action – Reflection Cycle for 2030; OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. – OECD, 2019. – 10 p. [Electronic resource]: Organization for Economic Co-operation and Development (<https://www.oecd.org/>). – Access mode: <https://www.oecd.org/education/2030-project/learning/aar-cycle>. – Access date: 27.06.2023.

7. Building the future of education. – OECD, 2022. – 20 p.

8. Skills for 2030; OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. – OECD, 2019. – 16 p. [Electronic resource]: Organization for Economic Co-operation and Development (<https://www.oecd.org/>). – Access mode: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/> – Access date: 14.07.2023.

9. Vesin, B. Learning in smart environments: user-centered design and analytics of an adaptive learning system / B. Vesin, K. Mangaroska, M. Giannakos // Smart Learning Environment. 2018. – 5, 24 [Electronic resource]. – Access mode: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-018-0071-0>. – Access date: 21.07.2023.

10. 2019 Artificial Intelligence & Global Education Report, HolonIQ's Annual Report on the State of Artificial Intelligence in Global Education [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.holoniq.com/notes/2019-artificial-intelligence-global-education-report>. – Access date: 22.07.2023.

11. Искусственный интеллект в образовании: изучаем реальную практику [Электронный ресурс]: skillbox.ru. – Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/education/iskusstvennyu-intellekt-v-obrazovanii-izuchaem-realnyu-praktiku/>. – Дата доступа: 22.07.2023.

12. Смаракова, А. Будущее уже здесь: как искусственный интеллект меняет образование / А. Смаракова [Электронный ресурс]: theoryandpractice.ru; Теории и практики. – Режим доступа: <https://theoryandpractice.ru/posts/20442-budushchee-uzhe-zdes-kak-iskusstvennyu-intellekt-menyayet-obrazovanie>. – Дата доступа: 22.07.2023.

References

1. Core Foundations for 2030; OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. – OECD, 2019. – 14 p. [Electronic resource]: Organization for Economic Co-operation and Development (<https://www.oecd.org/>). – Access mode: <https://www.oecd.org/education/2030-project/learning/aar-cycle>. – Access date: 29.06.2023.
2. Knowledge for 2030; OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. – OECD, 2019. – 13 p. [Electronic resource]: Organization for Economic Co-operation and Development (<https://www.oecd.org/>). – Access mode: <https://www.oecd.org/education/2030-project/learning/knowledge>. – Access date: 30.06.2023.
3. Learning Compass 2030; OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. – OECD, 2019. – 12 p. [Electronic resource]: Organization for Economic Co-operation and Development (<https://www.oecd.org/>). – Access mode: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/> – Access date: 14.07.2023.
4. Iskusstvennyi intellekt v obrazovanii: Izmenenie tempov obucheniya. Analiticheskaya zapiska IITO YuNESKO / Stiven Daggen; red. S. Yu. Knyazeva; per. s angl.: A. V. Parshakova. – M. : Institut YuNESKO po informatsionnym tekhnologiyam v obrazovanii, 2020. – 45 c.
5. Shevlyakova-Borzenko, I. L. Strategicheskie napravleniya sovershenstvovaniya obrazovatel'noi sredy obshchego srednego obrazovaniya / I. L. Shevlyakova-Borzenko // Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie. – 2023. – № 2 (43). – S. 18–23.
6. Anticipation – Action – Reflection Cycle for 2030; OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. – OECD, 2019. – 10 p. [Electronic resource]: Organization for Economic Co-operation and Development (<https://www.oecd.org/>). – Access mode: <https://www.oecd.org/education/2030-project/learning/aar-cycle>. – Access date: 27.06.2023.
7. Building the future of education. – OECD, 2022. – 20 p.
8. Skills for 2030; OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. – OECD, 2019. – 16 p. [Electronic resource]: Organization for Economic Co-operation and Development (<https://www.oecd.org/>). – Access mode: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/> – Access date: 14.07.2023.
9. Vesin, B. Learning in smart environments: user-centered design and analytics of an adaptive learning system / B. Vesin, K. Mangaroska, M. Giannakos // Smart Learning Environment. 2018. – 5, 24 [Electronic resource]. – Access mode: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-018-0071-0>. – Access date: 21.07.2023.

10. 2019 Artificial Intelligence & Global Education Report, HoloniQ's Annual Report on the State of Artificial Intelligence in Global Education [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.holoniq.com/notes/2019-artificial-intelligence-global-education-report>. – Access date: 22.07.2023.

11. Iskusstvennyi intellekt v obrazovanii: izuchaem real'nuyu praktiku [Elektronnyi resurs]: skillbox.ru. – Rezhim dostupa: <https://skillbox.ru/media/education/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-izuchaem-realnuyu-praktiku/>. – Data dostupa: 22.07.2023.

12. Smarakova, A. Budushchee uzhe zdes': kak iskusstvennyi intellekt menyaet obrazovanie / A. Smarakova [Elektronnyi resurs]: theoryandpractice.ru; Teorii i praktiki. – Rezhim dostupa: <https://theoryandpractice.ru/posts/20442-budushchee-uzhe-zdes-kak-iskusstvenny-intellekt-menyaet-obrazovanie>. – Data dostupa: 22.07.2023.

UDC 378:37.012.2

Vyacheslav Lozitsky,
PhD, Associate Professor;
Polessky State University
(Belarus)
bakalaur@yandex.ru

ENSURING CONTINUITY OF GENERAL SECONDARY AND HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL SPHERE AND ITS DIVERSIFICATION AS A SCIENTIFIC PROBLEM

The article discusses the problems of ensuring continuity in a single information and educational environment at the levels of general secondary and higher education. Taking into account the processes of digitalization of the educational sphere and its diversification, the main theoretical and methodological approaches are highlighted in the study of continuity through an understanding of its phenomenological essence and field of implementation in modern conditions of technologization of education.

Keywords: information and communication space; digitalization of education; information and educational environment; education system; continuity; technologization of education.

Вячеслав Лоцицкий,
кандидат педагогических наук, доцент;
Полесский государственный университет
(Беларусь)
bakalaur@yandex.ru

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ И ЕЕ ДИВЕРСИФИКАЦИИ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассмотрена проблематика обеспечения преемственности в условиях единой информационно-образовательной среды на уровнях общего среднего и высшего образования. С учетом процессов цифровизации образовательной сферы и ее диверсификации выделены основные теоретико-методологические подходы в исследовании преемственности через понимание ее феноменологической сущности и пространства реализации в современных условиях технологизации образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникационное пространство; цифровизация образования; информационно-образовательная среда; система образования; преемственность; технологизация образования.

Динамичные процессы цифровизации образования, определяющие качественную направленность вектора развития образовательной сферы на всех системных уровнях, являются предметом исследования широкого круга авторов как в Республике Беларусь, так и на постсоветском пространстве. В силу своей феноменологической сущности цифровая трансформация образования, являющаяся новым этапом его поступательного развития, кроме интеграции инновационных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) предлагает новые условия и средства достижения целей и решения задач, в комплексе которых неизменным остается обеспечение качества образования. В рамках системно-средового подхода сама реализация парадигмального лозунга «образование через всю жизнь» в условиях диверсификации системы предполагает разработку моделей обучения, ориентированных на один из классических для педагогической теории и практики принцип – принцип преемственности, воплощаемый процессуально в механизмах применения как традиционных, так и инновационных средств дидактики и организации образовательного процесса. Актуальность практикоориентированных исследований проблематики обеспечения преемственности общего среднего и высшего образования в условиях цифровой трансформации образовательной сферы и ее диверсификации определена потребностью глубокого изучения всего комплекса теоретико-методологических оснований эффективного выстраивания структуры и механизмов системы образования в изменяющемся информационно-коммуникационном пространстве, в социуме в целом. В качестве одного из системообразующих компонентов такой структуры целесообразно определять преемственность, в качестве направлений (с точки зрения методологии) необходимо выделять: анализ научных подходов в рассмотрении преемственности в педагогической теории и практике; определение феноменологических черт преемственности, реализуемой в условиях цифровой трансформации образования; выявление факторов, детерминирующих эффективное обеспечение преемственности общего среднего и высшего образования в условиях цифровизации и диверсификации образовательной сферы.

В рамках исследования в качестве базы источников использовались нормативно-правовые акты, обеспечивающие процессы в сфере цифровизации образования [1-3], а также научные работы теоретико-методологического характера [4-29].

Понимание преемственности в аспекте проблематики развития личности обучаемых прослеживается в исследованиях Д. Б. Богоявленской, Б. С. Волкова, В. В. Давыдова, Н. Ф. Талызиной [7; 11; 14; 27]). В. В. Давыдов одним из первых определил преемственность как связь качественно различного между разными стадиями обучения, начиная с младших и заканчивая старшими классами школы. В рамках личностно-ориентированного и развивающего подходов преемственность в обучении определяет динамику педагогического процесса: от формирования житейских понятий в дошкольном возрасте к формированию учебной деятельности у детей младшего школьного возраста, в совокупности присвоения ими научных понятий, и далее к освоению детьми научных методов познания в содержательно новых ситуациях обучения. В таком понимании преемственность в обучении главным образом процессуально направлена на познавательное развитие обучаемых, а инструментарий социализации и воспитания как составная часть целостного педагогического процесса практически не учтены.

М. В. Бывшеева, С. М. Годник, В. С. Леднев, А. К. Орешкина [10; 13; 18; 20] рассматривают преемственность с позиций процессного подхода, в том числе через обеспечение внутриспредметных и междисциплинарных связей. С. М. Годник утверждает, что следует говорить именно о преемственности как о процессе, «поскольку имеет место последовательная смена педагогических явлений в динамике обучения и воспитания, развитие новой педагогической системы учитывает особенности предшествующей системы, аккумулирует в себе ее прогрессивные элементы, снимает консерватизм прошлого в новых условиях и тем самым конструктивно отрицает его. Единство развертывания, обогащения, отрицания составляет динамику и созидательное начало процесса преемственности» [13, с. 8]. В рамках процессного подхода А. К. Орешкиной расширен понятийно-терминологический аппарат и введены в научный оборот определения «методологические основы преемственности», «векторы преемственности образовательного процесса», «формы преемственности образовательного процесса», «ветвления векторов образовательного процесса (образовательных программ)» [20].

Системный подход в рассмотрении значения преемственности в целостном педагогическом процессе характерен для позиций, определяемых в исследованиях С. И. Архангельского, Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, В. В. Краевского, И. П. Подласого, А. В. Хуторского [4-6; 17; 21; 28]. В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев и Е. Н. Шиянов отмечают, что преемственность «позволяет объединить и иерархизировать отдельные учебные ситуации в единый целостный учебный процесс постепенного освоения закономерных связей и отношений между предметами и явлениями мира» [25, с. 174]. В системно организуемом и

осуществляемом дидактическом процессе в каждый момент времени решаются частные педагогические задачи, интеграция которых позволяет осуществлять переход от предыдущих событий к последующим, от простых к более сложным формам познания, поведения и деятельности учащихся. В такой взаимосвязи в классических работах В. И. Загвязинского, В. В. Краевского и А. В. Хуторского, А. Г. Мороза, И. П. Подласого [15; 17; 19; 21; 28] преемственность определяется через ее трактовку как одного из важнейших принципов дидактики и воспитания – принципа преемственности.

В развитие системного подхода к рассмотрению преемственности в обучении внесли вклад исследования А. А. Попова, В. Н. Просвиркина, С. Н. Рягина, А. П. Сманцера, [22-24; 26]). С позиции данных авторов феномен преемственности образовательного процесса отражает его системные качественные изменения, логику, этапы развития и направленность, а также нелинейность и многоаспектность в понимании системообразующих признаков. В классической работе А. П. Сманцера [26] обосновывается положение о том, что именно преемственность обеспечивает интеграцию различных ступеней образовательной системы в обеспечении целостного развития личности. Этот автор рассматривает преемственность в качестве ведущего регулятора стратегий развития педагогического образования в динамично меняющихся условиях. Последнее позволяет определять преемственность в контексте системы непрерывного образования, представляемой в своей системной разноразмерности и многокомпонентности.

В качестве объекта исследования преемственность обладает комплексом характеристик, в числе которых целесообразно выделить:

- неоднозначность трактовок и плюрализм в сущностных определениях, предлагаемых исследователями;
- процессуальность реализуемого явления;
- системность и разноразмерность, иерархичность и многокомпонентность механизма и инструментария реализации;
- встраиваемость в систему обоснованных в педагогической теории и практике принципов;
- детерминирующее влияние на процессуальное развитие и системно-содержательные качества образовательной сферы в условиях ее технологизации;
- детерминирующее влияние на процесс и результативность адаптации субъектов педагогического взаимодействия к качественным изменениям информационно-коммуникационного пространства, цифровизации и диверсификации образования.

С учетом выделенных нами феноменологических характеристик преемственности ее сущность можно представить в диалектическом единстве

взаимосвязей: выступает в качестве процесса, обеспечивающего условия достижения запланированного и прогнозируемого результата, важного условия качественных изменений в современном образовании, результативности развития образования, комплексной характеристики системы непрерывного образования.

К детерминантам, обуславливающим эффективное обеспечение преемственности на уровнях общего и высшего образования в условиях цифровизации образования и его диверсификации, целесообразно отнести:

– возрастание важности обеспечения преемственности в комплексе иных детерминантов качества образовательной сферы (например, с учетом технико-технологического и дидактического потенциала единой Республиканской информационно-образовательной среды – РИОС);

– учет контекста качественных внутренних и внешних системно-средовых изменений, происходящих в условиях информационно-коммуникационного пространства и общества в целом (например, возрастание темпов технологизации образования и интеграции высокотехнологичных решений, инновационных ИКТ в образование);

– мощное влияние на личностное развитие субъектов педагогического взаимодействия (например, в формировании и развитии функциональной информационной грамотности, компетенций как деятельностных компонентов информационной культуры личности);

– развитие теоретико-методологических подходов в понимании феномена преемственности и в обосновании образовательных моделей, обеспечивающих ее эффективное осуществление в условиях информационно-образовательной среды;

– актуальность практикоориентированных разработок образовательных моделей, обеспечивающих эффективную реализацию преемственности в условиях изменяемого информационно-коммуникационного пространства и интеграции высокотехнологических решений и инновационных ИКТ в образование;

– реализация эффективной кадровой политики в сфере подготовки квалифицированных специалистов через систему непрерывного образования;

– совершенствование нормативно-правовой базы в области информационного права для эффективной реализации мероприятий цифровой трансформации образования;

– накопление и систематизация педагогического опыта обеспечения преемственности уровней образования в Республике Беларусь и на постсоветском пространстве.

Выделенные факторы имеют в настоящее время определяющее значение, их учет позволяет с осторожным оптимизмом рассматривать перспективы развития процессов цифровой трансформации образовательной сферы в Республике Беларусь. Осторожность основывается на понимании вызревающих в

современном образовании проблем, связанных с адаптацией как системы, так и самих субъектов педагогического взаимодействия к функционированию в условиях информационно-коммуникационного пространства и РИОС. Противоречие выражается в асинхронности динамики развития самой среды и темпов формирования актуальных (для эффективной деятельности в данной среде) компетенций субъектов педагогического взаимодействия. Вопрос их адаптации к качественным средовым переменам становится всё более актуальным. На данную проблему обращают внимание В. А. Богущ, Е. А. Бутина, И. П. Гладилина, И. Г. Ермакова, Д. А. Качан, П. А. Лис, М. В. Мирончик, И. Л. Шевлякова-Борзенко, Е. Н. Шнейдеров [8; 9; 12; 16; 29]. Одним из путей решения проблемы видится развитие потенциала системы непрерывного образования. Обеспечение преемственности ориентирует систему на формирование у школьника и дальнейшее развитие у студента таких личностных приращений, которые, будучи закрепленными в его социально-профессиональном опыте, становились бы базовыми для компетенций, основанных на качествах активного взаимодействия, предприимчивости и креативного стиля мышления. Решение задачи по преодолению указанного функционально-компетентностного мы связываем с обращением к технико-технологическому и дидактическому потенциалам системы образования. Возрастает значимость формирования информационной культуры как одного из базовых условий взаимодействия личностного, социального и техногенного начал в контексте образования на протяжении всей жизни. В такой взаимосвязи возрастает значение формирования и развития деятельностного компонента информационной культуры – функциональной грамотности учащихся, что также должно обеспечиваться механизмами преемственности.

В условиях цифровой трансформации образовательной сферы эффективное обеспечение преемственности, на наш взгляд, связано с выполнением ряда требований:

- адаптация системы образования к изменениям информационно-коммуникационного пространства в условиях динамичной технологизации образовательной среды;

- реализация механизмов преемственности на всех уровнях и во всех компонентах системы образования (содержание, формы, методы, средства и др.);

- обеспечение целенаправленного, динамичного, поступательно-восходящего характера педагогической деятельности;

- субъект-субъектность и конструктивность взаимодействия педагога и обучаемого, осознающего основные идеи учебного предмета, его логику, системные внутренние и внешние взаимосвязи;

- нацеленность на разработку и применение наиболее эффективных моделей образовательного процесса.

Таким образом, анализ вопросов, связанных с проблематикой обеспечения преемственности уровней общего среднего и высшего образования в условиях цифровой трансформации в Республике Беларусь, позволяет делать вывод об острой необходимости системного и глубокого изучения соответствующего проблемного поля. Выявленные теоретико-методологические подходы в понимании преемственности, а также механизмов и специфики ее обеспечения не являются взаимоисключающими, дополняют друг друга. Как преемственность, так и ее обеспечение обладают рядом характеристик, позволяющих делать вывод об их феноменологичности и рассматривать как явления интегративные, объединяющие детерминирующий, системно-структурный, процессуальный, результирующий компоненты.

Системное изучение соответствующего проблемного поля позволит в перспективе разработать теоретико-методологические основания использования потенциала республиканской информационно-образовательной среды. Продолжение научного поиска в данном направлении представляется актуальным с учетом острой необходимости изучения и преодоления противоречий, связанных с цифровизацией образования в условиях вызревания вызовов и угроз глобального характера.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : по состоянию на 1 сентября 2022 г. – Минск: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512 с.

2. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 гг. / Государственное учреждение образования «Минский городской институт развития образования» // Центр информационных технологий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963>. – Дата доступа: 17.07.2023.

3. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс]: постановление Совета Министров Республики Беларусь, 30 нояб. 2021 г., № 683 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100683>. – Дата доступа: 17.07.2023.

4. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

5. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.

6. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

7. Богоявленская, Д. Б. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская // Вопросы образования. 2004. – № 2. – С. 46–68 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabochaya-kontseptsiya-odarennosti/viewer>. – Дата доступа: 17.07.2023.

8. Богуш, В. А. Цифровизация образования: проблемы, вызовы и перспективы / В. А. Богуш, Е. Н. Шнейдеров // Адукацыя і выхаванне. – 2021. – № 1. – С. 14–21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://libeldoc.bsuir.by/bitstream/123456789/45897/1/Bogush_Tsifrovizatsiya.pdf. – Дата доступа: 17.07.2023.

9. Бутина, Е. А. Цифровизация образовательного пространства: риски и перспективы / Е. А. Бутина // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – № 10 (2). – С. 3695–3701 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.profed. nsau.edu.ru/jour/article/download/685/658>. – Дата доступа: 17.07.2023.

10. Бывшеева, М. В. Теоретические аспекты преемственности в системе образования / М. В. Бывшеева // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. – 2011. – № 22. – С. 259–263 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-preemstvennosti-v-sisteme-obrazovaniya/viewer>. – Дата доступа: 17.07.2023.

11. Волков, Б. С. Психология юности и молодости / Б. С. Волков. – М.: Трикта, 2006. – 256 с.

12. Гладилина, И. П. Цифровая трансформация образования: зарубежный и отечественный опыт / И. П. Гладилина, И. Г. Ермакова // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 3. – С. 8–12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya-zarubezhnyy-i-otechestvennyy-opyt>. – Дата доступа: 17.07.2023.

13. Годник, С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С. М. Годник. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1981. – 208 с.

14. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с.

15. Загвязинский, В. И. Теория обучения. Современная интерпретация: учеб. пособие / В. И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2004. – 192 с.

16. Качан, Д. А. Развитие Республиканской информационно-образовательной среды / Д. А. Качан, П. А. Лис, М. В. Мирончик // Цифровая трансформация. – 2018. – № 2 (3). – С. 46–52 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dt.bsuir.by/jour/article/view/96/73>. – Дата доступа: 17.07.2023.

17. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

18. Леднев, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1991. – 223 с.

19. Мороз, А. Г. Пути обеспечения преемственности в самостоятельной работе учащихся средней общеобразовательной школы и студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.00 / А. Г. Мороз ; Киевский гос. ун-т. – Киев, 1972. – 24 с.

20. Орешкина, А. К. Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / А. К. Орешкина; Ин-т теории и истории педагогики. – Москва, 2009. – 45 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01004696111.pdf. – Дата доступа: 17.07.2023.

21. Подласый, И. П. Педагогика: учеб. пособие / И. П. Подласый. – М.: Высшее образование, 2006. – 540 с.

22. Попов, А. А. Организационно-педагогические условия профессионально-ориентированного образования в системе «школа – вуз»: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Попов ; Самарский гос. соц.-пед. ун-т. – Самара, 2017. – 19 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_008711979/. – Дата доступа: 17.07.2023.

23. Просвиркин, В. Н. Технология преемственности в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / В. Н. Просвиркин ; Ин-т теории и истории педагогики. – Москва, 2008. – 39 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2008/Prosvirkin_V_N_2008.pdf. – Дата доступа: 17.07.2023.

24. Рягин, С. Н. Преемственность среднего общего и высшего профессионального образования в условиях их системных изменений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Н. Рягин ; Ин-т управл-я обр-ем. – Москва, 2010. – 43 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01004803965.pdf. – Дата доступа: 17.07.2023.

25. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

26. Сманцер, А. П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов / А. П. Сманцер. – Минск : БГУ, 2013. – 271 с.

27. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие / Н. Ф. Талызина. – М.: Академия, 1998. – 288 с.

28. Хуторской, А. В. Современная дидактика: учеб. пособие / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высшая школа, 2007. – 640 с.

29. Шевлякова-Борзенко, И. Л. Конвергентные процессы в образовании: истоки, факторы, динамика / И. Л. Шевлякова-Борзенко // Университетский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 3–10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://journals.bsu.by/index.php/ped/article/view/5294/5334>. – Дата доступа: 17.07.2023.

References

1. Kodeks Respubliki Belarus' ob obrazovanii : po sostoyaniyu na 1 sentyabrya 2022 g. – Minsk: Natsional'nyi tsentr pravovoi informatsii Respubliki Belarus', 2022. – 512 s.

2. Kontsepsiya tsifrovoy transformatsii protsessov v sisteme obrazovaniya Respubliki Belarus' na 2019–2025 gg. / Gosudarstvennoe uchrezhdenie obrazovaniya «Minskii gorodskoi institut razvitiya obrazovaniya» // Tsentr informatsionnykh tekhnologii [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963>. – Data dostupa: 17.07.2023.

3. O Kontsepsii razvitiya sistemy obrazovaniya Respubliki Belarus' do 2030 goda [Elektronnyi resurs]: postanovlenie Soveta Ministrov Respubliki Belarus', 30 noyab. 2021 g., № 683 // Natsional'nyi pravovoi Internet-portal Respubliki Belarus'. – Rezhim dostupa: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100683>. – Data dostupa: 17.07.2023.

4. Arkhangel'skii, S. I. Uchebnyi protsess v vysshei shkole, ego zakonomernye osnovy i metody: ucheb.-metod. posobie / S. I. Arkhangel'skii. – M. : Vysshaya shkola, 1980. – 368 s.

5. Babanskii, Yu. K. Optimizatsiya uchebno-vospitatel'nogo protsessa: metodicheskie osnovy / Yu. K. Babanskii. – M. : Prosveshchenie, 1982. – 192 s.

6. Beshpal'ko, V. P. Slagaemye pedagogicheskoi tekhnologii / V. P. Beshpal'ko. – M.: Pedagogika, 1989. – 192 s.

7. Bogoyavlenskaya, D. B. Rabochaya kontsepsiya odarenosti / D. B. Bogoyavlenskaya // Voprosy obrazovaniya. 2004. – № 2. – S. 46–68 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabochaya-kontsepsiya-odarenosti/viewer>. – Data dostupa: 17.07.2023.

8. Bogush, V. A. Tsifrovizatsiya obrazovaniya: problemy, vyzovy i perspektivy / V. A. Bogush, E. N. Shneiderov // Adukatsyya i vykhavanne. – 2021. – № 1. – S. 14–21 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: https://libeldoc.bsuir.by/bitstream/123456789/45897/1/Bogush_Tsifrovizatsiya.pdf. – Data dostupa: 17.07.2023.

9. Butina, E. A. Tsifrovizatsiya obrazovatel'nogo prostranstva: riski i perspektivy / E. A. Butina // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. – 2020. – № 10 (2). – S. 3695–3701 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.profed.nsau.edu.ru/jour/article/download/685/658>. – Data dostupa: 17.07.2023.

10. Byvsheeva, M. V. Teoreticheskie aspekty preemstvennosti v sisteme obrazovaniya / M. V. Byvsheeva // *Psikhologiya i pedagogika : metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. – 2011. – № 22. – S. 259–263 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-preemstvennosti-v-sisteme-obrazovaniya/viewer>. – Data dostupa: 17.07.2023.

11. Volkov, B. S. *Psikhologiya yunosti i molodosti* / B. S. Volkov. – M.: Trikshta, 2006. – 256 s.

12. Gladilina, I. P. Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya: zarubezhnyi i otechestvennyi opyt / I. P. Gladilina, I. G. Ermakova // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. – 2021. – № 3. – S. 8–12 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya-zarubezhnyy-i-otechestvennyy-opyt>. – Data dostupa: 17.07.2023.

13. Godnik, S. M. *Protsess preemstvennosti vysshei i srednei shkoly* / S. M. Godnik. – Voronezh : Izd-vo Voronezh. un-ta, 1981. – 208 s.

14. Davydov, V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* / V. V. Davydov. – M.: Intor, 1996. – 544 s.

15. Zagvyazinskii, V. I. *Teoriya obucheniya. Sovremennaya interpretatsiya: ucheb. posobie* / V. I. Zagvyazinskii. – 2-e izd., ispr. – M. : Akademiya, 2004. – 192 s.

16. Kachan, D. A. *Razvitie Respublikanskoi informatsionno-obrazovatel'noi sredy* / D. A. Kachan, P. A. Lis, M. V. Mironchik // *Tsifrovaya transformatsiya*. – 2018. – № 2 (3). – S. 46–52 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://dt.bsuir.by/jour/article/view/96/73>. – Data dostupa: 17.07.2023.

17. Kraevskii, V. V. *Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika: ucheb. posobie* / V. V. Kraevskii, A. V. Khutorskoi. – M. : Akademiya, 2007. – 352 s.

18. Lednev, V. S. *Soderzhanie obrazovaniya: sushchnost', struktura, perspektivy* / V. S. Lednev. – M.: Vyssh. shk., 1991. – 223 s.

19. Moroz, A. G. *Puti obespecheniya preemstvennosti v samostoyatel'noi rabote uchashchikhsya srednei obshcheobrazovatel'noi shkoly i studentov vuza : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.00* / A. G. Moroz ; Kievskii gos. un-t. – Kiev, 1972. – 24 s.

20. Oreshkina, A. K. *Metodologicheskie osnovy preemstvennosti obrazovatel'nogo protsessa v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk : 13.00.01* / A. K. Oreshkina; In-t teorii i istorii pedagogiki. – Moskva, 2009. – 45 s. [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01004696111.pdf. – Data dostupa: 17.07.2023.

21. Podlasyi, I. P. *Pedagogika: ucheb. posobie* / I. P. Podlasyi. – M.: Vysshee obrazovanie, 2006. – 540 s.

22. Popov, A. A. *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya professional'no-orientirovannogo obrazovaniya v sisteme «shkola – vuz»: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01* / A. A. Popov ; Samarskii gos. sots.-ped. un-t. – Samara, 2017. – 19 s.

[Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_008711979/. – Data dostupa: 17.07.2023.

23. Prosvirkin, V. N. Tekhnologiya preemstvennosti v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk : 13.00.01 / V. N. Prosvirkin ; In-t teorii i istorii pedagogiki. – Moskva, 2008. – 39 s. [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2008/Prosvirkin_V_N_2008.pdf. – Data dostupa: 17.07.2023.

24. Ryagin, S. N. Preemstvennost' srednego obshchego i vysshego professional'nogo obrazovaniya v usloviyakh ikh sistemnykh izmenenii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / S. N. Ryagin ; In-t upravl-ya obr-em. – Moskva, 2010. – 43 s. [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01004803965.pdf. – Data dostupa: 17.07.2023.

25. Slastenin, V. A. Pedagogika : ucheb. posobie / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyarov; pod red. V. A. Slastenina. – M. : Akademiya, 2002. – 576 s.

26. Smantser, A. P. Teoriya i praktika realizatsii preemstvennosti v obuchenii shkol'nikov i studentov / A. P. Smantser. – Minsk : BGU, 2013. – 271 s.

27. Talyzina, N. F. Pedagogicheskaya psikhologiya : ucheb. posobie / N. F. Talyzina. – M.: Akademiya, 1998. – 288 s.

28. Khutorskoi, A. V. Sovremennaya didaktika: ucheb. posobie / A. V. Khutorskoi. – 2-e izd., pererab. – M.: Vysshaya shkola, 2007. – 640 s.

29. ShevlyakovaBorzenko, I. L. Konvergentnye protsessy v obrazovanii: istoki, faktory, dinamika / I. L. ShevlyakovaBorzenko // Universitetskii pedagogicheskii zhurnal. – 2022. – № 2. – S. 3–10 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://journals.bsu.by/index.php/ped/article/view/5294/5334>. – Data dostupa: 17.07.2023.

UDC 821

Gulnara Justinskaya,
PhD; National Institute of Education
(Belarus)
justinskaja@mail.ru

CONTINUITY IN THE FORMATION OF THE READING ACTIVITY OF STUDENTS OF INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY AND HIGHER EDUCATION

The author of the article reveals the concept of «continuity in learning», describes the course of scientific research on the problem of the implementation of continuity in the formation of the reading activity of students in institutions of general secondary and higher education. It presents the principles of the formation of reading activity, structural and content blocks of training and a system of exercises for students developed taking into account the problem of research. It offers ways to implement modern practices for the formation of reading and media and information literacy of students.

Keywords: continuity in learning; reading activities; functional literacy; reading competence; media and information competence; principles of teaching; semantic reading.

Гюльнара Юстинская,
кандидат педагогических наук;
Национальный институт образования
(Беларусь)
justinskaja@mail.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Автор статьи раскрывает понятие «преемственность в обучении», описывает ход научного исследования по проблеме реализации преемственности в формировании читательской деятельности обучающихся учреждений общего среднего и высшего образования. Представляются принципы формирования читательской деятельности, структурно-содержательные блоки обучения и разработанная с учетом проблемы исследования система упражнений для обучающихся. Предлагаются пути реализации современных практик формирования читательской и медийно-информационной грамотностей обучающихся.

Ключевые слова: преемственность в обучении; читательская деятельность; функциональная грамотность; читательская компетенция; медийно-информационная компетенция; принципы обучения; смысловое чтение.

Введение. Преемственность, выступая общефилософской закономерностью развития природы, общества и человеческого мышления, рассматривается нами как полифункциональное новообразование, отражающее соотношение процессов непрерывности и дискретности, количественных и качественных изменений.

Преемственность в процессе обучения устанавливает связь между традиционными и современными составляющими в развитии личности обучающегося, обеспечивает последовательный количественно-качественный переход: обновление прошлого опыта, его переосмысление и развитие [5].

Чтобы обеспечить планомерность и поступательность, неразрывность и целостность развития личности обучающихся, необходимо в рамках сквозной вертикальной интеграции образовательного процесса выстроить четкую преемственность между уровнями и ступенями образования через содержание, формы, методы обучения, инновационную учебно-познавательную деятельность. Преемственность в формировании читательской деятельности на разных ступенях образования – ведущее условие целостности системы непрерывного образования, включая ее ориентированность на формирование, развитие и совершенствование навыков функциональной грамотности.

Такое понимание проблемы дает основание рассматривать преемственность как многоуровневую характеристику процесса формирования читательской деятельности и сформулировать цель исследования – теоретически обосновать и методически обеспечить процесс преемственности в формировании читательской деятельности обучающихся учреждений общего среднего и высшего образования.

Основная часть. Достижение поставленной цели возможно при решении научных вопросов, которые касаются теоретико-методологических основ реализации преемственности в формировании читательской деятельности обучающихся. Выделим наиболее существенные и остро нуждающиеся в решении задачи:

1) преемственность как методологическая закономерность общественного развития;

2) проблема преемственности в новейшей истории зарубежной и отечественной педагогики;

3) психолого-педагогические и социально-педагогические основы преемственности в формировании читательской деятельности обучающихся.

Уточним с учетом формирования и развития читательской деятельности обучающихся учреждений общего среднего и высшего образования научные положения, без обоснования которых затруднительно осуществлять экспериментальный этап исследования. Для этого определим актуальные проблемы, обсуждение и решение которых в настоящее время считаем первостепенным:

1) читательская деятельность как педагогическая проблема;

2) подходы и принципы реализации преемственности в формировании читательской деятельности обучающихся;

3) структурно-содержательные блоки формирования читательской деятельности при обучении;

4) организационно-педагогические условия обеспечения процесса преемственности в формировании читательской деятельности обучающихся.

В центре внимания научного и педагогического сообществ традиционно находятся вопросы, связанные с созданием методических систем, методик, моделей обучения. Это обуславливает необходимость разработки методической системы реализации преемственности в формировании читательской деятельности обучающихся. Отметим бесспорную метапредметность проблемы, однако наше исследование связано с обучением гуманитарным дисциплинам. При этом последовательно анализируются и обобщаются результаты изучения: функций преемственности в формировании читательской деятельности обучающихся; критериев эффективности методической системы реализации преемственности в формировании читательской деятельности; модели и методики реализации преемственности формирования читательской деятельности обучающихся.

Подробнее рассмотрим вопросы, касающиеся создания методической системы. При разработке соответствующей ей модели определим принципы, с учетом которых осуществляется исследуемый процесс и которые обуславливают выделение структурно-содержательных блоков модели (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Теоретико-методологические основы преемственности в формировании читательской деятельности обучающихся: принципы, структурно-содержательные блоки

Принцип обучения читательской деятельности		Структурно-содержательные блоки		
Название	Содержание	Название	Содержание	Упражнения
Принцип направленности читателя на понимание текста	Предусматривает развитие умений обучающихся выявлять историко-культурные связи литературы и других видов искусства, соотносить их с нравственно-эстетическими представлениями эпохи написания произведений и современным миропониманием	Перцептивно-рефлексивный	Базируется на формировании смыслового восприятия текста через развитие эмоциональной отзывчивости, воссоздающего и творческого воображения, ассоциативного мышления, логической и эмоциональной памяти	Упражнения по формированию смыслового восприятия текста

<p>Принцип взаимосвязи коммуникативного и деятельностного контекстов обучения</p>	<p>Предполагает вариативность форм обучения, видов учебной деятельности и возможность их выбора с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся</p>	<p>Когнитивно-деятельностный</p>	<p>Включает читательские знания и умения, используемые обучающимися при смысловом чтении текста</p>	<p>Упражнения, направленные на выявление смыслов и (авторских, личностных, современных) ценности текста. Упражнения, направленные на развитие умений читать разные типы текстов, включая «экранные»</p>
<p>Принцип диалогичности</p>	<p>Обеспечивает формирование культуры интерпретации произведения как коммуникативного события, инициирует процессы преемственности и непрерывности литературного развития обучающихся с учетом их читательского опыта и вызовов социума</p>	<p>Коммуникативно-функциональный</p>	<p>Основывается на установлении субъект-субъектных отношений к тексту, автору, себе в ходе осмысления и интерпретации произведения</p>	<p>Упражнения, направленные на развитие умений вести учебный диалог, создавать новый, на совершенствование интерпретационных навыков обучающихся</p>
<p>Принцип читательского сотворчества</p>	<p>Призван стимулировать сопричастность обучающихся прочитанному на основе реализации их духовных потребностей, развивать критическое и литературно-творческое мышление с опорой на практико-ориентированный и личностно-смысловой контент</p>	<p>Литературно-творческий</p>	<p>Обеспечивает создание творческих работ разных видов и форматов на основе усвоенных личностных и социально-культурных смыслов и ценностей при прочтении произведений</p>	<p>Упражнения по созданию текстов разных видов и форматов</p>

Отметим, что содержательный аспект методической системы реализации преемственности в формировании читательской деятельности может включать *ценностно-смысловой, когнитивный, учебно-практический, культурно-творческий компоненты.*

Ценностно-смысловой компонент (система норм отношения к миру, людям, к себе) основывается на воспитании обучающихся средствами литературы при изучении произведений, систематизации знаний о литературе и искусстве, умений, обеспечивающих понимание роли и значения чтения для собственного духовного становления, развития самосознания и нравственного самоопределения.

Когнитивный компонент (система читательских знаний) формируется путем освоения историко- и теоретико-литературного материала во взаимосвязи с историко-функциональным, проблемно-тематическим, жанрово-родовым аспектами, с соблюдением принципов реализации преемственности и доступности, обеспечивающих усложнение опорных теоретико-литературных категорий и закрепление читательских знаний обучающихся.

Учебно-практический компонент (система компетенций) формируется на основе знаний теории, истории литературы, умения их применить на практике, понимания специфики художественного произведения; создает базу для самостоятельной читательской деятельности обучающихся и развития читательских компетенций.

Культуро-творческий компонент (опыт самостоятельной литературно-творческой деятельности) приобретает обучающимися при условиях полноценного восприятия текста на эмоционально-образном уровне, самостоятельного интерпретирования, проявления личностного отношения к произведению в процессе творческой работы.

Уточним также, что учебно-практический компонент ориентирован на достижение предметных и метапредметных результатов деятельности обучающихся, включая формирование и развитие у них функциональной грамотности. Например, если рассматривать функциональную грамотность в качестве уровня образованности обучающихся, интегративной готовности к познавательным, эмоциональным действиям, можно выделить универсальные составляющие этой грамотности, области их проявления и способы эффективного формирования на разных ступенях и уровнях образования. В связи с этим в ходе исследования обращается внимание на уровень сформированности у обучающихся, наряду с другими, читательской [3] и медийно-информационной компетенций (см. рис.1) [7].



Рисунок 1. Читательская компетенция как универсальная составляющая функциональной грамотности

В ходе исследования читательская компетенция рассматривается и как практико-ориентированный результат обучения, и в более широком социально-воспитательном контексте. Она ориентирована на самостоятельность, умение обучающихся развивать собственную читательскую деятельность, которая способствует формированию лично значимых познавательных мотивов и интересов. Последние отражают духовные потребности и читательский опыт обучающихся, стимулируют поиск новых ориентиров в чтении (включая «цифровое»), содействуют развитию читательской самостоятельности и навыков создания собственных текстов [8]. При этом читательская компетенция выступает надежным средством медиабезопасности обучающихся.

В рамках исследования, наряду с формированием читательской компетенции следует учитывать развитие и медийно-информационной компетенции, близкой к читательской в содержательно-структурном аспекте. Медийно-информационная грамотность – совокупность знаний, навыков, установок, которые позволяют обеспечить эффективный доступ, анализ, критическую оценку, интерпретацию, использование, создание и распространение информации и медийных продуктов с использованием всех необходимых средств и инструментов на творческой, законной и этичной основах [1].

Среди новых технологий формирования представленных компетенций особенно активно в педагогической практике применяются: технология чтения и создания текстов нового формата (гиперссылки, рисунки, анимация); технология учебного диалога; технология работы с текстом при его альтернативном восприятии и иные [2; 4].

Также отметим, что система упражнений (см. таблицу 1), задания которой включены в каждый из представленных структурно-содержательных блоков,

имеет многофункциональный и разнонаправленный характер. Например, комплекс упражнений, *ориентированных на выявление смыслов и ценностей текстов*, включает направленные на:

– выявление авторских смыслов (создать словарь-справочник слов классического текста, альбом с рисунками с изображением непонятных предметов с непонятными названиями);

– выявление личностных смыслов («медленное», «замедленное» чтение, игры с текстом, игры по тексту);

– выявление современных смыслов текста (аспектно направленные и комплексные задания, при выполнении которых материал читается преимущественно в контексте современных смыслов, а не в контексте эпохи написания, а процесс чтения при этом выступает как интеллектуальная и нравственная практика);

– развитие умений читать разные типы текстов, включая «экранные» (членение текста на смысловые части, выявление правильного / неправильного употребления изучаемого явления (в естественной связи с другими событиями, в ином контексте, в спонтанной диалогической/монологической речи) и др.) [6].

Логичным продолжением исследования является опытно-экспериментальная работа по изучению реализации преемственности в формировании читательской деятельности обучающихся. Она предполагает: 1) анализ педагогического опыта по реализации преемственности в формировании читательской деятельности обучающихся; 2) разработку научно-методического обеспечения преемственности в формировании читательской деятельности обучающихся; 3) обобщение результатов опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности методической системы.

Выводы. Отметим, что актуальность данного исследования обусловлена социально-экономическими факторами. В учреждениях общего среднего и высшего образования осуществляется процесс перехода от традиционных форм обучения к его многофункциональным электронным возможностям. Гибридный тип образования диктует необходимость своевременной модернизации, пересмотра научных и методических инфраструктур. В связи с этим сохранение преемственности в образовании, включая развитие читательской деятельности обучающихся через сформированность всех универсальных составляющих функциональной грамотности, по праву считается и перспективным направлением научно-педагогического исследования.

Список использованных источников

1. Медийно-информационная грамотность [Электронный ресурс]. – Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://iite.unesco.org/ru/mig>. – Дата доступа: 21.04.2023.

2. Пранцова, Г. В., Романичева, Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие / Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева. – 2 изд., испр. и доп. – М.: ФОРУМ, 2015. – 368 с.

3. Позняк, А. В. PISA-2018 в Республике Беларусь. Читательская грамотность / А. В. Позняк; под науч. ред. Г. С. Ковалевой. – Минск: Медисонт, 2021. – 68 с.

4. Романичева, Е. С. Формирование навыков чтения, их развитие и поддержка как методическая проблема XXI в. // Образование. Книга. Чтение: текст и формирование читательской культуры в современной образовательной среде: сб. трудов по материалам Всерос. науч.-практ. конф. – М.: Рус. шк., 2010. – С. 66–72.

5. Сманцер, А. П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов / А. П. Сманцер. – Минск: БГУ, 2013. – 271 с.

6. Сметанникова, Н. Н. Модель реализации стратегического подхода к обучению иноязычному профессионально-специализированному чтению [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 5. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/10PDMN518.pdf>. Дата доступа: 16.05.2022.

7. Стуканов, В. Г. Концептуальные основания формирования функциональной грамотности учащихся в воспитательном процессе учреждений общего среднего образования / В. Г. Стуканов, А. А. Глинский, А. Ф. Журба, З. С. Курбыко, С. Н. Новик // Педагогическая наука и образование. – 2022. – № 2. – С. 5–11.

8. Юстинская, Г. М. Формирование читательской компетенции учащихся при изучении учебного предмета «Русская литература» в условиях смешанного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. М. Юстинская; Бел. гос. ун-т. – Минск, 2021. – 35 с.

References

1. Mediino-informatsionnaya gramotnost' [Elektronnyi resurs]. – Natsional'nyi obrazovatel'nyi portal. – Rezhim dostupa: <https://iite.unesco.org/ru/mig>. – Data dostupa: 21.04.2023.

2. Prantsova, G. V., Romanicheva, E. S. Sovremennye strategii chteniya: teoriya i praktika. Smyslovoe chtenie i rabota s tekstom: uchebnoe posobie / G. V. Prantsova, E. S. Romanicheva. – 2 izd., ispr. i dop. – M.: FORUM, 2015. – 368 s.

3. Poznyak, A. V. PISA-2018 v Respublike Belarus'. Chitatel'skaya gramotnost' / A. V. Poznyak; pod nauch. red. G. S. Kovalevoi. – Minsk: Medisont, 2021. – 68 s.

4. Romanicheva, E. S. Formirovanie navykov chteniya, ikh razvitiye i podderzhka kak metodicheskaya problema KhKhI v. // *Obrazovanie. Kniga. Chtenie: tekst i formirovanie chitatel'skoi kul'tury v sovremennoi obrazovatel'noi srede: sb. trudov po materialam Vseros. nauch.-prakt. konf.* – M.: Rus. shk., 2010. – S. 66–72.

5. Smantser, A. P. Teoriya i praktika realizatsii preemstvennosti v obuchenii shkol'nikov i studentov / A. P. Smantser. – Minsk: BGU, 2013. – 271 s.

6. Smetannikova, N. N. Model' realizatsii strategial'nogo podkhoda k obucheniyu inoyazychnomu professional'no-spetsializirovannomu chteniyu [Elektronnyi resurs] // *Internet-zhurnal «Mir nauki».* – 2018. – № 5. Rezhim dostupa: <https://mir-nauki.com/PDF/10PDMN518.pdf>. – Data dostupa: 16.05.2022.

7. Stukanov, V. G. Kontseptual'nye osnovaniya formirovaniya funktsional'noi gramotnosti uchashchikhsya v vospitatel'nom protsesse uchrezhdenii obshchego srednego obrazovaniya / V. G. Stukanov, A. A. Glinskii, A. F. Zhurba, Z. S. Kurbyko, S. N. Novik // *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie.* – 2022. – № 2. – S. 5–11.

8. Yustinskaya, G. M. Formirovanie chitatel'skoi kompetentsii uchashchikhsya pri izuchenii uchebnogo predmeta «Russkaya literatura» v usloviyakh smeshannogo obucheniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / G. M. Yustinskaya; Bel. gos. un-t. – Minsk, 2021. – 35 s.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Guzenkova Tamara is Doctor of Historical Sciences, Professor. She teaches a series of disciplines related to international relations at the Russian State University for the Humanities (Russia). She is the author of more than 160 scientific publications in scientific publications in Russia.

Гузенкова Тамара – доктор исторических наук, профессор; преподает в Российском государственном гуманитарном университете (Россия) цикл дисциплин, связанных с международными отношениями. Автор более 160 научных публикаций в научных изданиях России.

Ignatovich Tatiana is PhD (in Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages of the Institute of International Education of Henan University of Science and Technology (China). For more than 30 years she worked as an associate professor of the Department of Rhetoric and Methods of Teaching Language and Literature at the Belarusian State University, as well as a teacher of the Russian language of the Lyceum of the Belarusian State University. She is the author of more than 150 publications, among them: programs, educational and teaching text-books in the Russian language for schools and universities, scientific articles on the problems of theory and methodology of teaching Russian and Russian as a foreign language, published in authoritative journals and collections in Belarus, Russia, Ukraine, China. Research interests include theory and methodology of teaching Russian, rhetoric, Russian as a foreign language, linguodidactic training of teachers and teachers of institutions of higher education, professionally oriented speech training of lawyers, etc.

Игнатович Татьяна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Института международного образования Хэнаньского университета науки и техники (КНР). Более 30 лет работала доцентом кафедры риторики и методики преподавания языка и литературы Белорусского государственного университета, учителем русского языка в Лицее Белорусского государственного университета. Является автором более 150 публикаций, среди них: программы, учебные и учебно-методические пособия по русскому языку для учреждений общего среднего образования Республики Беларусь, программы, учебные и учебно-методические пособия по риторике и русскому языку как иностранному для учреждений высшего образования, научные статьи по проблемам теории и методики обучения русскому языку и русскому языку как иностранному, опубликованные в авторитетных изданиях Республики Беларусь, России, Украины, Китая. Область научных интересов: теория и методика

обучения русскому языку, риторике, русскому языку как иностранному, лингводидактическая подготовка учителей и преподавателей учреждений высшего образования, профессионально ориентированная речевая подготовка юристов в учреждениях дополнительного образования.

Lozitsky Vyacheslav is PhD (in Pedagogy), Associate Professor; Associate Professor at the Department of economics and business of the Polessky State University (Belarus); he is a doctoral student of the National Institute of Education (Belarus). He is the author of 200 scientific publications, including 4 monographs, 19 educational publications for school and university students. His research interests encompass problems of testology, information and communication technologies in education, development and introduction of electronic educational resources into educational practice, formation and development of personal information culture.

Лозицкий Вячеслав – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры экономики и бизнеса Полесского государственного университета; докторант Национального института образования (Беларусь). Автор 200 научных публикаций, в том числе 4 монографий, 19 учебных изданий для студентов и школьников. Сфера научных интересов: проблематика тестологии; информационно-коммуникационные технологии в образовании; разработка и внедрение в образовательную практику электронных образовательных ресурсов; формирование и развитие информационной культуры личности.

Myzyk Irina is Doctor of Philosophy, Professor; Professor of the Department of Philosophy and Sociology of the K. D. Ushinsky South Ukrainian State Pedagogical University (Ukraine). She is the author of more than 300 publications, including monographs, textbooks, articles in scientific publications around the world on philosophy, linguistics, literary studies.

Мысык Ирина – доктор философских наук, профессор кафедры философии и социологии Южноукраинского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского (Украина). Автор более 300 публикаций, включая монографии, учебники, статьи в научных изданиях разных стран мира по философии, лингвистике, литературоведению.

Pirozhenko Viktor is PhD (in Philosophy), expert at the Multicultural Research Center of Huzhou University (China). He is the author of more than 300 scientific and journalistic articles published in Ukraine, Russia, China. He has worked in the office of the Supreme Council of Ukraine, consultant to the First Secretary of the Communist Party of Ukraine, columnist of the newspaper «Izvestia» (Russia).

Пироженко Виктор – кандидат философских наук; эксперт Мультикультурного исследовательского центра Университета Хучжоу (КНР). Автор более 300 научных и публицистических статей, опубликованных в изданиях Украины, России, Китая. Работал в аппарате Верховного Совета Украины, консультантом первого секретаря Коммунистической партии Украины, обозревателем газеты «Известия» (Россия).

Pirozhenko Lidiia is Doctor of Sciences (in Pedagogy), Professor; expert at the Multicultural Research Center of Huzhou University (China). She has worked as the head of the International Department, Chief researcher of the Department of the History of Pedagogy of the Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. She is the author of more than 200 scientific papers published in scientific publications of Azerbaijan, Belarus, Ukraine, Russia, as well as author and co-author of a number of monographs on the history of education in Ukraine of the 19–21th centuries, textbooks on innovative teaching methods. Research interests include history of pedagogy and education in Ukraine of the twentieth century, theory and methodology of school education, innovative teaching methods and technologies, comparative pedagogy.

Пироженко Лидия – доктор педагогических наук, профессор; эксперт Мультикультурного исследовательского центра Университета Хучжоу (КНР). Работала заведующим международным отделом, главным научным сотрудником отдела истории педагогики Института педагогики Академии педагогических наук Украины. Автор более 200 научных трудов, опубликованных в научных изданиях Азербайджана, Беларуси, Украины, России, а также автор и соавтор ряда монографий по истории образования в Украине XIX – XX веков, учебных пособий по инновационным методикам обучения. Сфера научных интересов: история педагогики и образования Украины XX века; теория и методика школьного образования; инновационные методики и технологии обучения; сравнительная педагогика.

Shauliakova-Barzenka Iryna is PhD (in Philology), Associate Professor; expert at the Multicultural Research Center of Huzhou University (China); participant in a number of international research projects. She is the author of more than 300 scientific and methodological works, published four collections of literary articles and literary-critical reviews. Her articles were translated into English, German, Polish, Turkish, and Ukrainian, and were published in Belarus, Austria, Azerbaijan, Hungary, China, Moldova, Poland, Russia, Turkey, and Ukraine. Research interests encompass conceptual and methodological foundations of the design, implementation and development of modern educational systems; assessment of the quality of education; modeling and

implementation of cross-cultural educational process; scientific and methodological support of continuous literary education; types of literary creativity in the dynamics of artistic eras; transformations of artistic identity in the context of national self-identification processes, etc.

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

Justinskaya Gulnara is PhD (in Pedagogy), Associate Professor at the Department of Pedagogy of Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Head of the Department of Distance Education Services, senior researcher at the Laboratory of Primary Education of the Scientific and Methodological establishment at National Institute of Education (Belarus). She is the author of 130 scientific publications, including 38 educational publications for teachers and students. Her research interests encompass problems of the humanitarian education development, media education, methods of teaching Russian literature.

Юстинская Гюльнара – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка, начальник управления дистанционных образовательных услуг, старший научный сотрудник лаборатории начального образования Национального института образования (Беларусь). Автор 130 научных публикаций, включая 38 учебных изданий для учителей и учащихся. Сфера научных интересов: проблемы развития гуманитарного образования, медиаобразование, методика обучения русской литературе.

跨文化研究中心简介

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

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

跨文化研究中心主要涵盖四个研究方向，分别为外交与政治研究、教育与语言研究、经贸与旅游研究以及文化与社会研究。首先，以“一带一路”沿线俄语国家为重点，配合学校相关学科专业与科研成果，开展包括国际政治、比较政治、政治经济等在内的政治学领域研究与包括文化外交、经济外交、多边外交等跨学科综合研究；其次，立足于我校100年的师范教育办学历史，结合“一带一路”沿线俄语国家的教育研究新趋势，特别是苏霍姆林斯基教育思想等重要学术理论与学术思潮，开展跨文化研究领域中的比较教育研究、中国与“一带一路”沿线俄语国家青少年教育等相关课题，充分发挥我校“明体达用”的教育思想，打造具有国际视野的先进教育理论实践平台；再次，以“一带一路”沿线俄语国家社会经济与贸易政策为重点研究对象，聚焦能源开发、基础设施建设、金融服务、休闲生态、文化产业等不同经济领域，开展跨文化经济贸易领域中的专项研究与比较研究，搭建面向目标国家的政治、经济和法律的咨询服务与行业指导系统；最后，积极协调统筹中国音乐、舞蹈、武术太极、中医理疗文化等领域的校内外教学与研究资源，联合孔子学院研发更多中华文化课程与相关俄语教育资源，推动中医、太极等中华文化走出国门。积极开展“一带一路”重点俄语国家在社会、人文、艺术等领域的特色文化研究，同时开展丝绸文化、湖笔文化、茶文化等区域文化研究，打造体现中国地方特色的跨文化研究品牌。

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

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

跨文化研究中心组织结构图如下：

