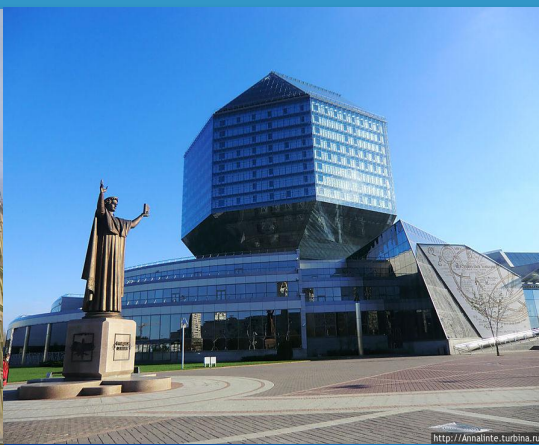
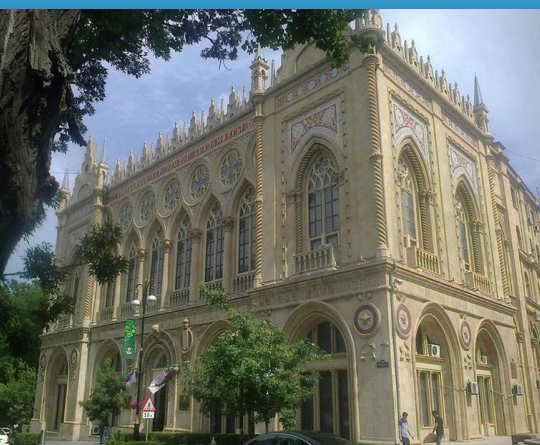


跨文化研究

INTERCULTURAL RESEARCH

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ



中国 湖州

2019

1

Content

Politics. Economy

- 1 **Viktor Pirozhenko**
Reforms in the economy of Ukraine in 2014–2018: main trends and results
- 2 **Viktor Pirozhenko**
Status and prospects of trade and economic relations between China and Ukraine

Education

- 3 **Lidiia Pirozhenko**
Education in Ukraine: current state and main directions of development
- 4 **Irina Fursa**
Development of the educational environment of the Belarusian schools and global challenges of modern civilization: problems and perspectives
- 5 **Iryna Shauliakova-Barzenka**
From school to university: features of admission of school graduates to higher education institutions in the countries of the Organization for Co-operation and Development (OECD)
- 6 **Larysa Smolinchuk**
Inclusive education in Ukraine

Philology

- 7 **Vasily Rusetsky**
The communicative environment of the institution as a space for the development of creative language personality
- 8 **Tatyana Mishenina**
Verbalization of the concept “person” in an axiological context (on the material of Ukrainian and Russian languages)

Culture Art

- 9 **Asif Hacıyev**
Turkish-oguz epic tradition and the book of «Dede Korkut»

Personalities

- 10 **Hura Aliyeva**
The synthesis of East and West in the scientific activities of Professor Aida Imanquliyeva
- 11 **Li Jihua**
Vasily Sukhomlinsky about education of person

目录

政治、经济

- 1 维克多·彼洛仁科
2014年至2018年乌克兰的经济改革：主要趋势和成果
- 2 维克多·彼洛仁科
中乌经贸关系现状与展望

教育

- 3 莉迪娅·彼洛仁科
乌克兰教育现状与主要发展方向
- 4 伊丽娜·福尔萨
白俄罗斯学校教育环境的发展与现代文明的全球性挑战:问题与展望
- 5 伊丽娜·沙利娅科娃-巴赞卡
从中学到大学：经济合作及发展组织（经合组织）成员国的中学毕业生进入高等教育机构的录取特征
- 6 拉丽莎·斯莫林丘克
乌克兰全纳教育

语言

- 7 瓦西里·鲁塞茨基
教育机构的交际环境——创造性语言个性发展的空间
- 8 塔蒂亚娜·米什尼娜
“人”概念在价值论语境中的语言表现--基于乌克兰语与俄语

文化、艺术

- 9 阿西夫·纳苏耶夫
土耳其的奥古兹史诗传统和《德代科尔库特之书》

人物

- 10 胡拉·阿利耶瓦
艾达·伊曼克列耶娃教授在科学活动中的东西方综合
- 11 李姬花
瓦西里·苏霍姆林斯基谈人的教育

Содержание

Политика. Экономика

- 1 **Виктор Пироженко**
Реформы в экономике Украины в 2014–2018 годах: основные тенденции и результаты
- 2 **Виктор Пироженко**
Состояние и перспективы торгово-экономических отношений между КНР и Украиной

Педагогическая наука и образование

- 3 **Лидия Пироженко**
Образование в Украине: современное состояние и основные направления развития
- 4 **Ирина Фурса**
Развитие воспитательной среды белорусской школы в условиях противостояния цивилизационным вызовам современности: проблемы и перспективы
- 5 **Ирина Шевлякова-Борзенко**
Из школы – в университет: особенности поступления выпускников школ в учреждения высшего образования в странах Организации экономического сотрудничества и развития (Organization for Economic Co-operation and Development – OECD)
- 6 **Лариса Смолинчук**
Инклюзивное образование в Украине

Филология

- 7 **Василий Русецкий**
Коммуникативная среда учебного заведения как пространство развития креативной языковой личности
- 8 **Татьяна Мишенина**
Вербализация концепта «человек» в аксиологическом контексте (на материале украинского и русских языков)

Культура. Искусство

- 9 **Асиф Насуев**
Тюрко-огузско эпическая традиция и «Книга Деде Коркут»

Персоналии

- 10 **Хура Алиева**
Синтез Востока и Запада в научной деятельности профессора Аиды Насировны Имангулиевой
- 11 **Ли Цзихуа**
Василий Сухомлинский о воспитании человека

Viktor Pirozhenko,
PhD,
Intercultural Research Center,
University of Huzhou,
(China)

REFORMS IN THE ECONOMY OF UKRAINE IN 2014–2018: MAIN TRENDS AND RESULTS

The article describes the main economic trends in different sectors of the economy of Ukraine since 2014. The author reveals the inconsistency of economic processes in the country, which combine economic growth and the risks of stagnation. Their influence on the foreign trade of Ukraine is analyzed.

Key words: reforms in the economy of Ukraine, stagnation, economic crisis, GDP growth, financial situation of Ukraine, cooperation with the IMF.

2014 年至 2018 年乌克兰的经济改革：主要趋势和成果

摘要

本文描述了自 2014 年以来乌克兰经济不同部门的主要经济趋势。通过结合经济增长与经济停滞风险，作者揭示了该国经济发展中的不一致现象。本文最后分析了这些不一致现象对于乌克兰外贸的影响。

关键词：乌克兰经济改革；停滞；经济危机；国内生产总值增长；乌克兰财政状况；与国际货币基金组织合作

РЕФОРМЫ В ЭКОНОМИКЕ УКРАИНЫ В 2014–2018 ГОДАХ: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И РЕЗУЛЬТАТЫ

В статье дается описание основных экономических тенденций в разных отраслях экономики Украины с 2014 года. Раскрывается противоречивость экономических процессов в стране, которые совмещают рост экономики и риски стагнации. Анализируется их влияние на внешнюю торговлю Украины.

Ключевые слова: реформы в экономике Украины, стагнация, экономический кризис, рост ВВП, финансовое положение Украины, сотрудничество с МВФ.

Экономические тенденции в экономике Украины в 2014 – 2016 гг.

В 2017–2018 гг. в украинской экономике продолжилась тенденция выхода из затяжного экономического кризиса. Впервые она появилась в 2016 г. Как сообщила Государственная служба статистики, ВВП Украины по итогам 2017 г. повысился на 2,5% по сравнению с 2016 г. (в постоянных ценах 2010 г.) до 2 трл 982 млрд гривен (в фактических ценах) [1].

Однако этому оживлению предшествовали два года (2012–2013 гг.) падения промышленного производства и еще два года (с 2014 до 2015 гг. включительно) общего экономического спада. За это время в экономике Украины сложились неблагоприятные макроэкономические тенденции, преодолеть которые будет непросто.

В 2014 и 2015 гг. ВВП Украины непрерывно сокращался, что привело в целом к чувствительным потерям бюджета, резкому сокращению бюджетных расходов на выполнение социальных программ государства.

ВВП Украины в 2014 г. упал на 28,1%, а по итогам 2015 г. падение усилилось до 31,3%. Всего же экономика за два года сократилась более, чем вдвое. Ее общий объем в 2013 г. составлял 183,3 млрд долл., а в 2016 г. равнялся всего лишь 83,2 млрд долл. На этом фоне небольшой рост ВВП в 2016 и 2017 гг. является в большей степени стабилизацией, а не восстановлением и до показателей предкризисного 2013 г. еще далеко [2].

Начиная с 2010 г., когда Украина стала выходить из мирового финансово-экономического кризиса, и до 2013 г. включительно ВВП страны рос

при сокращении промышленного производства. Это происходило за счет увеличения производства сельскохозяйственной продукции. Соответственно, в экспорте также увеличивалась доля продукции сельхозпроизводства на фоне уменьшения доли промышленной продукции. Таким образом, в послекризисные годы происходило изменение общей структуры украинской экономики.

В структуре ВВП и экспортных доходов удельный вес сельскохозяйственного производства превосходит удельный вес промышленности. Начиная с 2014 г. и по сей день доля сельскохозяйственного производства в экономике еще больше увеличилась и эта тенденция окончательно закрепились. Это видно и по структуре ВВП Украины в 2016 и 2017 гг.

Например, за 2016 г. сельское хозяйство выросло на 6%, а перерабатывающая промышленность выросла всего на 3,6%. В структуре ВВП за 2016 г. доля сельского хозяйства составила 11,7%, в то время, как в 2013 г. она была на уровне 8% [3]. Получается, что доля сельского хозяйства в экономике Украины уже фактически сравнялась с долей перерабатывающей промышленности, которая занимает 12% в ВВП Украины. Основу сырьевого экспорта в 2016 г. составили подсолнечное масло и зерно.

Сейчас в Украине сельское хозяйство активно развивается, оттесняя на второй план промышленность как менее перспективное направление развития экономики. Если будет введен свободный рынок сельскохозяйственной земли, можно ожидать роста доли сельского хозяйства до 15%, а может даже до 20% ВВП Украины. И это должно обеспечить рост всего ВВП Украины на перспективу.

Ускорение роста сельскохозяйственного производства особенно заметно по 4 кварталу 2016 г. Согласно официальным данным Государственного комитета статистики Украины реальный ВВП страны вырос за 4 квартал на 4,8% по сравнению с аналогичным периодом прошлого года. Это произошло за счет сельского хозяйства. Оно выросло за 4 квартал 2016 года на 18,4%, а перерабатывающая промышленность выросла за это время всего на 2,7%. Это объясняется продажей хорошего урожая зерновых, который и обеспечил рост

всего ВВП Украины на 2,2% ВВП за весь 2016 г. [4].

Вторым по значению источником роста ВВП Украины оказались государственные субсидии населению за жилищно-коммунальные услуги. За счет роста тарифов на эти услуги выросли и государственные субсидии на 22,2% за 4 квартал 2016 г. по сравнению с аналогичным периодом прошлого года. Чем больше государственные субсидии на жилищные услуги, тем выше их вклад в рост ВВП Украины.

Третьим источником роста стало строительство. Этот сектор экономики вырос в 2016 г. на 16% при росте цен в строительстве на 10%. Благодаря такому низкому росту цен удалось обеспечить большой рост строительного производства.

Иная ситуация в добывающей промышленности: здесь цены за 2016 г. выросли на 37%, поэтому производство упало на 1%.

В связи с экономическими реформами, которые идут по требованию МВФ, доля банковского и финансового сектора в ВВП Украины за 2016 г. составила всего 2,6%. При этом падение составило больше 15%, в результате чего роль финансового сектора в экономике Украины существенно снизилась. Банки фактически не кредитуют предпринимателей, что плохо отражается на производстве.

Одновременно с этим усилилась роль государственных финансов. Всё больше денег изымается у частных фирм и перераспределяется на содержание государственного аппарата и работников, которые финансируются из государственного бюджета. За счет этого обеспечивается рост расходов на государственный аппарат, который обеспечивает и рост ВВП. Получается, что за счет увеличения расходов правительства Украины на государственные структуры увеличивается и рост ВВП.

Немного увеличилась доля информационных и телекоммуникационных услуг в ВВП Украины. За 2016 г. она составила 3,8%, в то время, как в 2013 г. этот показатель был 3,3%. Всё больше IT-компаний на Украине разворачивают свою работу, хотя до роста европейских показателей IT-услуг Украине еще далеко.

Ситуация в украинской экономике в 2017–2018 гг.

Положение украинской экономики в эти годы оставалось сложным и противоречивым. Вместе с положительными процессами сохранялись отрицательные тенденции последних пяти лет.

Продолжился незначительный рост ВВП, который был обусловлен розничным, непроизводственным сектором. В 2017 г. он вырос на 2,5% по сравнению с 2016 г. [5], а в 2018 г. – еще на 3,2% по сравнению с 2017 г.

Но его структура свидетельствует о сохранении неблагоприятных для украинской экономики тенденций. Например, в целом промышленное производство в Украине в 2017 г. сократилось на 0,1% по сравнению с 2016 г., а в 2018 г. выросло незначительно – на 1,8%. Это связано с сильным падением производства в добывающих отраслях промышленности, которые являются главными (наряду с сельским хозяйством) источниками валютных поступлений от экспорта.

На первых местах по росту объемов производства в 2017 г. оказались черные и цветные металлы – рост на 70,1%, экспорт зерновых культур (рост на 66,4%) и остальные продовольственные товары (рост на 55,4%). Строительные предприятия в 2017 г. увеличили объемы работ по сравнению с 2016 г. на 26,9% – до 101,1 млрд гривен, что является наибольшим показателем роста по промышленности за 2017 г.

Кроме строительной отрасли рост ВВП в 2017 г. подтолкнула розничная торговля, которая ежемесячно росла в пределах 8% и выше. Торговля стала основным источником роста ВВП и в 2018 г. Ключевым стимулом и торговли, и строительства стали международные трансферты, то есть переводы трудовых мигрантов. Благодаря их финансовой помощи семьям, оставшимся в Украине, активизировался и внутренний платежеспособный спрос на потребительские товары, и инвестиционные операции, большей частью – вложения на первичном рынке недвижимости.

Благодаря розничной торговле и строительству ВВП Украины рос

2017–2018 гг. при стагнации промышленного и сельскохозяйственного производств.

Перерабатывающая промышленность увеличила производство в 2017 г. по сравнению с 2016 г. на 5,1%. Но высокотехнологичный сегмент в ней (т.е. производства, которые выпускают продукцию с высокой добавленной стоимостью, включая и высокотехнологичные товары) выросли очень слабо.

Конечные потребительские расходы в 2017 г. увеличились на 6,7% по сравнению с 2016 г., в частности, расходы домохозяйств увеличились на 7,8%.

Сельское, лесное и рыбное хозяйства уменьшили производство на 2,5%. Но эти отрасли продолжают оставаться наибольшими источниками валютных поступлений, как и добывающая промышленность.

Главным двигателем 2018 г., как и в 2017 г. для экономики Украины стал потребительский спрос. Прирост потребительских расходов по расчетам экономистов обеспечил около 90% от общего прироста ВВП в 2017 г. и порядка 80% в 2018 г. Благодаря увеличению вдвое минимальной заработной платы средняя заработная плата в 2017 г. в реальном измерении (за вычетом инфляции) была на 19,1% выше, чем в 2016 г. Рост платежеспособности населения привел к некоторой активизации потребительского кредитования.

Но положительный эффект повышения потребительского спроса для экономического роста оказался неожиданно слабым, как в 2017 г., так и в 2018 г. Это объясняется тем, что основной прирост промышленного производства произошел за счет только одной отрасли пищевой промышленности – масло-жировой. Свыше 60% производства этой отрасли ориентировано на экспорт. При вычитании этой отрасли вся пищевая промышленность продемонстрировала приблизительно 2% спада.

Немного лучше ситуация была в производстве одежды. Оно выросло в 2017 г. на 4,4%, при этом объем продукции, реализуемой на внутреннем рынке, за год увеличился с 50% до 54%. Импорт готовых текстильных изделий повысился на 12,5%.

На протяжении года наблюдалось усиление роли экспортного фактора экономического роста. Если по итогам 2016 г. экспорт товаров и услуг (в текущих ценах) был на 3,9% меньше, чем 2015 г., то в 2017 г. прирост составил 16,9%. Но рост доходов от экспорта был обеспечен ростом мировых цен на товары украинского экспорта, а не за счет прироста реального производства в промышленности в натуральных показателях. В сравнимых ценах прирост составил всего 3,5%.

Как следствие, рост экспорта в большинстве секторов слабо сказался на внутреннем производстве. В частности, экспорт металлургической продукции (почти четверть товарного экспорта в 2017 г.) в текущих ценах повысился на 21,4%, а производство в металлургии – только на 0,2% (62% продукции металлургии экспортируется). Увеличение экспорта агропродукции (еще четверть товарного экспорта) в целом сопровождалось негативной динамикой производства: экспорт животноводческой продукции увеличился на 43,1% при спаде в отрасли на 0,4%, растениеводческой – на 13,9%, в то время, как выпуск продукции растениеводства уменьшился на 3,6%.

В целом, активизация экспортного фактора экономического роста создала благоприятные условия для валютно-курсовой стабильности и роста финансового ресурса экспортеров. Но этот положительный эффект мало ощутили другие сектора промышленности. Оказываясь в более выгодном финансовом положении, экспортеры имели лучшие возможности для приспособления производства к изменениям спроса на их продукцию. Это способствовало закреплению существующей структуры экономики, а значит, внешнеторговой специализации и импортозависимости Украины.

В 2018 г. украинская промышленность выросла на 1,1%, причем в первую очередь за счет добычи полезных ископаемых (+2,1%) и производства электроэнергии (+2,8%). В обрабатывающей промышленности наблюдался застой в пределах прошлогодних показателей (+0,2%) [5].

Сохраняющиеся в экономике Украины отрицательные тенденции

предыдущих лет будут и далее препятствовать ее росту. Во-первых, в 2018 г. оставались нерешенными проблемы с модернизацией и ростом производительности труда на высокотехнологичных производствах. Во-вторых, фактически остановлены производство и выпуск продукции в авиастроении, кораблестроении, производстве автомобилей и пр.

В-третьих, Украина пока не смогла заместить утраченные экспортно-импортные рынки в Евразийском экономическом союзе в целом и особенно в Российской Федерации иными мировыми рынками.

В-четвертых, серьезным тормозом украинской промышленности стала политика открытых дверей для украинской рабочей силы, принятая в Польше, Чехии, странах Прибалтики, Германии и др. в связи с введением летом 2017 г. облегченного визового режима Украины с ЕС. Уехавшие на заработки граждане Украины перестают «потреблять» украинские товары у себя в стране, сокращая потребительский рынок в Украине.

По данным профильного вице-преьера Украины Павла Розенко, которые он озвучил в марте 2018 г., в зависимости от сезона за рубежом работает одновременно от 2,5 до 4 миллионов украинцев [6]. Именно в 2017 г. наблюдался резкий всплеск трудовой миграции, который продолжился и в 2018 г. Это сразу же отразилось на производстве товаров пищевой и легкой промышленности, которые в 2018 г. сократились на 1,9% и 4,6% соответственно.

В 2018 г. сократилось производство строительных материалов и в целом упали объемы выполненных работ в строительстве.

В 2018 г. наблюдались сильнейшие диспропорции в работе украинского машиностроения, как следствие отрицательного воздействия на экономику Украины соглашения об ассоциации с ЕС. В целом отрасль закончила год почти с нулевым ростом (+0,4%). При этом, производство электроники и бытовой техники упало на 3,7%, а электрооборудования – на 17,8%. Но производство автокабелей для европейских автомобильных корпораций выросло за год сразу на 10% на фоне общего падения производства автомобилей на 13,5%.

Металлургическая промышленность несмотря на хорошие перспективы на внешних рынках окончила год с показателями нулевого роста.

Данные тенденции дают основания предполагать, что 2019 г. для украинской промышленности будет достаточно трудным.

Большая зависимость украинской промышленности от внешних рынков будет негативно влиять на показатели украинской промышленности. Быстрое замедление мировой экономики, которое уже наблюдается, приведет к проблемам экспортеров (в первую очередь, металлургов), а внутренний рынок, с учетом увеличения количества украинцев, уезжающих на заработки, будет стагнировать.

Финансовое положение Украины и сотрудничество с МВФ.

Финансовое положение Украины по итогам 2018 г. нестабильно и находится в предкризисном состоянии. По данным Министерства финансов Украины государственный долг Украины достиг порядка 76 млрд долл. [7]. Озвученные показатели государственного долга Украины составляют примерно 85% ВВП. Причем за прошлый год долг увеличился более чем на 5 млрд долл.

Таким образом, в Украине сохраняется сложное финансовое положение, которое возникло после 2014 г. Следствием этого процесса стало такое же нарастание финансовой зависимости Украины от внешних источников финансирования. Острота проблемы в том, что обслуживание государственного долга в ситуации экономической стагнации является трудно решаемой задачей. На данный момент у Украины очень ограничены внутренние источники погашения долга в виде роста производства и увеличения доходов от экспорта, вследствие кризисных процессов в 2014–2018 гг.

Масштабное и систематическое сокращение производства, как в промышленности, так и в сельском хозяйстве (хотя эта отрасль находится в несколько лучшем положении) автоматически повлекло сокращение экспорта и, следовательно, сокращение валютных поступлений в казну. В этой ситуации правительство Украины старается обслуживать государственный долг по предыдущим займам за счет новых займов.

Однако в этом случае растет пирамида из процентов, что в условиях сокращающегося производства создаёт риск дефолта украинской экономики. Так, в 2018 г. на обслуживание госдолга было потрачено почти 10 млрд долл. По одним только реструктуризированным евробондам 2015 г. Украина выплатила порядка 1 млрд долл., а по кредитам МВФ – еще 1,6 млрд долл. [8].

До недавнего времени у правительства Украины было несколько источников финансирования экономики. Это кредиты МВФ, а также выпуск на внешние рынки государственных облигаций. Последний транш от МВФ в размере 1 млрд долл. Украина получила еще весной 2017 г. Всего с 2015 г. Украина получила от МВФ по программе расширенного финансирования 8,7 млрд долл. из 17,5 млрд долл. запланированных.

Однако сотрудничество Киева с МВФ приостановилось из-за невыполнения властями Украины условий предоставления кредитов. Среди таких условий – введение свободного рынка земли сельхозназначения, повышение внутренних цен на газ для бытовых потребителей до уровня европейских цен, создание антикоррупционного суда и др.

Поскольку срок действующей программы МВФ истекает в первом квартале 2019 г., шансы на новые транши, а тем более на выполнение программы кредитования полностью чрезвычайно малы. В начале апреля 2017 г. представитель МВФ на Украине Люнган снова указал, что выполнение обещаний о приведении цен на газ к рыночному уровню является основным условием финансирования [9].

У Украины остался второй источник финансирования – внешний рынок заимствований. Так, в октябре 2017 г. правительство Украины выпустило 15-летние еврооблигации на 3 млрд долл. Более половины полученных средств – 1,68 млрд долл. было сразу потрачено на обмен и выкуп облигаций с погашением в 2019 и 2020 гг., которые были выпущены в 2015 г. Новые облигации выпущены под большие проценты – 7,37% годовых, а это значит, что только по процентам Украина должна будет выплатить со временем 3,3 млрд долл.

С 2019 г. начинается выплата Украиной 20 млрд долл. внешних долгов, и на 2019 г. приходится пик выплат по долговым обязательствам в размере 4,6 млрд долл. [10].

Учитывая это, Минфин Украины занимал в 2018 г. не только на внешнем, но и на внутреннем рынке, набрав 8,5 млрд долл. Для этого Национальный банк Украины продавал облигации внутреннего займа под 16-17% годовых и простимулировал приток спекулятивного капитала из ЕС и США. Проблема в том, что финансовые спекулянты берут кредиты под 2-3% и вкладывают их под 16-17% в Украине. Разница процентных ставок покрывается госбюджетом, т. е. украинскими налогоплательщиками [8]. В условиях хронического дефицита торгового баланса возникает высокий риск разрушения этой схемы с последующей девальвацией гривны.

Ситуация ухудшается тем, что Украина должна вернуть России долг в 3 млрд долл. (и проценты по нему), который образовался за счет российского кредита Украине в декабре 2013 г. Правительство Украины длительное время не признавало этот долг. Но Высокий суд Лондона, куда Россия обратилась для восстановления своих прав, подтвердил в январе 2018 г. первоначальное решение о выплате Украиной долга. Это значит, что перед правительством Украины стоит задача поиска 3 млрд долл., которые в бюджет на 2019 г. не заложены.

В 2016–2018 гг. Украина получила от МВФ 2 млрд долл. двумя траншами, тогда как выплатила за тот же период почти вдвое больше – 3,9 млрд долл. До 21 декабря, когда Киев получил от МВФ новый транш, Украина не получала от Фонда кредитов порядка 20 месяцев. В частности, из-за этого в 2018 г. правительству Украины пришлось занимать более 2,6 млрд долл. под очень высокие проценты – 9-10% годовых. В правительстве до последнего момента ждали, что у МВФ можно занять под более выгодный процент, тогда как ставки на заемный капитал росли.

Осенью в 2018 года руководство МВФ приняло решение не давать Украине деньги по действующей программе кредитования. Основная причина в том, что

правительство Украины оказалось не готово выполнить программу реформ, которая навязывалась Фондом, в полном объёме.

Поэтому стороны вернулись к формату «Stand by» – небольшие кредиты на короткий срок (12-18 месяцев). По предварительной договоренности, новая кредитная программа позволит Украине привлечь от МВФ 3,9 млрд долл. тремя траншами (2 по 1,25 и 1,4 млрд долл.).

В конце 2018 г. руководство МВФ дважды подтвердило политический характер своего сотрудничества с Украиной. Во-первых, еще в начале осени в Фонде начали обсуждать с Украиной новую программу кредитования, а затем и прямо подтвердили готовность давать ей деньги в 2019 г. В случае с Украиной МВФ нарушил собственное правило: не кредитовать страны во время выборов.

Украинские эксперты считают, что сейчас настал удобный момент для усиления позитивных тенденций в экономике [11]. Для этого предлагается снизить немонетарную инфляцию в виде тарифов на электроэнергию и создать условия для снижения с помощью рыночных инструментов цены на газ для промышленных потребителей. Также необходимо осторожно повышать тарифы на железнодорожные грузовые перевозки.

Предлагается снизить налоговую нагрузку в виде подоходного налога с населения, который сейчас составляет 18%, и применить кредитные механизмы для стимулирования малого и среднего бизнеса, убрать монополию базовых рынков и улучшить доступ сырьевой биржи к основным инфраструктурным системам.

Правительство Украины надеется, что участие страны в европейском разделении труда в сочетании с положительными тенденциями в экономике позволит перейти к устойчивому экономическому росту.

Литература:

1. В 2017 году ВВП Украины повысился на 2,5% // Левый берег, 21.18.2018 г.

[Электронный ресурс]. – Режим доступа :

https://lb.ua/economics/2018/03/21/393198_2017_godu_vvp_ukraini_povisilsya.html.

2. Валовой внутренний продукт Украины с 2012 по 2017 гг. (млн гривен) // Минфин, 08.04.2018 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<https://www.index.minfin.com.ua/index/prom/>.

3. За счет чего вырос ВВП Украины за 2016 год // Facenews, 22.03.2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<https://www.facenews.ua/columns/2017/312985/>.

4. Охрименко А. Что обеспечило рост ВВП в 4 квартале 2016 года // Лига.net, 23.03.2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<http://blog.liga.net/user/aohrimenko/article/26501.aspx>.

5. Государственная служба статистики Украины [Электронный ресурс] – режим доступа : <http://www.ukrstat.gov.ua/>

6. Ю. Розенко сообщил, что за границей работают от 2,5 до 4 млн украинцев // Гордон, 08.03.2018 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<https://gordonua.com/news/money/rozenko-soobshchil-chno-za-granicey-rabotayut-ot-2-5-do-4-mln-ukraincev-235357.html>.

7. Когда Украина признает себя банкротом // Российское информационное агентство «Новости», 09.02.2018 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<https://ria.ru/economy/20180209/1514255308.html>.

8. МВФ требует от Украины пересмотра тарифов на газ // Минпром, 31.03.2018 г. [Электронный ресурс] – режим доступа :

<https://minprom.ua/news/242903.html>

9. Тутов С. Украинские евробонды: попытка первого прорыва // Ракурс, 12.09.2018 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<http://racurs.ua/1670-ukrainskie-evrobondy-popytka-pervogo-proryva>.

10. Жалило Я. Экономический рост: почему мы его теряем? // Зеркало недели, 18.05.2018 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

https://zn.ua/macrolevel/ekonomicheskij-rost-pochemu-my-ego-teryaem-284257_.html.

11. Куш А. Как разделить Украину по экономическим моделям Фридмана и Кейнса // Деловая столица, 05.04.2018 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dsnews.ua/economics/kazhdomu-svoe-kak-razdelit-ukrainu-po-ekonomicheskim-modelyam-05042018220000>.

Viktor Pirozhenko,

PhD,

Intercultural Research Center,

University of Huzhou,

(China)

STATUS AND PROSPECTS OF TRADE AND ECONOMIC RELATIONS BETWEEN CHINA AND UKRAINE

The article analyzes the current state of economic relations between Ukraine and China. The main directions of activation of bilateral trade and economic relations, dynamics of intergovernmental contacts between the countries are revealed, opportunities and problems of participation of Ukraine in the initiative «Belt and road» are designated. The benefits of trade and economic relations between Ukraine and China are shown.

Key words: Chinese-Ukrainian cooperation, trade and economic relations between China and Ukraine, the «Belt and road» initiative, interregional cooperation between China and Ukraine.

中乌经贸关系现状与展望

摘要

本文分析了乌克兰与中国经济关系的现状。然后，它揭示了活跃双边贸易和

经济关系的主要方向，以及两国政府间接触的动态。同时阐释了乌克兰参与“一带一路”倡议的机会和问题。文章最后介绍了乌中经贸关系与合作的益处。

关键词: 中乌合作；中乌经贸关系；“一带一路”倡议；中乌区域间合作

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ КНР И УКРАИНОЙ

В статье проанализировано текущее состояние экономических отношений между Украиной и КНР. Раскрыты основные направления активизации двусторонних торгово-экономических связей, динамика межправительственных контактов между странами, обозначены возможности и проблемы участия Украины в инициативе «Пояс и путь». Показаны выгоды торгово-экономических отношений между Украиной и КНР.

Ключевые слова: китайско-украинское сотрудничество, торгово-экономические отношения между КНР и Украиной, инициатива «пояс и путь», межрегиональное сотрудничество КНР и Украины.

Отношения КНР с Украиной всегда включали разносторонние аспекты и были направлены на сотрудничество не только в экономике, но и в области культурных контактов. Инициатива КНР «Один пояс – один путь» («Пояс и путь») создала все условия для дальнейшего усиления партнерства КНР и Украины. Главный упор эта инициатива делает на инфраструктурную связанность государств, расположенных вдоль пояса и пути, как основу для усиления научных, образовательных и культурных контактов. Присоединение Украины к проекту «экономический пояс Шёлкового пути» откроет новые возможности в развитии китайско-украинских отношений и пойдет на пользу экономикам двух стран.

Прошедший в Пекине (КНР) 14–15 мая 2017 г. первый форум международного сотрудничества «Пояс и путь» стал ключевым для определения более активной роли Украины в этой китайской инициативе. Для украинской

делегации под руководством первого вице-премьера – министра экономического развития и торговли Украины Степана Кубива участие в пекинском форуме было шансом еще раз рассказать участникам о потенциале Украины в контексте реализации инициативы «Пояс и путь».

Этот потенциал определяется большим товарооборотом КНР с ЕС, который импортирует китайскую продукцию на 300 млрд долл. ежегодно. Следовательно значительная часть товарного потока может быть направлена через Украину, у которой появляется шанс использовать уникальные географические преимущества и потенциал промышленного развития.

Министр регионального развития, строительства и жилищно-коммунального хозяйства Украины Геннадий Зубко так очертил видение украинской стороной перспектив сотрудничества с Китаем: «Мы готовы предложить перспективные инвестиционные проекты и направления. От сотрудничества в точечных проектах должны продвигаться к системной маршрутной карте стратегического украинско-китайского сотрудничества в рамках проекта «Один пояс – один путь» [1].

Представители украинского правительства в целом настроены внести свой вклад в технологическую оптимизацию инфраструктуры и транспортных систем Евразии.

КНР всегда была позитивно настроена на сотрудничество с Украиной на всех уровнях. В настоящее время китайская сторона согласовала с украинской делегацией проведение очередного заседания межправительственной комиссии по сотрудничеству до конца 2017 г. Ожидается, что в рамках этой комиссии представители Украины предложат создать специальную подкомиссию по вопросам реализации инициатив «Пояса и пути». Также членами украинской делегации были представлены Китаю проекты в сферах транспорта, инфраструктуры, энергетики, которые могут улучшить позиции Украины и ее перспективы для участия в китайской инициативе [2].

В данный момент перед сторонами стоит задача быстрее перейти от

обсуждения намерений к началу практической реализации общих проектов в экономике.

Для этого имеются все необходимые предпосылки. Как подтверждает глава правительства Украины Владимир Гройсман, Китай для Украины является стратегическим партнером. Растет товарооборот между двумя странами, в 2016 г. он составил около 6,5 млрд долл.

Двустороннее экономическое сотрудничество Украины и КНР серьезно продвинулось в ходе визита 26 апреля 2017 г. в Киев председателя правления Китайской национальной инженерной корпорации Сун Бая. Его переговоры с главой правительства Украины Владимиром Гройсманом завершились договоренностями о совместных проектах в сельском хозяйстве, энергетике и в строительстве инфраструктуры.

В ходе встречи глава китайской делегации сообщил, что агросектор является предметом особого внимания китайской стороны. Сейчас есть планы создания на Украине первого китайского модернизированного сельскохозяйственного парка и проведения украинско-китайского агрофорума – в сентябре в Пекине, а впоследствии – в Киеве. Также китайские партнеры выразили заинтересованность в проектах развития солнечной энергетики, жилищного строительства и инфраструктуры.

Владимир Гройсман подчеркнул важность для Украины экономического партнерства с Китаем и предложил создать совместную рабочую группу для выработки пошагового плана взаимодействия по каждому из проектов. Он обратил внимание, что подготовка проектов имеет большое значение, ведь Украина и Китай уже имеют опыт нереализованных инициатив, и отметил необходимость именно качественной подготовительной работы. Глава украинского правительства выразил надежду на увеличение товарооборота между странами и углубление сотрудничества в будущем [3].

Усиливается межрегиональное сотрудничество КНР и Украины. С целью его активизации китайская делегация, возглавляемая Чрезвычайным и Полномочным

Послом КНР в Украине Ду Вэем 22 сентября 2017 г. посетила Харьков, где встретилась с главой области Юлией Светличной [4].

В ходе встречи руководитель области акцентировала внимание на научном, промышленном и кадровом потенциале Харьковской области. Юлия Светличная, в частности, сказала, что украинская сторона заинтересована в поиске новых партнеров, развитии бизнеса, открытии в регионе новых предприятий и создании рабочих мест. Она пообещала всю необходимую помощь представителям Китая, которые заинтересованы в партнерских отношениях с Украиной.

Посол КНР отметил, что эта встреча с руководством Харьковской области для него первая после назначения на должность. Он также акцентировал внимание на крепких связях, которые уже установились между Харьковской областью и Китаем.

«Именно в Харьковской области работали многие наши соотечественники, студенты, предприниматели, в городе есть китайская диаспора. В 2015 году Харьков установил партнерские отношения с провинцией Хэйлуцзян. Наша делегация состоит из 20 представителей лучших китайских предприятий, которые охватывают широкую сферу, в том числе энергетику, транспорт, сельское хозяйство, информационные технологии и так далее. Надеюсь, что они сумеют наладить более интенсивные контакты с украинскими партнерами», – сказал посол КНР.

В ходе встречи готовность к сотрудничеству и реализации новых проектов выразили представители китайского бизнеса в сфере коммуникаций. Эта возможность им представилась осенью 2017 г. в ходе форума «Инновации. Инвестиции. Харьковские инициативы!», в котором приняли участие представители более чем 30 стран, а 15 делегаций возглавляли послы.

В регионе реализуется ряд международных проектов и область открыта для новых перспективных идей.

Мощным стимулом к развитию двусторонних китайско-украинских отношений в торгово-экономической области стало бы введение зоны свободной

торговли между странами. О готовности к этому шагу китайской стороны заявлял еще в 2016 г. посол КНР в Украине Ду Вэй.

Также китайская сторона выдвинула инициативу введения безвизового режима между КНР и Украиной. А в январе 2016 г. правительство КНР сделало в порядке доброй воли шаг навстречу и упростило визовый режим для граждан Украины. В частности, страна ввела 6-дневный безвизовый режим, который действовал в морских, сухопутных и воздушных контрольно-пропускных пунктах Шанхая, а также на воздушных КПП Нанкина (административный центр провинции Цзянсу) и Ханчжоу (административный центр провинции Чжэцзян) [5].

Из заявления торгового представителя Украины Натальи Микольской следует, что в данный момент Украина не планирует создания зоны свободной торговли с Китаем, хотя китайский рынок однозначно является одним из приоритетных для Украины [6].

В данный момент на Украине совместно с китайским капиталом реализуются ряд проектов в разных областях экономики. Наибольшие успехи достигнуты в выращивании и переработке сельскохозяйственной продукции. Это объясняется тем, что трехлетний спад промышленного производства на Украине не позволяет ей наращивать торгово-экономическое сотрудничество с КНР в промышленной области.

На данный момент цель украинской стороны состоит в том, чтобы увеличить экспорт в КНР за счет молока, мяса птицы, яиц и яичной продукции, а также, зерновых [7]. Так, по состоянию на 3 мая 2017 г., 18 украинских предприятий уже имеют возможность экспортировать в КНР молоко и молочную продукцию.

Параллельно ведется работа и по открытию китайского рынка для украинского мяса птицы, яиц и яичной продукции. Соответствующие опросники, которые описывают украинскую систему контроля за безопасностью и качеством

продукции, направлены китайской стороне.

В 2015 г. Украина стала крупнейшим экспортером кукурузы в Китай, обогнав США. Соединенные Штаты исторически обладали почти монополией на экспорт кукурузы в Китай.

Китай заинтересован в закупках качественного украинского меда, что подталкивает сельскохозяйственных производителей из Украины увеличивать его производство и готовить его экспорт в КНР. Также украинские фермеры выражали заинтересованность в экспорте в Китай кормов для домашних животных. Во время последних встреч с представителями компетентного органа КНР украинская сторона поднимала вопрос расширения товарной линейки при экспорте рыбы и рыбопродуктов в КНР.

Достигнуты определенные результаты по открытию китайского рынка для украинской растениеводческой продукции. Так, уже согласованы протоколы фитосанитарных требований на экспорт кукурузы, сои и ячменя. Идет работа над оформлением документов для экспорта на китайский рынок такой продукции, как сорго, черешня, яблоки, голубика. Также отработаны проекты протоколов фитосанитарных требований для экспорта шрота подсолнечного и свекольного жома в Китай.

Украинская сторона получила от китайских партнеров кредит на 1,5 млрд долл. на оросительные работы и развитие логистики по хранению и транспортировке сельскохозяйственных грузов. На развитие садоводства с China Naisum Engineering Co подписан меморандум о будущем совместном китайско-украинском проекте на сумму 1,5 млрд долл.

А в целом правительство Украины ставит цель наладить глубокую переработку украинского сельскохозяйственного сырья в готовую продукцию и экспортировать ее в КНР.

Со своей стороны Китай наращивает инвестиции в разные отрасли украинской экономики и в финансовую систему. Всего в облигации Украины инвестировано около 7 млрд долл. [8]. В настоящее время Украине необходимо

активировать в полной мере эту огромную сумму, чтобы оживить сельское хозяйство, энергетику, инфраструктуру, а также другие отрасли экономики, которые в этом нуждаются.

Развивается научно-техническое сотрудничество КНР с Украиной. Здесь лидером является Институт электросварки имени Патона, который поддерживает прямые связи с Институтом сварки (Харбин), Всекитайской импортно-экспортной компанией точного машиностроения, Хейлунцзянской компанией «Сай Дэ», Пекинской корпорацией «Чхун Ке», Министерством машиностроения КНР, Министерством железных дорог КНР и др.

Прямые соглашения заключили Институт электродинамики НАН Украины и Институт электромеханики КНР, Институт технической теплофизики НАН Украины и Институт технической теплофизики КНР, Институт ядерных исследований Украины с Институтом ядерной науки и технологий Сычуаньского университета и т. п.

КНР развивает в Украине транспортную и дорожную инфраструктуру. Украинская сторона в лице Киевской городской администрации подписала меморандум с China Road and Bridge о строительстве моста через Днепр на участке между Кременчугом и Комсомольском и автомобильной развязки в Киеве. Ориентировочная цена проекта – 400 млн долл. Украинская сторона планирует привлечь у китайского Эксимбанка 330 млн долл. Мост должен решить транспортную проблему Полтавской области и соседних регионов [9].

На форуме «Пояса и пути» в Пекине в мае 2017 г. стороны провели переговоры о возобновлении старых проектов и запуске новых.

Несколько важных двусторонних проектов реализуется в столице Украины – Киеве. Это сооружение дорожных развязок и финансирование строительства новой ветки метро, где партнерами Украины выступают соответственно China Road and Bridge и китайский консорциум China Railway International Group и China Pacific Construction Group. По данным проектам китайской стороной подписаны меморандумы с администрацией Киева. Стоимость проектов в общей сложности

порядка 2,5 млрд долл.

Завершен проект строительства скоростной электрички от Киева до международного аэропорта Борисполь. Стоимость проекта – от 200 до 320 млн долл.

Особо важной является договоренность относительно строительства завода по производству авиадвигателей и модернизация производства украинской компании Мотор Сич в Запорожье. Партнером от китайской стороны выступила Beijing Skyrizon Aviation Industry Investment Co Ltd. Подписан двусторонний меморандум и уже началось строительство. Стоимость модернизации производства Мотор Сичи составляет \$250 млн.

В стадии переговоров находится проект концессии железнодорожно-паромного комплекса в порту Черноморск на 50 млн долл., где возможным партнером может стать China Communications Construction Co Ltd.

С расширением перевалочных возможностей портового комплекса Черноморск–Южное связан и проект дноуглубительных работ в порту Южном. Контракт стоимостью 1,065 млрд долл. заключен с партнером – China Harbour Engineering company Ltd.

Развиваются совместные китайско-украинские проекты по добыче промышленного сырья. В июле 2015 г. государственный украинский концерн «Ядерное топливо» и китайская компания China Nuclear Energy Industry Corporation подписали меморандум о сотрудничестве в сфере ядерно-топливного цикла. Китайские инвесторы вложатся в разработку месторождений урановых руд и развитие циркониевого производства в Украине [10].

Кроме того, китайская компания «Hubei Changyang Hongxin» вкладывается в добычу марганцевых руд на Украине.

Есть также двусторонние проекты в топливно-энергетической отрасли. Между украинским «Нафтогазом» и Государственным банком развития Китая (China Development Bank Corporation) действует договоренность о привлечении кредита на сумму 3,6 млрд долл. на 19 лет для реализации программы замещения

потребления природного газа украинским углем. Этой кредитной линией украинская компания пока не воспользовалась, но в 2015 г. подала в Минэкономразвития четыре инвестиционных предложения в рамках данной кредитной линии. Одно из них – это закупка бурового и вспомогательного оборудования для увеличения добычи газа компанией «Укргаздобыча». В конце августа 2016 г. Банк развития Китая продлил срок доступности этого кредита для выборки средств «Нафтогазом» до 25 декабря 2017 г. [11].

Крупные договоренности были заключены между КНР и украинскими партнерами в области информационно-коммуникативных технологий. Есть информация, что проектом развития украинского интернета на сумму порядка 400 млн – 1 млрд долл. активно займется телеком-компания Xinwei, но сам проект находится пока на стадии предварительного обсуждения.

После возвращения из Пекина руководство украинского министерства экономического развития и торговли сообщило, что украинская сторона ознакомилась с потенциальными инвестпроектами и технологиями Huawei и ZTE по внедрению 4G сети. Эти компании очень активны и популярны в Украине, в первую очередь, на рынке мобильных устройств и телекоммуникационных сетей. Кроме того, Huawei начинает инвестировать на Украине в IT-проекты.

Украинское правительство планирует, что Huawei и ZTE помогут Укртелекому внедрить формат 3G и 4G интернет-связи. Также китайская сторона готова вложить инвестиций на три года до 250 млн долл. в Укртелеком и поставить оборудование мобильным операторам базовых станций для 3G и 4G ценой в сотни миллионов долларов. Проект находится в стадии активного согласования.

Еще одна сфера растущих инвестиций – это солнечная энергетика. Китайская CNBM New Energy Engineering Co в конце 2016 г. оформила права собственности на 10 солнечных станций украинской компании Activ Solar в Украине общей мощностью 267 МВт. Их следующий потенциальный проект – солнечный парк в Чернобыле.

В данный момент является проблемным участие Украины в инфраструктурных проектах «Пояса и пути», несмотря на то, что эта страна в силу своего географического положения, а также развитой сети автомобильных и железных дорог обладает большим потенциалом. Украинское правительство неоднократно выражало заинтересованность в транзите значительной части грузопотока из КНР в ЕС через территорию Украины. В этом случае одна из веток евразийского сухопутного коридора могла бы проходить по маршруту КНР – Казахстан – РФ – Украина – ЕС (Польша либо Венгрия, Словакия Румыния).

Однако препятствием для этого направления транзита является выход РФ из зоны свободной торговли с Украиной, который был спровоцирован началом действия с 1 января 2016 г. зоны свободной торговли Украины с ЕС. Одновременное пребывание Украины в двух таких зонах – с ЕС и с Россией – создавало для российской экономики серьёзные риски, что вынудило российскую сторону расторгнуть с Украиной договор о зоне свободной торговли в рамках Содружества Независимых Государств.

Прекращение действия соглашения о зоне свободной торговли между Украиной и РФ повлекло за собой отмену Россией льготных таможенных и транзитных тарифов для украинских перевозчиков. Ухудшились условия перевозки грузов, как из России в Украину, так и из Украины в Россию. Поэтому сухопутный транзитный маршрут поставок грузов из КНР в ЕС через Украину в обозримом будущем не может быть реализован из-за оборванных транзитных связей Украины с Россией и с Евразийским экономическим союзом (ЕАЭС) в целом.

Одной из альтернатив мог стать Транскаспийский маршрут, который проходит через территории Грузии, Азербайджана, Казахстана и Китая. Изначально украинская сторона планировала перевозить по нему в Среднюю Азию, и далее – в Китай до 10 млн тонн грузов ежегодно [12].

Транскаспийский маршрут был разработан еще в конце 2012 г. в рамках другого транспортно-логистического проекта TRACECA (транспортный коридор

Европа – Кавказ – Азия), который направлен на укрепление международного экономического сотрудничества между Евросоюзом и странами Черноморского региона, Южного Кавказа и Центральной Азии. Трансазиатско-Кавказский маршрут может сократить время в пути в несколько раз по сравнению с морскими перевозками, которые являются пока лидерами в способах доставки грузов из Китая в Европу. Если по морю груз идет в Европу 40–45 дней, то по маршруту «Шелкового ветра» время сокращается в четыре раза.

Однако в данный момент его использование затруднительно из-за отсутствия достаточной инфраструктуры. Пробный рейс грузового поезда из Ильичевска (Украина) до Достыка (казахстанская приграничная с Китаем станция) в январе 2016 г. показал полную коммерческую нерентабельность этого маршрута. Расчетное время в пути должно было составить около девяти дней, но в реальности путь в одну сторону занял две недели (14 дней). Путь включает в себя четыре смены модальности из-за двух паромных переправ – через Черное море (Ильичевск – Батуми) и Каспийское море (Алят – Актау). Усложняет процесс доставки грузов и необходимость прохождения нескольких таможенных режимов на пути следования.

Инфраструктура Транскаспийского маршрута не готова к контейнерным перевозкам. В Баку и Актау нет контейнерных терминалов, а в портах на Каспийском море нет контейнерных судов.

На данный момент украинская сторона от Транскаспийского маршрута отказалась.

Остальные торгово-экономические проекты между КНР и Украиной имеют неплохие возможности развития. Больше таких возможностей в сельскохозяйственном секторе экономики, особенно в плане поставок в КНР разнообразного сырья и полуфабрикатов.

Расширяется пассажирское сообщение между столицей Украины Киевом и КНР. В ближайшие годы планируется открытие прямого авиасообщения Киева с одним из крупных городов КНР – Гуанчжоу или Шанхаем. Заявку на получение

прав на полеты по данному направлению с частотой три раза в неделю компания Международные авиалинии Украины (МАУ) подала в Госавиаслужбу Украины. Действующее межправительственное соглашение между Украиной и Китаем позволяет совершать такие полеты.

Авиаперевозчик начал присматриваться к линии Киев–Гуанчжоу как одной из возможных альтернатив Шанхаю, поскольку вопрос получения необходимых слотов в этом аэропорту остается открытым. Приоритетным направлением пока является Шанхай [13].

В целом, развитие китайско-украинского экономического сотрудничества идет по восходящей линии. При этом имеются большие перспективы расширения совместных экономических проектов, потому что многие из них еще не преодолели подготовительную стадию. Пока они существуют лишь на уровне предварительных договоренностей или устных намерений.

Основными проблемами и рисками для зарубежных, в частности, китайских инвестиций являются коррупционные риски. Важным также является обеспечение безопасности инвестиций.

Уверенность в успехе намеченных планов должны вселять примеры реализованных совместных украино-китайских проектов, например, таких, как дноуглубление в порту Южный. Китайские компании также успешно поставляют на Украину 3G-оборудование, а в скором времени начнут поставки оборудования для 4G.

Среди перспективных инициатив – сотрудничество китайских партнеров с компанией по производству авиадвигателей «Мотор-Сич» в городе Запорожье.

Опыт инвестиций на Украине показал, что в частных проектах китайские инвестиции используются более результативно, чем в государственных.

В то же время на данный момент мало реализованных совместных инфраструктурных проектов, в этой области пока больше намерений. Возможно, Украине необходимо довести до конца один успешный инфраструктурный проект,

который покажет выгодность вложения китайских инвестиций на Украине.

Взаимная выгода от развития двустороннего сотрудничества КНР с Украиной состоит в том, что китайский капитал получает рынок сбыта для своих товаров, а Украина имеет возможность привлечь китайские инвестиции, создать обрабатывающие производства и рабочие места.

Литература:

1. Товарооборот Украины с Китаем составил \$ 6,5 млрд // Капитал, 25.04.2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.capital.ua/ru/news/90120-tovarooborot-ukrainy-s-kitaem-sostavil-6-5-mlrd-zubko#ixzz4fRDcs19b>.

2. Коваль А. Вместо кнута и пряника – пояс и путь. Китай предлагает миру поддержать свою концепцию // Зеркало недели, 19.05.2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

https://gazeta.zn.ua/international/vmesto-knuta-i-pryanika-poyas-i-put-kitay-predlagaet-miru-podderzhat-svoyu-konceptiyu-248857_.html.

3. Украина и Китай активизируют сотрудничество в агросекторе, энергетике и инфраструктуре // Официальный интернет-портал Кабинета Министров Украины, 26.04.2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=249948159&cat_id=244276429.

4. В состав делегации КНР, прибывшей в Харьков, вошли представители 20 ведущих предприятий Китая // Главное, 22.09.2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://glavnoe.ua/news/n319773-v_sostav_delegacii_knr_pribyvshej_v_harkov_voshli_predstaviteli_20_veduschih_predpriyatij_kitaja.

5. Китай заявил о готовности ввести безвизовый режим с Украиной // Капитал, 21.04.2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.capital.ua/ru/news/89931-kitay-zayavil-o-gotovnosti-vvesti-bezvizovyy-rez>

him-s-ukrainoy#ixzz4fREZbPXf

6. Украина пока не планирует создания ЗСТ с Китаем // Капитал, 07.11.2016 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.capital.ua/ru/news/78210-ukraina-po-ka-ne-planiruet-sozdaniya-zst-s-kitaem#ixzz4fR3jNFfT>.

7. Украина расширяет количество товаров для экспорта в Китай // Экономическая правда, 03.05.2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.epravda.com.ua/rus/news/2017/05/3/624465/>.

8. Кацило Д., Бровинская М., Юрасов С. Китайский рывок. Инвестиционные проекты Поднебесной: Миф или реальность // Лига.net [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.liga.net/projects/china_spurt/.

9. Украина хочет одолжить \$300 млн у китайского банка // UAprom.info, 19.05.2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://uaprom.info/news/158744-ukraina-hochet-odolzhit-300-mln-kitajskogo-banka.html>.

10. Украина договорилась с Китаем о ядерном сотрудничестве // Деловая столица, 21.07.2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dsnews.ua/economics/ukraina-dogovorilas-s-kitaem-o-yadernom-sotrudnichestve-21072015111700>

11. Кабмин продлил на год срок использования китайского кредита для «Нафтогаза» на \$3,7 миллиарда // УНИАН, 10.01.2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://economics.unian.net/energetics/1716986-kabmin-prodlil-na-god-srok-ispolzovaniya-kitayskogo-kredita-dlya-naftogaza-na-37-milliarda.html>.

12. Платонова Е. Украина едет на восток // Газета. RU, 16.01.2016 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gazeta.ru/business/2016/01/15/8023517.shtml>.

13. Киев может получить прямое авиасообщение с Гуанчжоу в 2018 году // Капитал, 24.09.2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://www.capital.ua/ru/news/99026-kiev-mozhet-poluchit-pryamoe-aviasoobschenie-s-guanchzhou-v-2018-godu>.

Lidiia Pirozhenko,
Doctor of Science, Professor,
Intercultural research center,
Huzhou University,
(China)

EDUCATION IN UKRAINE: CURRENT STATE AND MAIN DIRECTIONS OF DEVELOPMENT

The article considers the structure of the education system in Ukraine, analyzes the directions of its further modernization (integration into a single European educational space, strengthening of research and innovation components in higher education, the need to improve inclusive education and lifelong education), reveals the features of management of educational institutions and approaches to the selection of the content of education.

Key words: education system, general secondary education, higher education, the content of education, the structure of school education, the curriculum, state educational standards, inclusive education.

乌克兰教育现状与主要发展方向

摘要

本文提及乌克兰教育体系结构，并通过融入单一的欧洲教育空间，加强高等教育研究和创新，和改善全纳教育与终身教育分析其进一步现代化发展方向。文章同样揭示了教育机构管理的特点和教育内容选择的途径。

关键词: 教育体系；普通中等教育；高等教育；教育内容；学校教育结构；

ОБРАЗОВАНИЕ В УКРАИНЕ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ

В статье рассмотрена структура системы образования в Украине, анализируются направления ее дальнейшей модернизации (интеграция в единое европейское образовательное пространство, усиление исследовательского и инновационного компонентов в высшем образовании, необходимость совершенствования инклюзивного образования и образования на протяжении жизни), раскрываются особенности управления учебными заведениями и подходы к отбору содержания образования.

Ключевые слова: система образования, общее среднее образование, высшее образование, содержание образования, структура школьного образования, учебный план, государственные образовательные стандарты, инклюзивное образование.

После провозглашения в 1991 г. независимости Украина унаследовала достаточно развитую систему образования, которая по количественным и качественным показателям соответствовала уровню развитых стран мира. Ее реформирование на начальном этапе предполагало внедрение национальных традиций и демократических ценностей, открывало новые перспективы повышения эффективности. Началось разрушение советских традиций (прежде всего, за счет сокращения культурно-массовой работы и отказа от насаждения единой идеологии), происходила деунификация образования, появлялись новые подходы, формы и провайдеры образовательных услуг (за счет негосударственных коммерческих и некоммерческих программ), новое содержание образования формировалось на всех уровнях системы.

Структура общего среднего образования. В результате нескольких

масштабных модернизаций система образования Украины приобрела сложную структуру европейского типа. Она включает дошкольное образование, общее среднее образование, внешкольное образование, профессионально-техническое образование, высшее образование, последипломное образование, аспирантуру, докторантуру, самообразование. Образовательно-квалификационные уровни имеют такую градацию: квалифицированный рабочий, младший специалист, бакалавр, магистр, доктор философии, доктор наук. Наличие многоступенчатой системы образования гарантирует личности свободный выбор и дает ей возможность получить образование в соответствии с умственными и профессиональными способностями. Дополнительно расширяет право граждан на получение образования возможность выбора формы обучения: очной, вечерней, заочной, экстернатной, дистанционной [1].

Общеобразовательные учебные заведения являются частью системы общего среднего образования в Украине, состоящей из трех ступеней. К первой ступени относится начальная школа, обеспечивающая начальное общее образование. Ко второй ступени – основная школа, которая обеспечивает базовое общее среднее образование, соответственно, III ступень – это старшая школа, обеспечивающая полное общее среднее образование, как правило, профильная. Школы каждой из трех ступеней системы общего среднего образования в Украине могут функционировать вместе или самостоятельно [1].

В зависимости от образовательного уровня, который ими обеспечивается, и особенностей ученического контингента выделяются следующие типы школ:

- школа I–III ступеней;
- специализированная школа (школа-интернат) I–III ступеней с углубленным изучением отдельных предметов и курсов;
- гимназия (гимназия-интернат) – учебное заведение II–III ступеней с углубленным изучением отдельных предметов в соответствии с профилем обучения;
- коллегиум (коллегиум-интернат) – учебное заведение II–III ступеней

филологическо-философского и (или) культурно-эстетического профиля;

- лицей (лицей-интернат) – учебное заведение III ступени с профильным обучением и допрофессиональной подготовкой (может оказывать образовательные услуги II ступени, начиная с 8 класса);
- школа-интернат I–III ступеней – учебное заведение с частичным или полным государственным содержанием детей, которые нуждаются в социальной помощи;
- специальная школа (школа-интернат) I–III ступеней – учебное заведение для детей, которые нуждаются в коррекции физического и (или) умственного развития;
- санаторная школа (школа-интернат) I–III ступеней – учебное заведение с соответствующим профилем для детей, которые нуждаются в длительном лечении;
- школа социальной реабилитации – учебное заведение для детей, нуждающихся в особых условиях воспитания (создается отдельно для юношей и девушек);
- вечерняя (сменная) школа II–III ступеней – учебное заведение для граждан, не имеющих возможности учиться в школах с дневной формой обучения;
- учебно-реабилитационный центр – учебное заведение для детей с особыми образовательными потребностями, обусловленными сложными проблемами развития.

Таким образом, в Украине хорошо развита как система заведений компенсаторного типа (специальные (для постоянного обучения детей) и санаторные (для обучения в течение фиксированного времени) для детей с недостатками в психофизическом развитии), так и сеть профильных учреждений образования с приоритетным развитием определенного направления деятельности. Последние активно внедряют авторские программы, опыт работы выдающихся педагогов прошлого и современности, предоставляют дополнительные образовательные услуги.

Сегодня наравне с государственными в Украине функционируют

негосударственные общеобразовательные учебно-воспитательные заведения, созданные на основе интересов и желаний учащихся и родителей, учителей и воспитателей, запросов региональных, национальных, профессиональных, конфессиональных объединений и групп. Управление такими заведениями осуществляет непосредственно его учредитель или по его поручению попечительский совет, формируемый учредителем. Однако несмотря на ускоренное развитие частного сектора образования в Украине основой образовательной системы остаются государственные и муниципальные учебные учреждения.

Таким образом, каждый гражданин Украины имеет право и обязанность (среднее образование в Украине является обязательным и бесплатным) получить общее среднее образование, которое дает право поступления в высшие учебные заведения. Функционирует развитая сеть учебных заведений: общеобразовательные школы (государственные и частные), школы для одаренных детей (гимназии, лицеи, коллегиумы, только школа), школы для детей с психо-физическими недостатками, школы социальной реабилитации, профессионально-технические заведения, высшие учебные заведения I уровня аккредитации и тому подобное [1]. Все они обязаны обеспечивать определенный государственными стандартами уровень общеобразовательной подготовки. В настоящее время в Украине действует 16,2 тысяч общеобразовательных учебных заведений, в которых обучается свыше 3,9 миллионов учащихся. Педагогический процесс в школах осуществляют более 440 тысяч педагогов [6].

Управление средними учебными заведениями. Органами государственного управления образованием в Украине являются Министерство образования и науки, министерства и ведомства, которые имеют учебно-воспитательные заведения, отделы (управления) образования местных государственных администраций.

Государственный характер управления системой общего среднего образования базируется на принципах:

– доступности для каждого гражданина всех форм и типов образовательных

услуг, предоставляемых государством;

- бесплатности получения полного общего среднего образования;
- обязательности полного общего среднего образования;
- равенства условий каждого человека для полной реализации ее способностей, таланта, всестороннего развития;
- гуманизма, демократизма, приоритетности общечеловеческих духовных ценностей;
- органической связи с мировой и национальной историей, культурой, традициями;
- независимости образования от политических партий, общественных и религиозных организаций;
- интеграции с наукой и производством;
- взаимосвязи с образованием других стран;
- гибкость и прогнозируемости системы образования;
- единства и преемственности;
- непрерывности и разнообразия;
- сочетания государственного управления и общественного самоуправления.

Эти принципы определяют основные направления, приоритеты образовательной политики, а, следовательно, и характер образовательных учреждений в стране. Для современного состояния системы управления образованием в Украине характерен процесс децентрализации, то есть передача ряда функций и полномочий от высших органов управления низшим. Государственные органы разрабатывают наиболее общие стратегические направления, а областные и районные (городские) органы направляют усилия на решение конкретных финансовых, кадровых, материальных, организационных проблем.

Второй особенностью является переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием, главной целью которого является сочетание усилий государства и общества в решении проблем

формирования государственной политики в области образования, вопросов учебно-воспитательной, методической, экономической, финансово-хозяйственной деятельности.

Значительную роль в системе образования играют государственные образовательные стандарты. Они определяют содержание образовательных программ, реализуемых в образовательных учреждениях, регламентирующих их деятельность, определяют общие параметры системы образования в целом.

Деятельность общеобразовательного учебного заведения базируется на Конституции Украины, законодательстве Украины об образовании, на специальных законах в сфере образования и науки, других нормативно-правовых актах, в частности, на Положении об общеобразовательных учебных заведениях. В соответствии с ним общеобразовательные учебные заведения разрабатывают устав, учитывая специфику контингента учеников, ресурсное обеспечение и условия функционирования в образовательно-информационной среде; устав утверждается учредителем и регистрируется местным органом исполнительной власти или органом местного самоуправления.

Для государственных и коммунальных общеобразовательных учебных заведений учредителем является соответствующий орган государственной власти, соответствующий совет территориального общества (общин), для частных заведений – это учредитель (физическое и / или юридическое лицо).

Государственное управление и общественное самоуправление в общеобразовательном учебном заведении осуществляются в соответствии с законодательно определенными нормами. Руководство общеобразовательным учебным заведением осуществляет директор. Коллегиальным органом управления общеобразовательного учебного заведения является педагогический совет, полномочия которого определяются Положением об общеобразовательных учебных заведениях и другими законодательными актами. Органом общественного самоуправления общеобразовательного учебного заведения является общее собрание (конференция) коллектива. Персональную

ответственность в сфере общего среднего образования несут должностные лица и граждане – в порядке, установленном законами Украины.

Анализ современной управленческой деятельности руководителей в сфере общего среднего образования свидетельствует, что изменение административно-командной формы управления бюрократического типа на законодательно закрепленную форму государственно-общественного управления на демократических началах происходит слишком медленно. Этот процесс не получил логического завершения и в настоящее время. Это подтверждают статистические данные: государственно-общественную форму управления на практике реализуют только 17% респондентов, около 16% руководителей на практике реализуют такие виды управления, как адаптивное, административное, оперативное, тактическое, программно-целевое, административно-бюрократическое [6].

Одной из особенностей структуры сети общеобразовательных учебных заведений в Украине является наличие большого количества школ, как правило, в сельской местности, в которых обучается малое количество детей. Так, в 2016 г. функционировали 372 начальные школы с общей численностью до 10 учеников в каждой, 1460 школ I–II ступеней, в которых обучалось до 40 учеников, 2527 школ I–III ступеней с наполняемостью до 100 учащихся [6]. Это вызывает определенные трудности в обеспечении качественной общеобразовательной подготовки детей в сельской местности.

В настоящее время работа по устранению проблем сельской школы несколько активизировалась: создаются учебные округа, формируется сеть опорных школ, приобретаются школьные автобусы для подвоза детей к месту обучения и пр. Вместе с тем остаются актуальными проблемы материально-технического обеспечения, ремонта помещений, обеспечения доступа к скоростной сети Интернет, которая способствовала бы более широкому использованию форм индивидуального и дистанционного обучения.

Содержание образования. Общеобразовательные учебные заведения в

системе общего среднего образования независимо от типа и формы собственности обеспечивают реализацию требований Государственного стандарта общего среднего образования, подготовку учащихся (воспитанников) к дальнейшему образованию и трудовой деятельности.

В процессе развития современной украинской школы произошло обновление содержания общего среднего образования, которое в целом отвечает мировым тенденциям развития образовательных систем, потребностям украинского общества и личностным потребностям учащихся. Ныне модернизация содержания начального и общего среднего образования происходит в направлении усиления компетентностного и деятельностного подходов в обучении, стремлении раскрыть интеллектуальный и творческий потенциал каждого ученика благодаря его учебно-познавательной деятельности в условиях применения приобретенных знаний и умений в жизненной практике. При этом содержание образования не концентрируется вокруг учебных предметов, которые раньше были основным источником структурирования содержания, а нацелено на формирование жизненно важных ключевых компетентностей, которые имеют межпредметный и даже внепредметный характер.

Положительную роль в формировании и модернизации содержания школьного образования сыграли государственные образовательные стандарты, которые начали внедрять в начале XXI века. Они стали фактором сохранения единого образовательного пространства и одновременно реализовали идею широкой дифференциации обучения, в частности, трёхуровневого структурирования содержания образовательных отраслей знания по требованиям минимального усвоения (уровень стандарта), академического (базового) уровня и профильного (продвинутого) уровня.

В настоящее время стандартизация содержания школьного образования продолжается, в украинских школах внедряются образовательные стандарты уже третьего поколения, основанные на компетентностном, деятельностном и личностно ориентированном подходах к обучению и двухуровневом (уровень

стандарта и профильный) структурировании содержания образования.

Структурирование содержания в стандартах происходит в рамках образовательных отраслей (их сейчас девять, в прежних стандартах их было семь) и основывается на необходимости развития компетентностей обучаемых, а не на требовании усвоения определённой суммы знаний из заданной предметной области. Безусловно, учебные предметы остаются, но они образуются на этапе создания образовательных программ и учебных планов как элементы реализации содержания образовательных отраслей согласно целям стандарта. Способы реализации целей образования определённого уровня могут быть различными. На тех или иных этапах обучения могут возникать интегрированные курсы, объединяющие несколько предметов или образовательных отраслей, либо происходит дифференциация содержания по учебным предметам. Независимо от избранного пути достигаемый результат обучения должен соответствовать требованиям образовательного стандарта определённого уровня образования. Поэтому при едином стандарте образования в школьной практике может возникать множество образовательных программ, но все они должны соответствовать условиям стандарта.

Каждый ребенок перед тем, как идти в школу, должен получить подготовку в соответствии с требованиями базового компонента дошкольного образования в подготовительных группах дошкольных учреждений (государственных или частных), по специальной программе в подготовительных группах при школе или внешкольных учреждениях, по программе семейного воспитания.

Начальное образование обеспечивает:

- ✓ общее развитие ребенка, умение уверенно читать, знание основ арифметики; приобретение первичных навыков пользования книгой и другими источниками информации;
- ✓ формирование общих представлений об окружающем мире;
- ✓ усвоение норм общечеловеческой морали и личностного общения, основ гигиены, выработку первых трудовых навыков.

Образовательными результатами обучения в начальной школе являются полноценные речевые, читательские, вычислительные умения и навыки, обобщенные знания о реальном мире, достаточно развитые мышление, воображение, память, сенсорные умения, способность к творческому самовыражению, личностно-ценностное отношение к труду, искусству, здоровью, умение выполнять несложные творческие задачи. Для детей с особыми потребностями организуется система коррекционной помощи без отрыва от классного коллектива. Иногда практикуют изучение этими учащимися отдельных предметов при более благоприятных условиях с учетом типа их психического развития.

Содержание начального образования конструируется как целостная система, основанная на личностно ориентированном, деятельностном и компетентностном подходах. Оно отличается межпредметной интеграцией и практической направленностью, что позволяет лучше учитывать характерную особенность младших школьников – целостность восприятия и познания окружающей действительности, избегать перегрузки. Интеграция обеспечивается через введение интегрированных курсов: естествознание, основы здоровья и «Я в мире»; украинский язык (украинский язык и литературное чтение). Целостному усвоению содержания начального образования будет способствовать сквозная интеграция курса искусства со всеми другими учебными предметами.

Содержание обучения состоит из инвариантного и вариативного компонентов. Инвариантный компонент реализуется через определенные государственными нормативными документами обязательные предметы базового плана – язык (украинский, иностранный, национальных меньшинств), математика, естествознание, основы здоровья и «Я в мире», физическая культура, технологии, информатика.

Инвариантный компонент обеспечивает единство образовательного пространства. Усвоение содержания учебных предметов инвариантного компонента происходит по единым программам, в которых для таких предметов,

как язык (русский, иностранный, национальных меньшинств), математика, естествознание обозначены базовый и углубленный уровни. Специфика определенного общеобразовательного учебного заведения заключается не в наращивании объемов содержания, а в особенностях его структурирования и использовании инновационных организационных форм, технологий, методов обучения. Углубленное изучение отдельных предметов осуществляется за счет часов, предусмотренных для реализации вариативного компонента, а не за счет уменьшения часов на изучение других учебных предметов базового плана учебно-воспитательного процесса.

Вариативный компонент направлен на обеспечение дифференциации, индивидуализации, удовлетворение образовательных потребностей групп и отдельных учащихся с учетом условий работы конкретной школы. На реализацию вариативного компонента в начальной школе отводится 1 час в неделю в 1 классе и по 2 часа во 2–4 классах. Вариативный компонент может направляться на индивидуальную работу с отдельными учащимися, проведение групповых консультаций, дополнительных занятий по определенным предметам.

В плане оптимизации содержания профильного общего среднего образования сейчас предпринимаются шаги по сокращению (минимизации) перечня обязательных учебных предметов инвариантной составляющей образовательной программы и насыщение ее вариативной составляющей специальными и факультативными курсами по выбору ученика. Такой подход позволяет учащимся как можно более полно удовлетворить свои образовательные потребности и интересы, а также концентрировано представить выбранный учеником профиль обучения соответствующим содержанием и набором профильных предметов.

Одним из направлений модернизации содержания и процесса обучения в начальной школе является достижение оптимальной нагрузки учащихся. С 2016/2017 учебного года запрещено оценивать учебные достижения учащихся 1–2 классов в любой форме. В 3–4 классах разрешается оценивать только знания из

образовательных отраслей «Язык и литература», «Математика», «Естествознание» [4]. Домашние задания в 1 классе запрещены, а время на их выполнение учащимися 2–4 классов не может превышать 1 час 40 минут в день [3].

В основную школу принимаются дети 10–11 лет, которые успешно закончили начальную школу. Основное среднее образование является фундаментом общеобразовательной подготовки учащихся, формирует у них готовность к выбору дальнейшего профиля обучения и получения образования. В структуре основной школы учитывают специфическую роль 5–6 и 7–9 классов. В 5–6 классах преобладает пропедевтический характер изучения большинства предметов (истории, географии, биологии, литературы), внедрение интегрированных курсов, интенсивное изучение иностранных языков (с 5 класса обязательное изучение второго иностранного языка).

В 7–9 классах начинается систематическое изучение основ наук, в учебных курсах усиливается содержание теоретических знаний. Содержание обучения, как и в начальной школе, состоит из инвариантного и вариативного компонентов. Инвариантный компонент реализуется через определенные государственными нормативными документами обязательные образовательные области «Язык и литература» (два иностранных, родной язык для национальных школ), «Обществоведение» (история Украины, всемирная история, правоведение, философия), «Искусство» (музыка, изобразительное искусство), «Математика» (геометрия, алгебра, информатика), «Естествознание» (география, ботаника, зоология, биология, анатомия, химия, физика), «Технологии», «Здоровье и физическая культура».

Предлагается цикл выборочно-обязательных предметов (экономика, история родного края, ремесла и тому подобное), которые могут внедряться за счет школьного компонента. Учебным планом предусмотрены дополнительные часы на внедрение углубленного изучения отдельных предметов, допрофильного и профильного обучения, на курсы по выбору, факультативы, индивидуальные занятия [3].

Полное среднее образование (старшая школа) обеспечивает углубленные знания по базовым дисциплинам и по дисциплинам по выбору, формирование целостных представлений о природе, человеке, обществе, культуре, производстве. С 2003/2004 учебного года в практику средней общеобразовательной школы Украины внедряется Концепция профильного обучения. Профильное обучение обеспечивает глубокое усвоение содержания учебных предметов определенного направления и достаточный уровень овладения содержанием остальных учебных дисциплин. Оно предусматривает учет образовательных потребностей, склонностей, способностей учащихся и создание условий для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональным самоопределением.

Основными направлениями обучения учащихся старшей школы в Украине являются:

- ✓ социально-гуманитарное,
- ✓ естественно-математическое,
- ✓ физкультурно-военное,
- ✓ художественно-эстетическое,
- ✓ производственно-технологическое.

Профильное обучение вводится с 10 класса. Подготовка к нему начинается в основной школе. Заключается она в выборе учителями и родителями дополнительных занятий, направленных на интеллектуальное и физическое развитие детей. В основной школе создают условия для самостоятельного выбора учащимися дополнительных часов с целью более глубокого изучения предметов инвариантной части учебного плана и факультативных курсов, которые дополняют или углубляют учебные дисциплины инвариантной части плана. На этой основе дети готовятся к выбору учебного заведения старшей школы (лицея, гимназии, реального училища, профессионально-технического училища, учебного заведения I–II уровней аккредитации).

В содержательном аспекте стандарт средней общеобразовательной школы предусматривает:

- знание теорий, концепций, законов и закономерностей основ наук, истории науки, методологии, проблем и прогнозов;
- умение применять научные знания на практике при решении познавательных (теоретических и практических) задач;
- наличие собственных суждений по теории и практике данной образовательной сферы;
- знание основных проблем общества (социальных, политических, экономических, экологических, нравственных, производственных, национальных, международных, культурных, семейных и др.) и понимание своей роли в их решении;
- владение технологией непрерывного самообразования [2].

В основу отбора содержания общего среднего образования положен компетентностный подход. Значительное внимание обращается на применение в учебном процессе инновационных технологий обучения, которые делают содержание практико-ориентированным, на развитие коммуникативных компетенций учащихся, их способности приспосабливаться к миру, который постоянно меняется. Для обеспечения практической направленности вводятся разнообразные организационные формы обучения (интегрированные занятия, практическая работа, научные исследования, экскурсии, учебные проекты, в том числе экологические и социокультурные акции и пр.).

Особенности организации учебного процесса. Согласно законодательству, 11-летнее общее среднее образование (до 2001 г. в Украине действовала 12-летняя школа) имеет три уровня: начальный, основной, старший. Обучение осуществляется в общеобразовательной школе трех ступеней: первая – начальная школа (4 года), второй – основная школа (5 лет), третий – старшая школа (2 года), которые могут функционировать вместе или отдельно.

Учебный год начинается 1 сентября и продолжается до 25–27 мая. Кроме летних учащиеся имеют каникулы в конце октября (1 неделя), в начале января (2 недели) и в начале апреля (1 неделя). Школе разрешается предоставлять

дополнительный отдых ученикам начальной школы в конце февраля (1 неделя). На всех ступенях общеобразовательной школы действует пятидневная рабочая неделя. Недельная нагрузка учащихся 1–4 классов – 18–21 час, в 5–9 классах – 23–28 часов, в 10–11 классах – до 38 часов (учебный час длится 30 минут в 1 классе и 45 минут в других классах). Предусмотрены перерывы от 10 до 30 минут [3].

В начальную школу принимаются дети, которым на 1 сентября текущего года исполнилось 6 лет. Решением психолого-педагогической комиссии или по желанию родителей ребенок может начинать посещать школу с 7 лет (количество 6-летних и 7-летних детей в 1-х классах украинских школ примерно одинаково). Вступительные экзамены в начальную школу в любой форме запрещены (проводится собеседование с психологом).

В основную школу (5–9 классы) учащиеся переводятся автоматически, не зависимо от результатов тестирования. Тесты государственной аттестации выявляют уровень знаний учащихся и дают возможность перераспределить их по классам в зависимости от интересов и успеваемости.

Старшая школа в Украине преимущественно профильная. Согласно требованиям украинской системы образования в старшей школе могут обучаться выпускники основной школы, успешно сдавшие вступительные тесты. Одиннадцатиклассники после государственной аттестации получают документы о завершении полного общего среднего образования. Учащиеся с высокими оценками поощряются золотой или серебряной медалью. В приложении к аттестату выдается документ, отображающий баллы за весь период обучения. Финальной стадией школьного образования выступает внешнее независимое оценивание. Предметы выбирает сам выпускник, а их выбор зависит от того, какое учебное заведение выбрано для дальнейшего образования.

Основные направления модернизации школьного образования. В начале 90-х гг. XX века Украина переживала серьезный социально-экономический кризис, который был обусловлен как естественными проблемами формирования молодого

независимого государства, так и ошибками, вызванными неэффективным и непродуманным управлением. В сфере образования кризис проявился в хроническом недофинансировании и неэффективном использовании бюджетных средств. Как следствие – медленное обновление основных фондов и оборудования учебных заведений, низкая заработная плата работников образования, дефицит молодых кадров, особенно в сельской местности. Кроме того, актуализировались и организационные трудности, связанные с ослаблением контроля государства в сфере образования. В результате традиционно бесплатные общедоступные услуги в образовании ставали платными (коммерциализация образования), а материальные и нематериальные активы образовательных учреждений часто использовались с целью роста личных доходов разных категорий работников образования.

Следует заметить, что образовательная политика независимой Украины в значительной степени зависит от общих внешних факторов (кризиса, евроинтеграции, глобализации, трансформации), а реформирование школьного образования направлено на реализацию стратегической цели государства – интеграции в европейское образовательное пространство. Таким образом, в Украине на протяжении последних десятилетий имела место модель «догоняющей модернизации» (как политика направленного развития, основанная на признании универсальности и эталонности западных институциональных, экономических и духовных ценностей, что повлекло осознание необходимости ускорения собственного развития).

Так называемая «догоняющая модернизация», желание провести модернизационные изменения за короткое время и при отсутствии надлежащего материально-технического обеспечения, непродуманное перенесение зарубежного опыта создали в системе школьного образования Украины немало проблем. Неравный доступ к образованию, репетиторство, непрозрачная закупка учебников, ненадлежащее финансирование декларируемого законодательством безвозмездного образования, перегруженность учебных планов и программ,

преобладание традиционных подходов к организации учебного процесса, – проблемы среднего образования, которые требуют безотлагательного решения.

Образовался существенный разрыв между глобальными потребностями общества и результатами образования; между объективными требованиями времени и общим недостаточным уровнем образованности; между профессиональной ориентацией и потребностью личности в удовлетворении разнообразных познавательных интересов; между современными методологическими подходами к развитию наук и традиционным стилем их преподавания. Все это определило необходимость обновления украинской системы образования.

Сейчас в Украине обсуждается новая концепция развития среднего образования к 2030 году. Среди изменений, которые ожидают украинскую школу:

- переход к 12-летней общеобразовательной школы (4+5+3);
- общая разгрузка учебных программ;
- углубление профилизации старшей школы, более широкий выбор профилей и предоставление учащимся большей свободы в их выборе;
- внедрение обязательных экзаменов в три этапа (после 4, 9 и 12 классов); при этом два последних этапа будут проводиться в форме внешнего независимого оценивания;
- основная ставка будет сделана на так называемые «опорные школы»; школы, где учатся до 25 детей, теряют государственную поддержку [5].

В условиях поиска путей децентрализации и деконцентрации власти в области образования актуальным для страны является предоставление школам полной автономии для принятия кадровых, образовательных, финансовых и административных решений. Выбранный правительством Украины курс на расширение самостоятельности школы путем внедрения финансовой автономии тормозится несовершенством законодательной базы и неподготовленностью педагогических кадров к осуществлению образовательных трансформаций.

Предусмотрены шаги, направленные на дальнейшее внедрение

субъект-субъектной, гуманистической, инновационной парадигмы образования, имеющей гуманитарную направленность и создающей условия для формирования у учащихся ключевых компетентностей гражданина информационного общества и демократического государства с рыночной экономикой.

Современная система профессионального образования в Украине имеет разветвленную сеть учебных заведений и предприятий различных типов и форм собственности (более 2 тысяч), осуществляющих профессиональную подготовку квалифицированных рабочих и младших специалистов. Ее структура была сформирована еще в советское время и за годы независимости нашего государства претерпела лишь частичные изменения. В последнее время произошло сокращение сети учреждений профессионально-технического образования, контингента учащихся, перечня направлений профессиональной подготовки.

В середине 2010-х гг. в стране функционирует 798 ПТУЗ Министерства образования и науки Украины (МОН) и других органов исполнительной власти; в них обучается более 303 тысяч человек, что на 53% меньше, чем в 1991 г. Наряду с уменьшением контингента учащихся наблюдается увеличение количества малокомплектных училищ. Средняя численность учащихся в одном ПТУЗ составляет в среднем 381 человека. В Украине функционирует 337 малокомплектных ПТУЗ (с контингентом учащихся менее 300 человек), где обучается около 62 тысяч учащихся, и 23 филиала с контингентом 3 тысяч человек. В условиях узкой специализации и значительной раздробленности эти заведения недостаточно подготовлены к учету динамических изменений на рынке труда, к тому же они экономически неэффективны. Это вызвало потребность в укрупнении ПТУЗ, объединении их с техникумами и другими учреждениями, осуществляющими подготовку квалифицированных рабочих и младших специалистов.

В Украине функционируют профессиональные лицеи (47%), высшие профессиональные училища (21%), профессионально-технические училища (13%), профессиональные колледжи (0,4%), профессиональные учреждения

других типов (18,6%), среди них – 3% профессиональных заведений в структуре высших учебных заведений.

Наряду со структурными изменениями происходит содержательная переориентация профессионального образования. Подготовка будущих квалифицированных рабочих в ПТУЗ, подчиненных МОН Украины, осуществляется для всех отраслей экономики по 35 направлениям и видам хозяйственной деятельности по почти 500 профессиям. Наблюдается положительная тенденция к интегрированию профессий, когда ученик за время обучения овладевает несколькими профессиями родственного профиля. В то же время содержание и перечень этих профессий в основном избирается ПТУЗ произвольно, без учета перспективных потребностей национального и региональных рынков труда.

Развитие системы высшего образования в Украине происходит под влиянием многих факторов, определяющими из которых являются направления государственной образовательной политики и мировые и региональные изменения, происходящие в сфере образования. Особое влияние на модернизацию образования в Украине имеют интеграционные процессы с целью создания единого европейского образовательного пространства.

Подписав соглашение о присоединении к Болонскому процессу, Украина в 2005 г. начала модернизацию системы высшего образования в направлениях:

- введения европейской кредитно-трансферной системы (ECTS);
- постепенного расширения автономии украинских высших учебных заведений;
- разработки национальных квалификационных рамок;
- приведения структуры высшего образования в соответствие с европейскими стандартами [7, с. 5].

На первом и втором этапе реформирования (2005–2015 гг.) была введена общеевропейская система учёта учебной работы студентов при освоении образовательной программы или курса (кредитно-трансферная система – ECTS), которая обеспечила образовательную мобильность украинских студентов. В

рамках требований Болонского процесса модернизировано содержание высшего образования: разработаны государственные программы, нормативные документы, стандарты, в качестве обязательных для всех специальностей введен ряд гуманитарных дисциплин.

В 2016 г. были законодательно закреплены существенные изменения в структуре высшего образования, введены новые квалификационные рамки. Как и во многих странах мира, высшее образование в Украине стало трехступенчатым. Упразднено научное звание – кандидат наук. После завершения третьего образовательного уровня и защиты диссертации будет присуждаться степень доктора философии. Высшая научная степень – доктор наук сохраняется. После реформирования структура высшего образования Украины приобрела такой вид:

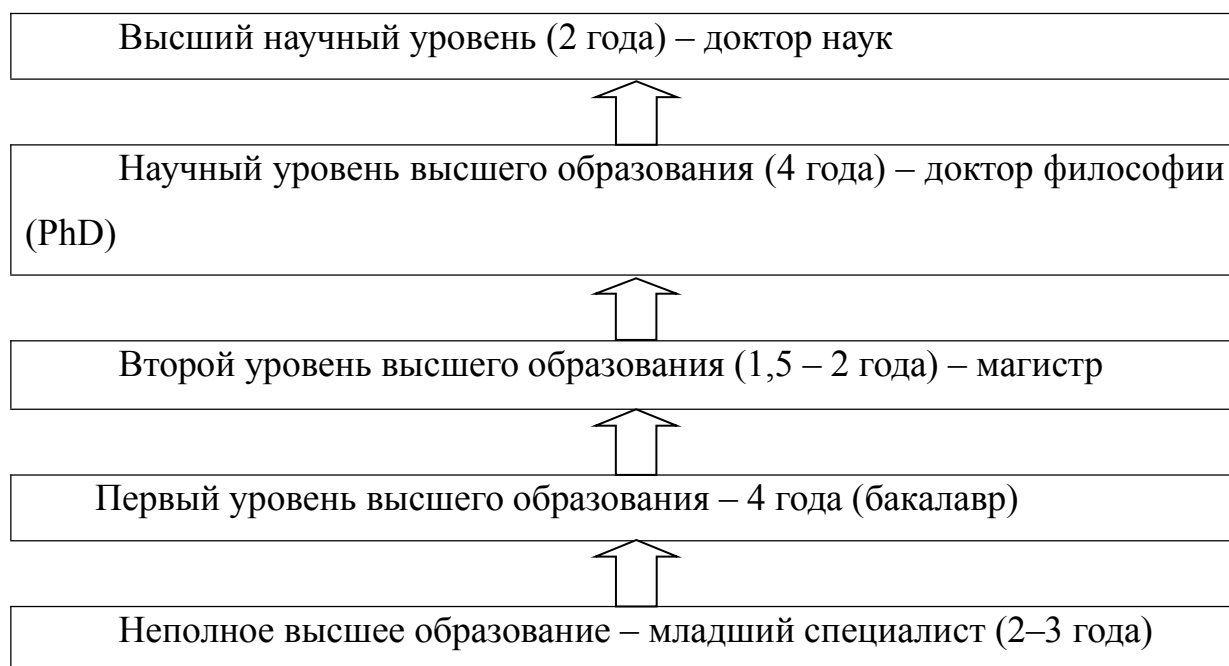


Рисунок 1. Структура высшего образования Украины.

Для получения ученой степени необходимо пройти аттестацию. Для первых трех образовательных ступеней это экзамены, для доктора философии – защита диссертации, для доктора наук – защита диссертации, монографии, цикла статей. Все научные материалы публикуют на сайтах соответствующих научных учреждений.

Постепенно расширяются права высших учебных заведений в Украине, осуществляется переход к их автономии на уровне европейских стандартов. Обеспечение существенной связи между автономией университетов, их ответственностью и качеством образования является важным требованием Болонского процесса. Еще в 80-х – 90-х гг. XX века в большинстве развитых стран сложились представления о высшем учебном заведении как о социокультурном объекте, целями и функциями которого являются создание условий для развития личности, сохранение и передача культурного и научного наследия, расширение объема и распространение знаний.

С вступлением Украины в Болонский процесс тенденции автономизации украинских вузов усилились. Им было передано в управление имущество, предоставлены широкие права и некоторые налоговые льготы. Однако, государство освободило университеты не только от многих форм регулирования, мешавших в советские времена процессам академического развития, но и в значительной степени от финансовых ресурсов. Это привело к поискам средств и способов выживания и к существенным кадровым потерям. Потребность выживания вынудила сначала вводить коммерческие образовательные программы, значительная часть которых не была обеспечена необходимым потенциалом (преподавательские кадры, библиотеки и т.д.). Затем доля этих программ стала нарастать, «отжимая» на второй план в специализированных вузах (а их было большинство) традиционные, пока еще конкурентоспособные программы. Стремясь преодолеть негативную тенденцию академической вседозволенности, университеты Украины стали двигаться в направлении общественного мониторинга качества, опираясь на международные стандарты и концепции менеджмента, распространенные в Европе и США [9, с. 22].

Литература:

1. Закон України «Про освіту» № 1144-ХІІ від 04.06.91 зі змінами / [Електронний ресурс] / Сайт Верховної Ради. – Режим доступу:

<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>].

2. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти Постанова Кабінету міністрів України від 23.11.2011 р. N 1392 Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 538 від 07.08.2013 / [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=896-93-%EF>.

3. Про структуру 2016/2017 навчального року та навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів / [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-plany.html>.

4. Основні вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи / [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://osvita-mk.org.ua/2016-2017/123/orientovni_vimogi_do_ocinjuvannja.pdf

5. В Україні затверджено проект реформи освіти/ [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://uainfo.org/blognews/1488639945-v-ukrayini-zatverdzheno-proekt-reformi-osviti.html>.

6. Загальноосвітні навчальні заклади. Статистична інформація. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>

7. Вища освіта України і Болонський процес / За редакцією В. Кременя. Авторський колектив: М. Степко, Я. Болюбаш, В. Шинкарук, В. Грубіянко, І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. – 384 с.

8. Шевченко Л. С. Фінансування вищої освіти: диверсифікація джерел / Л. С. Шевченко // Теорія і практика правознавства. – 2013. – Вип. 2. – С. 222–233.

9. Verdenhofa O. Vice rector for international relations // Economics&Education, 2016. – 01(01). – С.19–22

10. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2014–2015 навчального року: Статистичний бюлетень / Державна служба статистики України. – К., 2015. – 169 с.

Irina Fursa,
PhD,
Higher Attestation Commission of the Republic of Belarus,
(Belarus)

**DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE
BELARUSIAN SCHOOLS AND GLOBAL CHALLENGES OF MODERN
CIVILIZATION: PROBLEMS AND PERSPECTIVES**

The article presents a reflection on the features of educational environment development of the today's school that faced global challenges of modernity.

The key principles for designing the content of the educational environment relevant for modern Belarusian education are highlighted. The basic idea is to manage the quality according to the purposes of creating an educational environment as a response to the global challenges of modern information civilization.

Key words: educational environment, the structure of the educational environment, the designing of the educational environment content, technologies and tools of quality management.

白俄罗斯学校教育环境的发展与现代文明的全球性挑战:问题与展望

摘要

本文反思了当今学校教育环境发展的特点,及其所面临的现代化全球性挑战。本文同时强调设计的主要原则是与现代白俄罗斯教育相关的教育环境内容。其基本理念是根据创建教育环境的目的是来管理教育质量,以应对现代信息文明的全球性挑战。

关键词: 教育环境; 教育环境的结构; 教育环境的设计; 质量管理的技术和工具

РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ БЕЛОРУССКОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ПРОТИВОСТОЯНИЯ ЦИВИЛИЗАЦИОННЫМ ВЫЗОВАМ СОВРЕМЕННОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье представлен краткий обзор идей влияния воспитательной среды на становление личности ребенка в учениях и теориях известных мыслителей прошлого, выделены ключевые акценты проектирования содержания воспитательной среды в условиях современной Беларуси. Проведенный автором анализ позволил выделить особенности и состояние воспитательной среды белорусской школы в условиях противостояния современным цивилизационным вызовам, раскрыть особенности применения различных технологий и инструментов управления качеством воспитательной среды.

Ключевые слова: воспитательная среда, структура воспитательной среды, проектирование содержания воспитательной среды, технологии и инструменты управления качеством воспитательной среды.

Введение

Стратегические приоритеты белорусского государства определяются как формирование и развитие модели экономики, основанной на интеллекте [1]. Акцент на интеллектуализации перспективных направлений научно-технологического развития концентрирует фокус внимания исследователей и практиков, заинтересованных в достижении общегосударственных задач, на воспитании подрастающего поколения, обладающего ключевыми компетенциями и творческим потенциалом. В то же время глобальные вызовы современности ставят под вопрос эффективность традиционных педагогических технологий, и сегодня образование сталкивается с задачами, не имеющими аналогов в истории. На повестке дня – развитие воспитательной среды, которая способствует пониманию многообразия и

сложности современного информационного общества, выбору оптимальной линии поведения в ситуациях неопределенности, развитию критического мышления и склонности к генерированию креативных решений социальных и профессиональных задач.

Понятие и структура воспитательной среды

Понятие воспитательной среды в широком научном дискурсе в социально-педагогическом предметном поле разработано довольно основательно. Исследуются самые различные аспекты воспитательной среды: сущность понятия; существенные его отличия от смежных понятий, таких как «образовательная среда», «воспитательное пространство» и др.; сущностные характеристики и наполнение воспитательной среды в различных условиях (например, детский сад, школа, вуз), другие концепты и дискурсы изучения феномена воспитательной среды.

Идеи влияния воспитательной среды на становление личности ребенка можно проследить в учениях и теориях многих известных мыслителей и ученых прошлого (Л. С. Выготский, К. А. Гельвеций, Д. Дидро, Д. Дьюи, Я. А. Коменский, А. Н. Леонтьев, Дж. Локк, А. С. Макаренко, И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо). Различные подходы к пониманию воспитательной среды стали основой для разработки известных концепций образования и экспериментаторских систем организации воспитательного процесса (например, школы М. Монтессори, учебно-воспитательные комплексы С.Т. Шацкого). Так, С. Т. Шацкий, введя термин «педагогика среды», апробировал концептуальные положения, которые и сегодня звучат современно: воспитание через создание развивающей среды, принцип открытого образования, организация воспитательного процесса школы с учетом влияний окружающей среды [9].

Лейтмотивом всех концепций является констатация тесной связи формирующихся личностных качеств и свойств учащегося с внешними условиями его жизнедеятельности, а также понимание потенциала воспитательной среды как источника всестороннего развития ребенка.

Допуская наличие различных авторских интерпретаций, будем использовать ключевые понятия в следующих значениях:

Среда–окружение, совокупность окружающих личность условий, факторов, влияний [8, с. 556].

Воспитательная среда – часть социокультурной среды общества, материальные, духовные, общественные условия жизнедеятельности воспитанника; совокупность специально организованных и объединенных общей целью педагогических условий, способствующих всестороннему гуманистическому развитию личности ребенка; совокупность объектов природы, культуры, взаимоотношений между людьми (по источникам [14, 15]).

Определение понятия «воспитательная среда» и его разграничение со смежными терминами является вопросом дискуссионным, поэтому сузим поле множественных коннотаций до соответствующих нашим целям формулировок.

В науке используется ряд понятий, близких по значению термину «воспитательная среда», которые в различных авторских концепциях анализируются как синонимичные, смежные или имеющие смысловые нюансы. Это понятия «образовательная среда», «воспитательное пространство», «воспитывающая среда».

Понятие «воспитательная среда» будем рассматривать как практически синонимичное понятию «образовательная среда». Существуют различные подходы к соотношению понятий «образование» и «воспитание». Например, законодательно в Республике Беларусь закреплена следующая трактовка: «Образование – обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося» (Кодекс Республики Беларусь об образовании, 2011, ст. 1). Однако мы считаем, что для решения задачи воспитания личности, способной эффективно взаимодействовать и развиваться в современном информационном обществе, определение четкой линии демаркации между двумя типами сред не имеет существенной ни

теоретической, ни практической значимости.

Относительно различий в терминах «воспитательное пространство» и «воспитательная среда» мы придерживаемся той позиции, что интерпретация данных понятий имеет множество смысловых пересечений, но все же термины не тождественны друг другу. Соотношение между понятиями таково: воспитательное пространство – объективная реальность, характеризующаяся протяженностью и объемом, т.е. место, где происходит образовательный процесс; воспитательная среда – совокупность условий, в которых осуществляется жизнедеятельность личности, т.е. содержательная наполненность заданного пространства. Воспитательная среда рассматривается как более широкое понятие, при этом воспитательное пространство может являться частью среды.

Ключевыми акцентами проектирования содержания воспитательной среды в контексте ее развития в условиях противостояния современным цивилизационным вызовам являются следующие моменты:

– системность, масштабируемость: воспитательная среда, несомненно, является частью более крупной системы – социокультурной среды, а это значит, что подсистема воспитательной среды обладает основными свойствами и характеристиками социокультурной системы, включая противостояние цивилизационным вызовам. В научной литературе выделяют различные уровни воспитательной среды: например, глобальный (общемировые тенденции развития культуры, экономики, политики, образования), региональный (образовательная политика страны, национальная культура, традиции), локальный (микросреда школы, микроклимат класса) [10];

– целерациональность: воспитательная среда представляет собой искусственно созданное окружение ребенка, целенаправленно наполненное предметами и событиями, положительно влияющими на его личностное развитие;

– измеримость: воспитательная среда рассматривается как совокупность условий, структурированных относительно характера их влияния на личность, которые могут быть исследованы и измерены в динамике с помощью конкретных

количественных и качественных показателей.

1. Особенности и состояние воспитательной среды в условиях противостояния современным цивилизационным вызовам

Генеральный секретарь Организации объединенных наций Антонио Гутеррес, выступая на 72-ой сессии Генеральной ассамблеи ООН 19 сентября 2017 года, обозначил ключевые вызовы современности, которые стоят перед обществом. Среди наиболее значимых вызовов, наряду с ядерным вооружением, угрозой терроризма, системных конфликтов и нарушений международного гуманитарного права, изменениями климата, была названа «темная сторона» технологий и инноваций [2].

Понимание и обсуждение этой проблемы на всех уровнях чрезвычайно важно, но особенно важно для формирования целей и ориентиров современного воспитания. В трудах И. Канта можно найти следующие слова: «Принцип искусства воспитания, который в особенности должны были бы иметь перед глазами люди, составляющие планы воспитания, гласит: дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего, возможно лучшего, состояния рода человеческого, т.е. для идеи человечества и сообразно его общему назначению» [5, с. 406]. Эта мысль звучит особенно актуально в современной ситуации общественного развития, когда стремительные технико-технологические преобразования социального мира требуют адекватного по скорости обновления воспитательных практик.

Наиболее широкий дискурс проблемы информационной безопасности личности в условиях информационного общества, анализ социокультурных условий появления и развития феноменов информатизации и глобализации современного общества представлен в трудах теоретиков теории постиндустриального и информационного общества Д. Белла, Э.Тоффлера, М. Кастельса, И. Валлерстайна, С. Хантингтона и др. Феноменология общества риска, глобализации и влияния рискогенных факторов на личность и общество раскрывается в трудах У. Бека, Г. Бехманна, Н. Лумана и др.

Для понимания сущности и природы цивилизационных вызовов особый интерес представляют идеи А. Тойнби, который описал закон вызова – ответа в аспекте анализа цивилизационного развития. Путь развития цивилизации британский историк и философ описывает по следующей схеме: генезис – рост – надлом – распад. Непрерывность истории в интерпретации А. Тойнби есть «перетекание» дискретности существования человечества. Как отмечает философ в работе «Постижение истории», «рост цивилизаций по природе своей является поступательным движением. Цивилизации развиваются благодаря порыву, который влечет их от вызова через ответ к дальнейшему вызову, от дифференциации через интеграцию и снова к дифференциации. Этот процесс не имеет пространственных координат, ибо процесс, который мы называем ростом, представляет собой кумулятивное поступательное движение, и кумулятивный характер его проявляется как во внутреннем аспекте» [7, с. 221–222]. В ответ на вызов, определяемый условиями природной среды или стимулами окружения, творческое меньшинство общества формирует ответ.

Современные исследователи отмечают, что феномен цивилизационного вызова современности обладает двойственной природой. Его ядро отличает противоречивость требований к современным обществам [2, с. 54]. С одной стороны, в стремлении улучшения качества жизни современные общества адаптируются изменяющимся условиям и стандартам глобализирующегося мира. С другой стороны, для того, чтобы избежать растворения в глобализирующемся мире, стирающем границы и различия, вынуждены активизировать усилия, направленные на сохранения стабильности и аутентичности собственной культуры, традиций нации. В таком ракурсе анализа цивилизационный вызов современности рассматривается, и как угроза, и как потенциальная возможность, источник развития цивилизации, необходимый этап для перехода к ее росту.

Таким образом, цивилизационный вызов современности можно определить как особую ситуацию, обусловленную развитием цивилизации, которая способствует возрастанию угрозы безопасности природы, человека и общества и

предполагает какую-либо форму реакции (формирования ответа) на эту угрозу.

Выделяются десятки потенциальных и реальных глобальных вызовов и угроз, а также многообразных их классификации. Однако для белорусской образовательной практики наиболее актуальными цивилизационными вызовами являются:

- глобализационные угрозы (актуализация вопросов сохранения национальной культурной идентичности, гражданского самосознания личности);
- культурно-антропологический кризис личности и социальных отношений (проблемы поиска личностной идентичности, сохранения традиционных семейных ценностей, поиска нравственных ориентиров, распространения деструктивных молодежных объединений);
- межкультурные и транснациональные вызовы (терроризм и разного рода экстремизм, информационная безопасность личности, воспитание толерантности);
- социально-психологические угрозы (распространение зависимостей: наркомании, употребления спайсов, игромании, компьютерной зависимости; проблема насилия в отношении детей).

Особенности формирования социальных компетенций, повышающих резистентность личности к цивилизационным угрозам современного информационного общества, заключаются в создании условий для рефлексивного осмысления новой информации, стимулировании поиска возможностей самостоятельного решения задачи через понимание сути проблемы, формировании личностно-значимых смыслов; ориентации на принципы понимания и интерпретации информации в разработке каждого компонента научно-методического обеспечения; сочетании рационально-логических (объяснение) способов познания и иррациональных, создании эмоционально-образных ситуаций, способствующих пониманию и смыслопорождению; использовании визуальных образов-символов, создание интертекстуальных связей.

2. Теоретико-методологические основания оценки качества воспитательной среды в условиях противостояния современным цивилизационным вызовам

Как известно, системный подход основывается на базовых положениях общей теории систем, являющейся по сути метатеорией пост неклассической науки. С позиции системного подхода образовательное пространство – открытая система, которая рассматривается как совокупность взаимосвязанных компонентов, в то же время являющаяся элементом системы более высокого порядка (социокультурной).

При анализе воспитательной среды в русле системного подхода важно: выявить элементы, составляющих данную систему; выяснить внутренние связи и зависимости между элементами данной системы; определить функции системы; осознать цели и подцели системы; выявить ресурсы, требующиеся для функционирования системы; проанализировать качественные свойства системы; выявить внешние связи данной системы с другими, связи с окружающей средой; выяснить пройденные этапы, современное состояние и возможные перспективы развития системы.

Компетентностный подход предполагает формирование в качестве образовательного результата не изолированного от практики комплекса знаний, умений, навыков, но системы ключевых компетенций– интегративных, базирующихся на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленных личностных качеств, проявляющихся в деятельности, поведении человека в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных задач (И. А. Зимняя), способности использовать приобретенное знание в реальных жизненных ситуациях вне зависимости от ситуации и контекста.

Среди основных принципов компетентностного подхода: ориентация на самостоятельность и смыслопорождение в учебной деятельности; ориентация на накопление и использование собственного социального опыта.

Комплексный подход может рассматриваться в русле системного подхода,

однако с учетом его методологического потенциала вынесем его в отдельную позицию. Комплексный подход широко применяется на практике, предполагает учет интересов и влияний всех возможных участников воспитательной деятельности: педагогов, родителей, местной общественности, класса, администрации школы, общественных организаций и других. Подход, простой и понятный по своей идее – объединить и синхронизировать усилия всех заинтересованных в развитии воспитательной среды – на практике оказывается неочень простой задачей: достижение желаемого единства видения воспитательных целей требует тщательного планирования и многих усилий в реализации замысла.

3. Алгоритм развития воспитательной среды, резистентной к современным цивилизационным вызовам

Традиционно перед школьным образованием стоят такие важнейшие задачи, как подготовка к реализации социальных ролей, к профессиональной жизни, к продуктивной жизнедеятельности в современном обществе. В условиях стремительных социальных изменений и технико-технологических преобразований, возрастающих скоростей увеличения объема информации задача вооружения учащегося продуктивными стратегиями жизнедеятельности в информационном обществе оказывается первоочередной. Реализация этой задачи требует комплекса мероприятий, включая оценку эффективности воспитательной среды, конфигурируемой с учетом особенностей современной социокультурной динамики.

Эффективность деятельности современных образовательных систем может быть определена различными способами. Одним из наиболее информативных инструментов управления качеством образовательной системы является анализ особенностей и потенциала воспитательной среды.

В существующей в Беларуси системе оценки качества воспитательной среды имплицитно присутствуют отдельные элементы, направленные на изучение характеристик среды, необходимой в современных условиях противостояния

цивилизационным вызовам. Однако до сих пор конкретно эта идея – управление системой качества по целям формирования воспитательной среды как ответа, адекватного современным цивилизационным вызовам, – не была основополагающей при проектировании образовательных систем и их диагностике.

На первом плане оказывается вопрос результативности диагностических процедур, то есть желаемого результата измерений: какого рода информацию необходимо получить для оценки воспитательной среды с точки зрения ее резистентности современным цивилизационным вызовам?

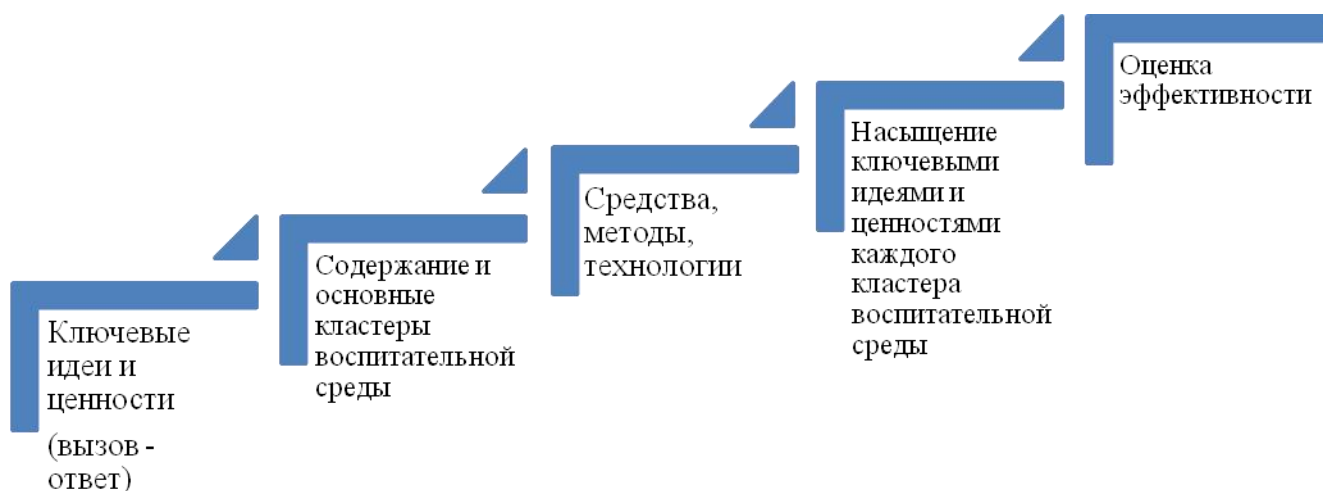
По сути, система критериев и показателей является финальным компонентом развития воспитательной среды. Для того, чтобы понять, какую форму и содержание должны приобрести критерии и показатели, то есть как будет работать система на выходе, нужно показать целостный процесс развития воспитательной среды, всю последовательность от первого этапа до последнего.

В самых обобщенных понятиях алгоритм развития воспитательной среды, резистентной к современным цивилизационным вызовам, можно описать следующим образом:

– определение ключевых идей и ценностей, связанных с современными цивилизационными вызовами, которые должны быть положены с основу современной воспитательной системы и среды. Это те ключевые идеи, которые должны быть сформированы и закреплены в сознании ребенка посредством воспитательной среды;

– определение компонентов воспитательной среды, через которые транслироваться ключевые идеи и ценности;

– определение направлений и педагогических средств имплементации ключевых идей и ценностей, связанных с современными цивилизационными вызовами, через воспитательную среду учреждения общего среднего образования;



– объединение в общую систему возможностей оценки, разработка критериев и показателей по каждому компоненту.

Рисунок 1. Алгоритм развития воспитательной среды, резистентной к современным цивилизационным вызовам

4. Ключевые идеи и ценности

П. Химанен и М. Кастельс отмечают, что все конфигурации, конкретные проявления социальных трансформаций зависят, в конечном счете, от ценностей, исповедуемых гражданами, компаниями, правительствами [12]. Таким образом, все социальные преобразования начинаются с ценностей.

Ответ воспитательной среды на определенный цивилизационный вызов и будет выражаться через ценность, ключевую для личности идею. При этом

идеальным результатом становится тот образовательный результат, когда учащимся пройден путь от осознания значимости идеи до полного ее принятия и руководства в деятельности: идея – осмысление – интериоризация – установка в деятельности.

Поскольку цивилизационные вызовы ранее были описаны, то остается только найти для них адекватные ответы. Попытка кратко их выразить через ключевые



идеи или ценности личности отражена на рисунке 2.

Рисунок 2. Цивилизационные вызовы современности и ответы воспитательной среды

На рисунке для наглядности зафиксированы только основные позиции, что оставляет вопросы относительно содержания ценностей, предлагаемых в качестве ответов на цивилизационные вызовы. В таблице 1 представлены разъяснения по поводу содержания позиций, условно обозначенных как «ценности и ключевые идеи». Предлагаемая интерпретация данных позиций – не исчерпывающая и может быть дополнена широким кругом социальных явлений.

Таблица 1. Ключевые идеи и ценности как ответ на цивилизационные вызовы современности

Идея, ценность	Содержание
Уважение	Уважительное отношение к окружающим, к культурным различиям, иным взглядам и мнениям, к культуре своей страны
Открытость	Открытость новым идеям, культурам, знаниям, социальным переменам, гибкость и адаптивность в ситуации неопределенности
Коммуникативность, диалог	Коммуникативная компетентность, в том числе в условиях диалога культур, умения конструктивно разрешать конфликты, готовность к сотрудничеству и командной работе, навыки самопрезентации
Гражданственность	Готовность участвовать в общественной жизни, законопослушность, патриотизм, чувство гражданского долга, знание основ белорусской гражданственности
Ответственность	Гуманистические нравственные ориентиры в действии, способность к самопознанию и саморазвитию, самостоятельность, целеполагание, умение ставить цели и достигать их, делать выбор, готовность нести ответственность за свою жизни и здоровье, умение управлять своей повседневной жизнью
Критичность	Способность к самостоятельному и всестороннему анализу, оптимальному выбору в ситуации неопределенности, саморефлексия, стремление к поиску личностных смыслов в деятельности, устойчивость к внушениям

Уважение. Культурная политика Республики Беларусь направлена в сторону сближения с мировым социокультурным пространством, интеграции в части способствующих национальной модернизации образцов, но избирательности во избежание потери собственной уникальности в борьбе за позиционирование себя на мировой арене. Следствием такого подхода к глобализационным процессам является наблюдаемый общий рост значимости маркеров национальной

идентичности, что не снимает остроты вопроса о поиске собственного способа обретения баланса между глобальной и локальной культурами, но и не позволяет отнести проблему трансформации национального культурного пространства под влиянием глобальной информационной среды к разряду критичных, провоцирующих социальную напряженность. И в то же время, с учетом возрастающей в мире остроты межэтнических и межнациональных конфликтов, проблем мигрантов и конфликта культур и убеждений, формирование уважения как фундаментальной ценности личности имеет стратегический потенциал для развития личности и общества.

Коммуникативные компетенции являются в современном обществе абсолютно необходимыми как для успешной адаптации в обществе, так и для профессионального развития. Возможности информационных технологий, плюрализация источников информации преобразуют абсолютно все стороны жизни человека. Такие масштабные изменения формируют новую глобальную киберкоммуникативную среду. Преобразованные схемы коммуникации М. Маклюен характеризует как диалог в глобальном масштабе, нивелирующий пространственно-временные границы. По его метафоричному выражению, современное общество живет в «глобальной деревне... в единовременном пришествии». Все более совершенные средства коммуникации уже не являются только аудиальными, как это было на этапе письменного обмена информацией, или визуальными, характерными для книжной культуры: они воздействуют сразу на все каналы восприятия информации, по сути, являясь, как отметил М. Кастельс, мультимедийными. Понимание характера и особенностей современной коммуникации, включая электронные коммуникации, находится в ряду ключевых характеристик современной личности.

Критичность (критическое мышление) может быть описана как способность к объективному познанию, умение выстраивать логические умозаключения, интерпретировать и давать различные оценки информации, полученной из различных источников, а главное – как стремление искать дополнительную

информацию, когда имеющаяся в распоряжении представляется неполной. Критическое мышление опирается на метапредметные компетенции, метазнание, стремление к пониманию подлинной сути и смысла вещей и явлений.

Значимость критического мышления обосновывалась в трудах многих известных педагогов. Д. Дьюи впервые стал рассматривать рефлексивное (критическое) мышление как важнейшую цель образования. Человек, обладающий критическим мышлением способен избежать в суждениях неточностей, значимых для понимания смысла погрешностей, непоследовательности, нелогичности, поверхностности, неполноты, тривиальности, предвзятости [1; 3]. Критическое мышление позволяет личности противостоять угрозам пропаганды со стороны медиа и Интернет, информационного шума и давления, принятия решений на основе профессионально смонтированной неполной и недостоверной информации. В современных условиях вопрос об «информационной экологии», защищающей психику ребенка от избыточной и ложной информации, особенно актуален.

Специфика современной культуры состоит в сочетании одновременно многообразия и целостного единства: человек фиксирует в памяти только фрагменты из кажущегося хаоса информации, пытаясь сформировать цельную модель из разносерийных элементов, почти не успевая обдумать их реальную значимость. Однако при многократном появлении одной и той же информации из разных источников ее достоверность кажется неоспоримой: сообщение автоматически переводится в категорию знания. Именно это и актуализирует критичность мышления как ориентир воспитательной среды.

В проекте концепции читательской грамотности PISA–2018 отмечается особая значимость в современных условиях таких компонентов читательской грамотности, как интерпретация текстов, формулирование логического вывода по содержанию текста, определение достоверности текстов, чтение и интеграция информации из нескольких источников [4].

Открытость сознания новому означает особую установку на восприимчивость к новым идеям, мнениям, знаниям. Этот феномен имеет

отношение к способу понимания новых идей как имеющим право на существование вне зависимости от того, становятся ли они для человека персональными ценностями.

Открытость новому рассматривается как важное качество личности, определяющее принципиальную когнитивную готовность к усвоению и пониманию отличной от привычной, усвоенной ранее информации.

В чем состоит принципиальная важность формирования открытости сознания? Именно эта толерантная установка к инаковым идеям, ценностям, мнениям является эффективным противодействием таким информационным угрозам как дезинформация, искажение действительной информации, в результате чего возникает опасность появления идеологического и политического догматизма, радикализма во всех его проявлениях, социальной стереотипизации.

При проектировании воспитательной среды в соответствии с заданными параметрами, предвосхищении ее возможных эффектов, будет полезна ориентация на определенный образ личности с его развернутыми характеристиками для визуализации воспитательной среды и ее компонентов.

5. Компоненты воспитательной среды, критерии и показатели оценки ее развития

Как уже отмечалось, существуют различные подходы к пониманию сущности и особенностей функционирования воспитательной среды. Мы воспользуемся моделью трехкомпонентной структуры образовательной среды Г. А. Ковалевой, которая включает в нее «физическое окружение», «человеческие факторы» и «программу обучения» [10].

В некоторых редакциях указанной модели компоненты воспитательной среды обозначены, как

- пространственно-предметный компонент, или совокупность материальных и технических объектов (материально-вещественных средств, компьютерных и иных устройств), специально организованных и управляемых с помощью определенных технологий;

- компонент социальных взаимодействий; подразумевается многообразие взаимоотношений между субъектами воспитательной среды, а также совокупность ценностно значимых оснований коммуникативной деятельности, нравственных регулятивов, которые влияют на контекст воспитательной среды и направляют развитие личности;
- учебный контент (научно-методическое обеспечение учебных предметов, учебные программы факультативных занятий, планы воспитательной работы и др.).

Критерии и показатели оценки развития воспитательной среды можно структурировать следующим образом.

Ценности и идеи, которые выступают ответом воспитательной среды на цивилизационные вызовы современного мира. Уже описанные аксиологические позиции открытости, коммуникативности, гражданственности, ответственности, критичности мы определяем как критерии оценки воспитательной среды, так как в итоге именно они определяют качество воспитательной среды с точки зрения эффективности ее противостояния цивилизационным вызовам современности.

Возможные критерии оценки воспитательной среды могут быть широки и вариативны. Отбор конкретно данных критериев – открытость, коммуникативность, гражданственность, ответственность, критичность, – обусловлен и ограничен заданной ситуацией развития воспитательной среды в условиях противостояния цивилизационным вызовам современности.

Блокам компонентов воспитательной среды: пространственно-предметная составляющая, компоненты социального взаимодействия и учебного контента.

Оценить развитие воспитательной среды можно только по результатам. Как отмечает В. А. Ясвин, «приоритетными в психологическом анализе должны являться не столько свойства и характеристики самой среды, сколько содержание и свойства деятельности ребенка, опосредующей воздействие среды на развитие его личности» [9]. Вот почему оценке подлежат: плановые и программные документы, характеризующие развитие воспитательной среды (компонент

учебного контента); результаты обучения и воспитания учащихся, проявляемые ими в поведении, учебной и социальной деятельности, формирующиеся в процессе многовекторного социального взаимодействия учащихся с педагогом, семьей, ровесниками, другими представителями их микросоциума (компонент социального взаимодействия); объекты пространства воспитательной среды учреждения образования (пространственно-предметный компонент).

Целями оценки развития воспитательной среды могут быть следующие:

- констатация текущего состояния, определение динамики развития по сравнению с аналогичным предыдущим периодом;
- определение проблемы или слабого элемента(ов) воспитательной среды, что фактически означает поиск ответа на вопрос, что не работает;
- прогнозирование развития воспитательной среды, получение эмпирических данных для разработки рекомендаций, мер по развитию сильных сторон и предупреждению рисков.

Выделенные показатели могут быть модифицированы любым способом (дополняться, изменяться), а также масштабироваться с учетом возрастных особенностей учащихся (начальная, средняя, старшая школа). Важной здесь является только схема анализа, заложенные в ее основу цели.

Сопутствующими педагогическими условиями развития воспитательной среды в логике целостного подхода являются:

- стимулирование творческого развития педагогов, общий позитивный социально-психологический климат в педагогическом коллективе; эмоциональная удовлетворенность профессиональной деятельностью и общением; возможности для повышения психолого-педагогической культуры и развития профессиональных навыков);
- активное привлечение родителей (законных представителей) учащихся к участию в воспитательной деятельности для обеспечения единства в понимании целей воспитания (психолого-педагогическое просвещение родителей, организация консультаций, семейного клуба, совместное

проектирование воспитательной программы и т.д.);

- развитие партнерских программ с детскими и молодежными общественными и организациями, учреждениями культуры и т.п.

6. Технологии, типы и методы оценки воспитательной среды (формы контроля)

В Республике Беларусь разработан арсенал педагогических средств, позволяющих получить объективную информацию о состоянии воспитательной среды, данные для ее совершенствования и развития. Для этих целей привлекаются и междисциплинарные методы исследования. Все применяющиеся в практике диагностические инструменты являются действенными и востребованными, но могут быть переориентированы на новые или измененные цели развития воспитательной среды.

В белорусской педагогике и национальной образовательной практике накоплен внушительный опыт применения различных технологий и инструментов управления качеством воспитательной среды.

В настоящее время национальная система оценки качества школьного образования в Беларуси включает несколько компонентов и процедур оценки:

- национальные оценки образовательных достижений учащихся;
- выпускные экзамены;
- вступительные экзамены в профессиональные учебные заведения в форме централизованного тестирования;
- республиканский мониторинг качества образования (ежегодно проводится с 2003 года);
- квалификационные экспертные процедуры: самооценка учебных заведений; инспекции, аккредитации и сертификации учебных заведений; профессиональная сертификация преподавателей и т. д.

Самый обширный эмпирический материал о состоянии воспитательной среды позволяет получить ежегодно проводимый республиканский мониторинг качества общего среднего образования – компонент национальной системы

оценки качества образования. Масштабность и репрезентативность республиканского мониторингового исследования позволяет собирать необходимые для оценки и выработки ценных практических рекомендаций данные.

Диагностические методы широко применяются в научном знании и социальной практике. По сути, диагностика есть определение текущего состояния объекта, описание его актуальных свойств как способствующих развитию, так и препятствующих ему. Педагогическая диагностика как совокупность методов и приемов контроля и оценки, как правило, направлена на оценку образовательных достижений учащихся, оценку уровня усвоения знаний, умений и навыков в рамках определенной предметной области. Выявленные проблемы являются основанием для оптимизации учебно-программной документации, для совершенствования методики обучения и получения более высоких образовательных достижений учащихся.

Экспертиза предполагает привлечение специалиста, обладающего глубокими знаниями по предмету, в условиях, когда невозможно прописать все детали изучения объекта.

Педагогический мониторинг представляет собой организованную систему систематического сбора и обработки информации о состоянии и функционировании образовательных систем и педагогических объектов.

Педагогическое наблюдение как целенаправленное восприятие и регистрация педагогических объектов в естественных условиях является иногда единственно доступным инструментом изучения воспитательной среды, особенно в случаях сложно измеримых явлений (например, сформированность у учащихся гуманистических ценностей, равно как и попытка выявить, насколько данные аксиологические ориентиры являются руководящим правилом в повседневной жизни учащихся).

Кроме того, для оценки развития воспитательной среды могут применяться широко известные методы опроса, анкетирования, тестирования, контент-анализа

документов, интервью и беседы, диагностические игры, методы проектной работы.

Литература:

1. Кант, И. О педагогике / И. Кант // Собрание сочинений в восьми томах / под общей редакцией А. В. Гулыги. – М. :ЧОРО, 1994. – Т. 8. – С. 399 – 462.
2. Козловский, В.В. Цивилизационные вызовы современности / В. В. Козловский // Петербургская социология сегодня: сб. науч. тр. социологического ин-та РАН. – 2009. – № 3. – С. 54-67.
3. Рапацевич, Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия /под общ. ред. А.П. Астахова /Е. С. Рапацевич. – Минск, 2010. – 720с.
4. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.
5. Стратегия «Наука и технологии 2018 – 2040»[Электронный документ] . – Режим доступа : http://www.gknt.gov.by/news/aktualno/strategiya_nauka_i_tekhnologii_2018_2040/. – Дата доступа: 20.03.2019.
6. Тарасов, С. В. Образовательная среда : понятие, структура, типология / С. В. Тарасов // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. – 2011. – С. 133–138.
7. Тойнби, А. Постижение истории / А. Тойнби. – М., 2010. – 637 с.
8. Химанен, П. Информационное общество и государство благосостояния : финская модель / П. Химанен, М. Кастельс. – М. : «Логос», 2002 – 224 с.
9. Ясвин, В.А. Образовательная среда как ключевое понятие экологической психологии образования [Электронный документ] . – Режим доступа : <http://docplayer.ru/49853044-V-a-yasvin-obrazovatel'naya-sreda-kak-klyuchevoe-ponyatie-ekologicheskoy-psihologii-obrazovaniya.html>. – Дата доступа: 15.03.2019.
10. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

11. Secretary-General of the United Nations H.E. Mr. António Guterres , Secretary-General. 25 September 2018[Электронный документ]. – Режим доступа: <https://gadebate.un.org/en/72/secretary-general-united-nations>.– Дата доступа: 23.03.2019.

12. Paul, R. W. Critical Thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world/R.Paul.– Santa Rosa, CA : Foundation for Critical Thinking, 1993. – 505 p.

Iryna Shauliakova-Barzenka,
PhD, Docent,
Intercultural research center,
Huzhou University,
(China)

FROM SCHOOL TO UNIVERSITY: FEATURES OF ADMISSION OF SCHOOL GRADUATES TO HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE COUNTRIES OF THE ORGANIZATION FOR CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD)

The article contains the short review about the features of the transition between education levels in a number of the countries – members of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). The educational systems of the European, American, Asian countries were analyzed in aspects of structure, the most important purposes, tasks, requirements to results of training, etc. As a result, key factors, conditions, ways, mechanisms of successful transition between levels of the general secondary and higher education have been defined.

Key words: compulsory education, senior secondary education, the higher education, establishment of education, final exams, certificate of maturity

(school-leaving certificate), entrance tests.

从中学到大学：经济合作及发展组织（经合组织）成员国的中学毕业生进入 高等教育机构的录取特征

本文简要回顾了一些国家教育水平之间过渡的特点，这些国家均为经济合作与发展组织(经合组织)成员国。文章从结构、最重要的目的、任务、及培训效果的要求等方面分析了欧美、亚洲国家的教育体系。最终，阐释了普通中等教育和高等教育间成功过渡的关键因素、条件、途径和机制。

关键词：义务教育；高级中等教育；高等教育；教育的建立；期末考试；成熟证书（即中学毕业证书）；入学考试

ИЗ ШКОЛЫ – В УНИВЕРСИТЕТ: ОСОБЕННОСТИ ПОСТУПЛЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ В УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА И РАЗВИТИЯ (ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD)

В статье представлен краткий обзор особенностей перехода между уровнями образования в ряде стран, являющихся членами Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Анализ образовательных систем разных стран Европы, Америки, Азии (в аспектах структуры, целей и задач, требований к результатам обучения и т.д.) позволил выделить основные факторы, условия, а также представить в обобщенном виде способы, механизмы, алгоритмы продвижения обучающихся между уровнями общего среднего и высшего образования.

Ключевые слова: обязательное образование, полное среднее образование, высшее образование, учреждение образования, выпускные экзамены, аттестат зрелости, вступительные испытания.

ОЭСР как один из ключевых координаторов международной социально-экономической политики.

Основные направления деятельности организации в сфере образования

Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) (англ. *Organization for Economic Cooperation and Development, OECD*); фр. *Organisation de Coopération et de Développement Economiques, OCDE*) создана в апреле 1948 года. Штаб-квартира организации находится в Париже (Франция), рабочими языками являются английский и французский.

Созданная первоначально для координации деятельности государств по послевоенному восстановлению Западной Европы на основе «Плана Маршалла» (1948–1951), после 1961 года ОЭСР расширила диапазон деятельности и сферу влияния. Так, в рамках ОЭСР «осуществляется регулирование практически всех важнейших вопросов экономического развития мира, анализируются и прогнозируются тенденции экономического развития отдельных стран, ведется разработка теоретических и практических подходов к решению мировых финансово-экономических проблем, которые впоследствии кодифицируются в международных соглашениях и договорах» [1]. По мнению специалистов, к началу XXI века эта организация фактически превратилась в ключевого координатора социально-экономической политики ведущих индустриальных стран.

Впрочем, сфера деятельности ОЭСР не ограничивается только экономическими вопросами, «приобретая все более мульти- и междисциплинарный характер» [2]. В настоящее время направления деятельности ОЭСР (соответствующие деятельности основных директоратов) включают: макроэкономику; бюджетную и налоговую политику; продовольственную политику, сельское хозяйство и рыболовство; финансы и вопросы предпринимательства; торговлю; образование; труд, занятость и социальные вопросы, включая здравоохранение; охрану окружающей среды; государственное

управление и территориальное развитие; науку, технологии (включая ИКТ, биотехнологии) и промышленность; информацию, коммуникацию и компьютеризацию; содействие развитию. Основным принципом функционирования ОЭСР является «необходимость обеспечения всем странам возможностей пользоваться преимуществами, открываемыми глобализацией и научно-техническим прогрессом, для чего необходима максимальная открытость мировых рынков» [2].

В настоящее время членами ОЭСР являются 34 страны. В их число входят страны Европы (Великобритания, Австрия, Бельгия, Венгрия, Германия, Греция, Франция, Чехия, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Люксембург, Нидерланды, Польша, Португалия, Словакия, Словения, Швейцария), страны Балтии и Скандинавии (Дания, Норвегия, Эстония, Финляндия, Швеция), страны американских континентов (Канада, США; Мексика, Чили), а также Австралия, Новая Зеландия, Израиль, Турция, Япония, Южная Корея.

Постоянными членами исполнительного комитета ОЭСР являются Великобритания, Германия, Италия, Канада, Франция, США и Япония; ежегодно он обновляется за счет семи переизбираемых стран.

Среди основных задач организации находится обеспечение высокого и устойчивого экономического роста, занятости, уровня жизни в странах – членах организации. Для решения этой и других задач страны – члены ОЭСР обязались в числе прочего проводить постоянные консультации, исследования и участвовать в совместных проектах, а также поощрять научные исследования и образование.

Важной составляющей деятельности ОЭСР являются сравнительные исследования, направленные на оценку состояния образования на международном уровне и определение на этой основе направлений образовательной политики. Комплексный аналитический инструментарий включает в числе прочего показатели использования человеческих ресурсов, функционирования и развития системы образования, получения дохода от образовательных инвестиций. Кроме того, важным источником информации, необходимой для принятия решений в

рамках ОЭСР, являются результаты исследований, проводимых организацией. К наиболее масштабным проектам можно отнести два периодических мониторинговых исследования:

Международную программу по оценке образовательных достижений учащихся (The Programme for International Student Assessment, PISA), направленную на оценку качества и выявление тенденций развития математического и естественнонаучного направления национальных систем образования (оценка так называемой функциональной грамотности 15-летних молодых людей);

Международную программу по оценке компетенций взрослого населения (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC), нацеленную на изучение профессиональных навыков и компетенций взрослого населения трудоспособного возраста в разных странах мира.

Для анализа эффективности образовательной системы эксперты ОЭСР используют 11 индикаторов, в числе которых – количество учащихся, окончивших среднюю школу, а также количество учащихся, окончивших высшие профессиональные учебные заведения [3].

Согласно последним данным, регулярно публикуемым в обзоре «Взгляд на образование», в среднем 84% молодых людей из стран, входящих в ОЭСР, получают полное среднее образование. По сравнению с серединой 1990-х годов их число увеличилось на 8%. Показательно также, что в большинстве стран ОЭСР государственные расходы на начальное, среднее и среднее профессиональное образование вдвое больше, чем на высшее. При этом если на уровне начального, среднего и среднего профессионального образования государственное финансирование более децентрализовано, то около 85% государственного финансирования на высшее образование поступает из центральных бюджетов стран (например, Чили, Новая Зеландия, Нидерланды, Норвегия и Великобритания имеют полностью централизованную систему высшего образования [3]). Эти данные в контексте нашего исследования могут быть

интересны в аспекте выявления взаимосвязи между характером финансирования различных уровней образования – и подходами (централизованными либо децентрализованными) к разработке научно-методического обеспечения вступительных испытаний в учреждения высшего образования.

Согласно сравнительным исследованиям, в большинстве стран ОЭСР «среднее образование готовит молодых людей для поступления в университеты для получения академического образования, но в некоторых странах (Германия, Словения, Швейцария) большинство учащихся поступают на программы профессионального образования, которое ориентировано на обучение практическим навыкам» [3]. В целом в странах ОЭСР на фоне роста количества программ высшего образования сохраняется потребность в краткосрочных программах профессионального образования, где большинство юношей выбирают инженерные, строительные и технологические специальности. Предполагается, что около 47% современных девушек и 32% юношей из стран, входящих в ОЭСР, получают высшее образование. В среднем 17% молодых людей стран ОЭСР поступают на программы среднего профессионального образования.

Показательными представляются гендерные различия в целях получения высшего образования, а также карьерных устремлений молодых людей из стран ОЭСР. Более высокие карьерные цели у девушек (в ряде стран их численность на программах высшего образования превышает численность юношей); они нацелены на деятельность в качестве юристов, высокопоставленных чиновников и менеджеров, и «только 5% современных 15-летних девушек выберут компьютерные и инженерные специальности» [3].

Как свидетельствуют аналитические доклады ОЭСР последних лет, уровень образования напрямую связан с уровнем доходов. Так, в докладе 2013 года указывается, что молодые люди 25–34 лет без среднего образования зарабатывают 80% оттого, что зарабатывают их коллеги со средним образованием.

Хотя в целом показатели занятости и заработной платы растут по мере роста уровня образования и навыков взрослых, рынок труда «по-прежнему

воспринимает дипломы и степени как первостепенное указание на навыки работника» [4]. Поэтому все больше молодых людей в странах ОЭСР получают третичное (высшее) образование, причем «диплом высшего образования однозначно приносит свои плоды в долгосрочной перспективе» [5].

Особенности перехода с уровня общего среднего на уровень высшего образования в странах ОЭСР

Переход с уровня общего среднего на уровень высшего образования в странах – членах ОЭСР осуществляется по-разному.

В ряде стран для продолжения обучения на следующем уровне образования необходимо сдать национальные экзамены по итогам обучения в средней школе. (Исследователи отмечают, что учащиеся стран со стандартными внешними экзаменами получают более высокие баллы в тесте PISA.) Результаты этих экзаменов, как правило, доступны учреждениям образования (не только администрации, но и педагогам), родителям, а также средствам массовой информации.

20 стран помимо национальных экзаменов имеют другие – альтернативные или гибкие – пути продвижения по системе образования.

На начало 2010-х годов вступительные экзамены в учреждения высшего образования существовали в 23 странах ОЭСР [3].

По мнению одного из ведущих российских специалистов в сфере оценки качества образования Г. С. Ковалевой, в настоящее время «среди многих стран мира особо выделяются несколько стран, в которых существуют развитые системы отбора выпускников школы для поступления в вузы, использующие последние достижения в области педагогических измерений. К таким странам можно отнести Австралию, Англию, Германию, Нидерланды, США, Францию, Японию и др.» [6].

Однако в последние годы, пожалуй, наиболее пристальное внимание исследователей, педагогов-практиков, средств массовой информации обращено к системе образования Финляндии.

В середине 2000-х годов доля заканчивающих обучение в системе обязательного образования этой страны, составляла 99%. Чистый показатель зачисления в систему высшего образования в этот же период составлял 73% (при среднем показателе по ОЭСР – 53%).

В докладе на международном симпозиуме «Текущие проблемы в развитии региональных систем образования» (2007) Паси Сальберг в числе прочего представил основные этапы развития системы образования **Финляндии** [7]. В аспекте анализа форм (механизмов) перехода с одного уровня образования на другой особый интерес представляют, на наш взгляд, отмена в середине 1980-х годов распределения учащихся по категориям в зависимости от результатов тестирования, а также формирование неранжируемой системы общего образования (рисунок 1).



Рисунок 1.

Информация из официальных источников свидетельствует о последовательном стремлении органов управления образованием Финляндии «унифицировать» качество обучения во всех учреждениях образования страны: «Речь в первую очередь идет об общеобразовательных школах, но данное

замечание может быть отнесено и ко всей системе образования в целом. Под «унификацией» здесь подразумевается устранение какой-либо существенной дифференциации – территориальной (связанной с расположением школ и вузов), культурной (целевые программы, направленные на повышение образовательных шансов этнических групп финского севера), институциональной (слабость различий между институтами высшего образования, устранение различий между школами), экономической (отсутствие платы за обучение, развитая система социальной поддержки учащихся)» [8, с. 104].

С середины 1980-х годов (после реформы школьного образования 1985 года) законодательно запрещено распределение учеников в классы «по способностям» (так называемый «стриминг»). Приоритетной является политика «образовательной инклюзии»: это означает, что педагог должен быть готов работать в гетерогенных классах, где уровень подготовки учащихся может существенно отличаться. Результаты исследований, которые проводятся финскими специалистами в последние десятилетия, указывают на то, что «подобное “перемешивание” способствует не просто “выравниванию”, но и повышению уровня успеваемости школьников. При этом следует отметить, что в финских школах самые маленькие по сравнению с остальными европейскими странами учебные группы (10–12 человек), а финские школьники, начиная с 2000 г., получают самые высокие баллы в Международном исследовании образовательных достижений учащихся PISA» [8, с. 104].

Одной из важных черт современной системы школьного обучения Финляндии является отсутствие школьных экзаменов, которые не сдаются даже после завершения обучения в основной школе. Это укладывается в общую логику обеспечения безболезненных переходов между уровнями образования в контексте непрерывного образования. Выполнению указанного требования способствует сильная внутренняя связь сегментов системы образования Финляндии: «Детские сады интегрированы в школы, школы – тесно связаны с вузами, вузы – ориентированы на работу со школами и принимают посильное

участие в повышении качества школьного обучения» [9, с. 19–20].

Единственный общенациональный экзамен для школьников сдается по окончании трехгодичного обучения в старшей школе (гимназии или профессиональном училище / колледже) и включает испытания по финскому (либо шведскому, второму государственному) языку Финляндии, по выбранному иностранному языку, а так же по математике или гуманитарной дисциплине (на выбор).

Цель национального экзамена, как отмечают представители системы управления образованием Финляндии, – оценить реализацию модели школьного образования, ее преимущества и недостатки. Поскольку одной из основных черт системы образования этой страны является децентрализация (низкий уровень регулирования), то определяющая роль при поступлении в университет принадлежит не столько результатам этого экзамена, сколько итогам прохождения вступительных испытаний (в письменной и устной формах), которые каждое учреждение высшего образования организывает и проводит самостоятельно. Также поступление на ряд специальностей (например, на педагогические) предполагает психологическое тестирование, когда в группе под наблюдением специалистов моделируется определенная ситуация.

Конкурсы в университеты достаточно высоки, что стимулирует развитие предварительной подготовки к вступительным экзаменам: так, почти половина студентов проходят перед поступлением через систему подготовительного обучения.

Система образования в **Швеции** характеризуется массовостью и демократичностью: «Государственное планирование предусматривает стопроцентный охват средним образованием и стремится свести к минимуму ограничения на прием в высшие учебные заведения (ограничения официально определяются только сроками подачи заявлений и сроками регистрации» [10]. Стоит принимать во внимание и высокую степень централизации в управлении образованием: Министерство образования контролирует как содержание

образования (специально создаваемыми комиссиями разрабатываются и используются единые учебные программы), так и качество организации образовательного процесса.

Обязательное образование шведские школьники получают с 7 до 16 лет; в течение семи лет обучения отметки не выставляются. После окончания общеобразовательной школы (9 классов) выпускники могут либо продолжить обучение в интегрированной средней школе высшей ступени (HighSchool), либо начать работать. Однако почти 100% предпочитают получить полное среднее образование. Интересно, что средняя школа высшей ступени «предусматривает около 26 вариантов выбора программы в трех основных направлениях: одногодичные профессионально ориентированные программы, двухгодичные технические программы и трехгодичные академические программы. Все типы программ связаны между собой и ученики имеют практически неограниченные возможности переходов из одних программ в другие». При распределении учащихся по потокам для продолжения образования решающую роль играют не результаты учебной деятельности учащихся (успеваемость), а предпочтения учащихся и их законных представителей [10].

Выпускных экзаменов в школе не существует. Для поступления в учреждение высшего образования необходимо наличие аттестата о среднем образовании и своевременная подача заявления.

В **Норвегии** до недавнего времени поступление в учреждения высшего образования не было связано с экзаменами: зачисление проводилось на основании конкурса школьных аттестатов (причем во внимание принимались отметки по профильным предметам). Общее «неконкурентное» отношение к высшему образованию специалисты связывают с его высокой интегрированностью в национальную систему образования, при которой обучение в колледже или университете рассматривается как закономерное продолжение школьного образования.

Ситуация меняется в связи с введением национального выпускного экзамена

в стандартизированной (тестовой) форме: «...вместе с тестовой системой в норвежское образование проникает несвойственная ему конкурентность. Провалившиеся на экзамене не получают возможности поступить в тот же год в вуз, несмотря на хорошие школьные отметки. Им придется догонять упущенный год в “народной школе” (обучение в которой стоит около 4 тыс. долл.), и если раньше подобное послешкольное обучение гарантировало дополнительные очки при последующем поступлении, то сейчас таких льгот у выпускников народных школ не осталось» [11, с. 11].

Для поступления в учреждения высшего образования **Дании** необходимым и вместе с тем достаточным условием подачи заявления в учреждение высшего образования является наличие соответствующего сертификата. По сути, направление обучения в высшей школе задается уже на последнем этапе обучения в школе средней: по итогам обучения в ней выпускник получает сертификат либо об общенаучной специализации (Secondary School Leaving Certificate), либо о коммерческой (Higher Commercial Examination), либо о технической (Higher Technical Examination).

Поступлению в учреждения высшего образования **Великобритании** (в Англии, Уэльсе) предшествует серьезная подготовка на уровне общего среднего (обязательного) образования, которое завершается, как правило, в 16 лет.

Исторически в Великобритании сложилась децентрализованная система общего среднего образования, что предполагает достаточно высокую степень автономии региональных органов управления образованием (на уровне графств) при принятии решений. Центральный орган управления образованием – департамент образования и науки – распределяет государственные субсидии на образование, а также готовит материалы рекомендательного типа, проводит консультации с директорами школ и т. д.

Существенные изменения в системе образования Великобритании стали происходить в последнее десятилетие XX века, после принятия в 1988 г. «Закона о реформе системы образования». В соответствии с ним обязательным для всей

страны стал «Единый национальный учебный план»; были созданы национальные стандарты по учебным предметам, появились учреждения общего среднего образования нового типа. Кроме того, закон 1988 года обусловил существенные изменения в содержании образования, в системе оценки образовательных достижений школьников. Как отмечают исследователи, «в настоящее время национальным образовательным приоритетом в Великобритании объявлено формирование общей и математической грамотности» [12, с. 70].

Оценка результатов учебной деятельности осуществляется в конце каждой из 5 ступеней образования, куда входят дошкольное (Pre-school; Nursery education), начальное общее (Primary education), среднее общее (Secondary education), профессиональное образование и профессиональное обучение (Further education), высшее образование (Higher education). Инструментом этой оценки являются стандартизированные тесты (SATs). Таким образом, «ученик уже на начальной ступени образования вовлечен в деятельность по соотнесению личного результата обучения со стандартизированными внешними требованиями, предъявляемыми к нему со стороны государства, что можно рассматривать как предпосылку формирования готовности ученика к включению в образование в течение всей жизни» [13].

По достижении 16-летнего возраста обязательное образование считается законченным. Документ о завершении обязательного образования (GCSE – General Certificate of Secondary Education) выдается по итогам экзаменов по 8 предметам; при этом необходимо получить три наивысших балла (A, B и C по семибалльной шкале от A до G) не менее чем по 5 предметам.

В основе системы оценки образовательных достижений в Великобритании лежит теоретико-практический подход. Его суть заключается в том, что «оценка различных уровней и принятие решения о достижении образовательного стандарта определяются тем, достиг ли испытуемый результата, который не ниже уровня достижений большинства учащихся обследуемой группы» [12, с. 71]. Экзаменационные материалы представляют собой тесты и разрабатываются на

основе ключевых умений для проверки достижения учащимися государственных (национальных) образовательных стандартов.

Успешное завершение обязательного образования дает возможность выпускникам школ в течение двух лет обучаться по специальной программе A-level, что предусматривает углубленное изучение от 4 до 6 предметов: «Учащиеся сами выбирают эти предметы. Как правило, все они включают одну или близкие области знаний (математику и естествознание или гуманитарные предметы). Завершая двухлетнее обучение, учащиеся сдают экзамены повышенного уровня (A-level examinations) по выбранным предметам. Для поступления в большинство вузов страны нужно успешно сдать экзамены повышенного уровня по 2–3 предметам» [6].

При условии успешной сдачи экзаменов по программе A-level учащийся получает сертификат общего образования повышенного уровня. Зачисление в учреждения высшего образования проводится по результатам конкурса сертификатов. Система приема является централизованной: абитуриенты подают заявления в специальную централизованную службу UCAS (Universities and Colleges Admissions Service) и ожидают ответа от учреждений высшего образования (их в Великобритании 4 типа: колледжи высшего образования, политехнические институты, университетские колледжи, университеты). При этом «система централизованного приема позволяет претендовать на поступление в шесть вузов одновременно. Получив несколько положительных решений о согласии приема, абитуриент сообщает о своем выборе UCAS, после чего получает подтверждение приема» [14, с. 138].

Особая модель перехода от общего среднего к высшему образованию реализуется в **Шотландии**. В 16 лет учащиеся могут сдать так называемый «самый важный» (Higher) экзамен, который является одновременно выпускным экзаменом и дает право поступить в колледж или университет. После дополнительной подготовки (как правило, в течение года) можно сдать экзамен высшего уровня (Advanced Higher), по его результатам начисляются

дополнительные баллы при поступлении в учреждение высшего образования. После получения сертификатов «абитуриенты заполняют особые формы заявлений в университет и отправляют их в единую для всей страны приемную комиссию, членами которой являются почти все британские университеты и колледжи. Приемная комиссия, собрав базу данных, переводит все результаты сертификатов в баллы, которые суммируются. Далее по рейтингу определяется, кто на какой курс принят. Свой окончательный выбор абитуриент должен подтвердить в ограниченный срок» [12, с. 74].

Во **Франции** обязательное образование завершается, как и в Великобритании, к 16 годам. Учащиеся сдают тестирование по 3 предметам (французский язык, математика – обязательно, история или география – по выбору). После тестирования выпускники получают диплом коллежа, в котором учитываются помимо результатов тестирования и результаты обучения по всем остальным предметам. Для завершения обучения на уровне общего среднего образования выпускники коллежа могут поступить либо в академический, либо в профессиональный лицей. Обучение в первом случае длится три года и завершается получением диплома бакалавра (Baccalaureat Diploma). Выпускники профессионального лицея по итогам успешного обучения в течение двух лет получают Certificat d' Aptitude Professionnelle (соответствующий аттестат).

Показательно разнообразие аттестатов о среднем образовании (BAC). Они могут выдаваться «в соответствии с избранной специализацией: со специализацией по литературе (L), естественным наукам (S) и экономике (ES). Возможна и более узкая специализация по естественным наукам: естественные науки и технологии сферы услуг (STT), естественные науки и промышленные технологии (STI), естественные науки и лабораторные технологии (STL), естественные и медико-социальные науки (SMS)» [14, с. 143].

Право продолжить обучение в учреждении высшего образования дает диплом бакалавра, для получения которого необходимо сдать письменные (в виде тестирования, которое в среднем занимает 4 дня или 25 часов чистого времени) и

устные экзамены по основным изучаемым в лицее предметам. Перечень испытаний зависит от профиля лицея; обязательным является экзамен по французской литературе.

В дипломе бакалавра указывается балл бакалавра, который рассчитывается на основе баллов, полученных на всех экзаменах с учетом веса конкретных предметов (например, при вычислении балла бакалавра «вес» математики, физики – 5; французская литература, иностранный язык – 3; история, география, химия, биология, философия–2) [6]. Максимально возможный балл и для каждого экзамена, и для балла бакалавра – 20; экзамен сдан, если набрано 10 баллов. Кроме того, существует практика сдачи дополнительного экзамена (Concours) для поступления в наиболее престижные университеты либо на наиболее востребованные специальности.

Во Франции, таким образом, указанные экзамены одновременно используются в качестве выпускного школьного экзамена и определяют балл диплома или аттестата, на основании которого осуществляется прием в учреждения высшего образования.

Подобную двойную роль выполняют экзамены и в Германии. Одним из факторов, определяющих специфику поступления в учреждения высшего образования этой страны, является достаточно ранняя дифференциация школьников: «Обычно после окончания начальной школы все немецкие дети разделяются по способностям на три потока. Часть из них идет в основную 9-летнюю школу, дающую общую и начальную профессиональную подготовку. Вторая часть идет в 10-летнюю реальную школу, дающую подготовку среднего уровня и позволяющую продолжить обучение на второй ступени средней школы (гимназии). Оставшаяся, наиболее способная часть детей, продолжает обучение на первой и второй ступенях гимназии» [6].

По итогам 13-летнего среднего образования в гимназии выдается аттестат Abitur, необходимый для поступления в учреждения высшего образования. Для его получения необходимо сдать 4 выпускных экзамена (по одному из трех

областей знания: языки, литература и искусство; социальные науки; математика, естествознание и технология). Показательно, что два экзамена из выбранных четырех должны быть углубленного уровня, один из них сдается в устной форме. Для допуска к экзаменам необходимо завершить изучение 28 курсов (22 – базового уровня, 6 – углубленного). В аттестате указывается общий балл, учитывающий результаты обучения за последние два года и результаты экзаменов.

При поступлении в учреждения высшего образования Германии существенное значение имеет общий балл аттестата. При поступлении на наиболее престижные факультеты может проводиться дополнительное тестирование или собеседование

В **Австрии** продолжить обучение на уровне высшего образования также могут лишь те абитуриенты, которые успешно сдали выпускные экзамены за курс полного среднего образования и получили соответствующие аттестаты. Причем подготовка к поступлению в учреждения высшего образования начинается в так называемой высшей средней школе, в которой обучение длится 4 года и носит профильный характер. На эту ступень, в свою очередь, попадают выпускники гимназий (независимо от типа гимназии, которая может быть обычной, ориентированной на науку или «бытовой», то есть с упором на обеспечение домашнего быта).

В **Швейцарии** первый шаг к возможности получить высшее образование школьник делает еще в 12 лет. В этом возрасте проводится так называемая дифференциация учащихся, которые распределяются на основании отметок и рекомендации педагога по пяти программам старшей школы. Эти программы «жестко иерархичны: от обще академических (дающих возможность выпускникам поступать в университет) до профессионально-прикладных... Перевод с профессиональной программы на академическую невозможен» [8, с. 107]. Таким образом, после окончания старшей школы путь выпускников достаточно жестко детерминирован: с дипломом профессиональной школы поступить в университет невозможно, однако в институт выпускник академической школы может

поступить (если абитуриент не менее года проработал в избранной сфере).

Обязательное школьное образование в **Италии**, состоящее из двух ступеней (начальные и средние классы), получают учащиеся в возрасте от 6 до 13 лет. Выпускники средних классов, успешно сдавшие выпускные экзамены, продолжают обучение на старшей ступени до 19 лет. К поступлению в учреждения высшего образования готовят в лицеях, классических, естественнонаучных либо лингвистических: «Все они включают в свою программу изучение родной литературы, латыни, естественных наук, физики, математики и истории. По завершении учебы в них сдаются аттестационные экзамены, а студентам выдаются аттестаты зрелости» [15].

В связи с важностью последовательной реализации принципа политики открытого доступа (введен после провозглашения Республики в 1947 г.) в Италии при поступлении в учреждения высшего образования не сдаются вступительные испытания: «Основное требование к абитуриентам при поступлении в вуз – аттестат о полном среднем образовании (право на получение общего среднего образования для всех граждан Италии было провозглашено Конституцией 1947 г.)» [16, с. 72].

Иная модель реализуется в **Испании**. Одной из отличительных черт современной системы образования в этой стране является ее «значительная разветвленность, позволяющая ученику еще со школьной скамьи определиться с выбором своей будущей специальности. Весь процесс в учебных заведениях ориентирован строго на личность ребенка, с учетом его индивидуальных качеств и стремлений» [17].

Обязательное среднее образование независимо от того, в каком учреждении образования его получает учащийся (государственном, религиозном или коммерческом), строго контролируется государством. Любое учреждение образования должно получить «сертификат соответствия», лицензирующий образовательную деятельность. Государственные органы управления образованием осуществляют контроль как за кадровым составом,

материально-технической базой, организацией образовательного процесса, так и за качеством школьного образования.

Получение базового образования занимает 10 лет (с 6 до 16) и завершается выдачей соответствующего аттестата. Его обладатели могут либо работать, либо продолжить обучение на уровне «бачилерато» (трехгодичный курс, аналогичный старшим классам). Обучение здесь носит профильный характер: предполагается углубленное изучение предметов избранной учащимся специализации, после чего сдаются выпускные экзамены, которые одновременно являются и вступительными в учреждение высшего образования. Эти испытания состоят из «написания сочинения, сдачи тестов по испанскому и иностранному языкам, истории или философии, а также четырех обязательным или факультативным дисциплинам» [17].

В **Польше** после завершения начальной ступени образования, которая охватывает 6 лет и является обязательной, учащийся поступает в гимназию, где учится еще 4 года. Следующий этап – общеобразовательный или технический лицей, обучение в котором длится еще 4 года.

Чтобы получить диплом лицея, польские школьники сдают так называемые матуральные экзамены. Получение диплома лицея является необходимым условием поступления в учреждения высшего образования.

Правила поступления польские учреждения высшего образования (классические университеты, специальные учреждения высшего образования, клерикальные и др.) определяют самостоятельно: это могут быть вступительные экзамены, тестирование, квалификационная беседа, зачисление на основе конкурса аттестатов или просто на основании заявления абитуриента [19]. Стоит отметить, что оценки в аттестате в большинстве случаев не играют решающей роли.

В **Чехии** продолжать обучение на уровне высшего образования можно только после получения полного среднего образования (курс в целом занимает 13 лет). После окончания 9-летней базовой школы (после 15 лет) учащиеся делают

выбор: либо остаются в школе, либо переходят в гимназию. Большинство чешских школьников в течение 4 лет получают полное среднее образование, по результатам обучения получая аттестат зрелости. Получение аттестата зрелости предполагает выпускные экзамены по 2–4 предметам.

Большинство учреждений высшего образования Чехии организуют подготовку к вступительным экзаменам по отдельным предметам. Речь идет о краткосрочных курсах длительностью в два-три месяца.

Вступительная кампания в учреждения высшего образования этой страны несколько различается для учреждений государственных и коммерческих.

Поступление в государственные учреждения высшего образования организуется в формате общего конкурса. Вступительные испытания включают несколько этапов (ступеней) и охватывают как экзамены профильного типа (чаще всего – два, иногда – три), так и «общекультурные тесты». Студентами становятся абитуриенты, набравшие по итогам всех этапов испытаний наибольшее количество баллов.

Перечень вступительных испытаний в коммерческие учреждения высшего образования определяется их администрацией. Экзамены проводятся по индивидуально установленным графикам, как правило, после окончания вступительной кампании в государственные учреждения образования.

Обучение в школах **Литвы** представляет собой модульную систему. Обязательным является образование до 16-летнего возраста, которое включает начальную (1–4 классы) и основную (5–10 классы) ступени. В основной школе выделяются, в свою очередь, два этапа (5–8, 9–10 классы); обучение осуществляется в соответствии с единой программой [21]. Полное среднее образование завершается в 11–12 классах; оно имеет профильный характер. Направление обучения учащихся выбирает в момент поступления, причем «набор дисциплин и программа обучения отличается у учеников разных направлений, а также в различных средних учебных заведениях. Так, гуманитарные колледжи Литвы и технические средние школы направлены на разные векторы подготовки»

[22]. По итогам обучения школьники сдают выпускные экзамены (литовский язык – обязательный, еще 3 – на выбор).

Высшее образование в Литве можно получить в учреждениях разных типов: университете, академии, семинарии или коллегии. В коллегии, где обучение имеет практико-ориентированный характер, принимаются молодые люди в возрасте 19 лет и взрослые, желающие получить высшее неуниверситетское образование.

Университеты Литвы имеют квоты на прием студентов, о чем предупреждаются абитуриенты, которым необходимо представить аттестат о среднем образовании, а также сдать вступительные экзамены.

В **Эстонии** обучение на уровне высшего образования возможно после получения девятилетнего (с 1 по 9 класс) основного обязательного образования. Обучение осуществляется в соответствии с единой учебной программой, разработанной государственными органами управления образованием.

Выпускник основной школы получает сертификат отличника или вкладыш с оценками. Дальнейшее обучение возможно в гимназии, общеобразовательной школе или среднем профессиональном учреждении. Нацеливаясь на получение высшего образования, эстонский школьник продолжает учебу еще три года в рамках академического гимназического обучения. Большая часть детей обучается в гимназии, программа которой делится на обязательные общеобразовательные дисциплины (две трети учебной нагрузки) и предметы на выбор (углубленное изучение языка, математики) [23].

После получения 12-летнего среднего образования выпускники сдают государственные итоговые (выпускные) экзамены. Конкурсный прием в учреждения высшего образования осуществляется на основе результатов этих экзаменов, а также с учетом школьных отметок, выставленных в свидетельстве о полном среднем образовании.

Получение высшего образования является одним из ключевых факторов успешной карьеры в Японии, которая в связи с этим значительно опережает другие страны по количеству абитуриентов, претендующих на поступление в

университеты. Подготовка к получению высшего образования начинается с дифференциации учащихся после окончания обязательной девятилетней школы. На основе отметок по итогам обучения в обязательной школе, а также вступительных тестов осуществляется прием японских школьников в старшую среднюю школу (туда поступают около 95% выпускников основной школы, остальные идут в профессиональную школу). Результаты выполнения тестов не сообщаются учащимся, а высылаются прямо в те учреждения старшей средней школы, в которые учащиеся собираются поступить. Причем по решению коллегиального педагогического органа учреждения образования некоторые учащиеся могут быть оставлены для повторного обучения в заключительном классе.

Весьма примечательным представляется то, что «согласно предписанию Министерства образования, науки и культуры в средней школе последней ступени используется вузовская система оценки знаний. Это означает, что каждый ученик должен набрать не менее 80 зачетных единиц (кредитов) для получения свидетельства об окончании полной 12-летней средней школы» [24].

В **Японии** при поступлении в учреждения высшего образования вступительным экзаменам отводится важная роль, хотя «японское министерство образования все время подчеркивает важность использования разных методов при отборе будущих студентов (включая устные собеседования, школьные рекомендации и т.п.), не уповая лишь на результаты экзаменов» [24]. Вступительные испытания проводятся в два тура.

В первом туре национальные экзамены (University Entrance Center Examination– UECE) сдают учащиеся последнего года обучения. Сдача этих экзаменов обязательна для поступления во все государственные и некоторые частные учреждения высшего образования. Число экзаменов, которые проводятся в форме тестирования, определяется университетом; их может быть от 2 до 5 из 12 возможных, в зависимости от престижности учреждения высшего образования.

Второй тур экзаменов проводят сами университеты по своим

экзаменационным материалам; как правило, речь идет об одном или двух достаточно сложных испытаниях, поэтому с первого раза стать студентом университета удастся далеко не всем: «...многие из тех, кто не поступил в университет, продолжают в течение 1–2 лет готовиться к сдаче этих экзаменов. Повторно сдающие экзамены обычно составляют одну треть от общего числа абитуриентов» [6].

Частные университеты самостоятельно проводят вступительные экзамены. Если в большинстве государственных учреждений высшего образования экзамены сдают по 5 предметам (японскому и английскому языкам, математике, естествознанию и обществоведению), то в частные учреждения высшего образования принимают по результатам испытаний по японскому и английскому языкам, а также по математике. Интересно, что наиболее престижные из частных университетов (Кэйо, Васэда, Тюо) имеют собственные начальные, младшие и старшие средние школы, иногда даже дошкольные учреждения. Соответственно, обучающийся, успешно прошедший весь путь в таком «кластере», зачисляется в учреждение высшего образования без экзаменов.

В целом же специалисты отмечают, что «экзаменационная система Японии отличается от других европейских систем своей строгостью, жесткостью, иерархичностью. При поступлении в вузы абитуриенты проходят жесткий отбор» [25, с. 65].

В **Республике Корея** поступление в учреждения высшего образования (где обучение занимает 4 года) учащиеся должны сдать итоговый аттестационный экзамен в средней школе и общий национальный экзамен в виде теста «сунын», который «построен на сдаче трех дисциплин: корейского языка, математики и английского. Абитуриентам предоставляется на выбор для сдачи ряд общих предметов, необходимых для дальнейшего обучения. Также, в некоторых высших учебных заведениях практикуется творческий отбор – написание сочинения» [26, с. 76].

Самая разветвленная система отбора выпускников школы в колледжи и

университеты в настоящее время сложилась в США: в этой стране самое большое число колледжей и университетов в мире.

Одной из ключевых особенностей образовательного пространства этой страны является отсутствие общенациональной системы образования: федеральное правительство не имеет на это права (как и права определять политику и учебные программы для учреждений основного и высшего образования) в соответствии с десятой поправкой к конституции США («права, не делегированные Конституцией правительству Соединенных Штатов и не запрещенные ею для штатов, сохраняются за самими штатами»). Таким образом, «решения по этим вопросам принимаются на уровне властей штата или округа. Подобная характеристика – своеобразная “конфедеративность” устройства – выделяет американскую систему образования даже на фоне близких ей систем атлантической модели (Великобритания, Ирландия), с присущими им чертами институциональной автономии и либерального управления» [27, с. 41].

В США в основе системы оценивания образовательных достижений школьников лежит подход, согласно которому определяется достижение учащимся минимального уровня (необходимого и достаточного) для принятия решения о выполнении (достижении) образовательного стандарта.

Хотя в процессе учебы школьники выполняют достаточно много стандартизированных тестов, проводимых различными организациями, результаты практически не влияют на продвижение учащихся по уровням (этапам) обучения. Для поступления в учреждение высшего образования выпускник средней школы должен набрать не менее 14 кредитов. Кредит (или единица Карнеги) равен изучению одного курса (120 учебных часов), ориентированного на подготовку в университет.

Зачисление в учреждение высшего образования производится на основе результатов прохождения системы различных тестов; также учитываются школьные оценки, (в том числе средний балл по изучаемым предметам) и рекомендации преподавателей, лично знающих абитуриента. Система

тестирования определяется уровнем притязаний абитуриента: «Так, поступающим на бакалаврскую программу, как правило, необходимо пройти тест на знание английского языка TOEFL с результатом не ниже 500–550 баллов и тест на проверку базовых знаний по основным предметам SAT (Standardized Aptitude Test) с результатом не ниже 700–800 баллов. Поступающим на магистерскую программу необходимо выдержать тест GRE (Graduate Record Examination)» [14, с. 135].

В последние годы в США широко обсуждается значение и форма проведения национального вступительного испытания. Некоторые американские исследователи полагают, что наличие национального вступительного экзамена обеспечивает абитуриентов индикаторами об их шансах на поступление в ряд учреждений высшего образования, что помогает преодолеть географические дистанции.

Для поступления в ряд учреждений высшего образования не требуется сдавать вступительные испытания. В расчет при приеме наряду с числом кредитов могут приниматься отметки по отдельным курсам, изученным в школе, результаты экзаменов, проводимых частными компаниями, а также «портфолио» (письменные сочинения, интервью и участие во внешкольных мероприятиях и др.).

Особенностью системы общего среднего образования Израиля является сочетание децентрализации (в определении содержания образования, в выборе методов и средств обучения и т.д.) и подконтрольности учреждений образования государственным органам.

Для продолжения обучения на уровне высшего образования необходимо закончить полную среднюю школу, обучение в которой и нацелено на подготовку к поступлению в университеты. Показательно, что получение аттестата зрелости («багрута») не является гарантированным: в конце обучения в полной средней школе необходимо сдать государственный выпускной экзамен, с чем справляются далеко не все учащиеся.

Кроме аттестата зрелости при поступлении в учреждение высшего

образования израильские абитуриенты сдают психометрический тест, который проверяет способность логически и математически мыслить, а также владение английским языком. Для поступления на специальности естественнонаучного и технического профиля необходимо сдать вступительный экзамен по математике; возможны дополнительные испытания по профильным дисциплинам. В свою очередь, при поступлении на гуманитарные специальности университет может предложить абитуриентам пройти собеседование или написать творческую работу.

Таким образом, в подавляющем большинстве стран – членов ОЭСР школьное образование включает обязательную (базовое) и необязательную (полное) составляющие.

Обучение в старших классах полной средней школы носит, как правило, профильный характер и четко нацелено на подготовку к поступлению в учреждения высшего образования.

В наиболее общем виде основные способы продвижения по системе образования (перехода с уровня общего среднего на уровень высшего образования) можно представить следующим образом.

1. Получение полного среднего образования завершается национальными выпускными экзаменами; получение по их результатам соответствующего аттестата (сертификата) является основным условием поступления в учреждения высшего образования. Зачисление в учреждения высшего образования может осуществляться либо на основании конкурса аттестатов, либо в порядке очередности подачи абитуриентами заявлений; на квоты вводятся в некоторых случаях на поступление на наиболее престижные специальности (факультеты).

2. Результаты обучения на уровне общего среднего образования, зафиксированные в аттестате зрелости, не играют существенной роли при поступлении в учреждения высшего образования. В этом случае вступительная кампания организуется непосредственно университетами, которые могут проводить экзамены в письменной и устной формах, используя разнообразные виды испытаний (тесты по профильным предметам с разными видами заданий;

творческие работы; собеседования; психологическое тестирование; определение функциональной грамотности).

Литература:

1. Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) [Электронный ресурс]: Официальный сайт Минэкономразвития России – Режим доступа:

http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/foreignEconomicActivity/economic_organisation/russiaoecd/oecd/?C=D&O=A. – Дата доступа: 25.04.2018.

2. Цели, задачи, основные направления деятельности ОЭСР [Электронный ресурс]: НИУ ВШЭ. 1993–2016. – Режим доступа: <https://oecdcentre.hse.ru/tasks>. – Дата доступа: 23.04.2018.

3. Взгляд на образование: индикаторы ОЭСР2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/org/hse/iori/oecdedu2012>. – Дата доступа: 18.11.2018.

4. Организация экономического сотрудничества и развития представила аналитический доклад «Взгляд на образование 2015» [Электронный ресурс]: ИАА Центр гуманитарных технологий. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/news/2015/12/02/7264>. – Дата доступа: 25.04.2018.

5. Организация экономического сотрудничества и развития представила аналитический доклад «Взгляд на образование 2013» [Электронный ресурс]: ИАА Центр гуманитарных технологий. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/news/2013/07/05/6063>. – Дата доступа: 25.04.2018.

6. Ковалева, Г. С. Особенности национальных экзаменов в ряде стран мира / Г. С. Ковалева [Электронный ресурс]: Центр оценки качества образования, 2001. – Режим доступа: http://www.centeroko.ru/ege/ege_pub_ex.htm. – Дата доступа: 26.05.2018.

7. Сальберг, П. Образовательная политика и повышение результатов обучения: опыт Финляндии [Электронный ресурс] / П. Сальберг. – Режим доступа:

<http://900igr.net/prezentatsii/geografija/Obrazovanie-v-Finljandii/Obrazovanie-v-Finljandii.html> . – Дата доступа: 20.11.2018.

8. Вахштайн, В. С. Стратегии обеспечения равенства образовательных возможностей в странах ОЭСР: сравнительный анализ / В. С. Вахштайн // Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / Отв. ред. М. В. Ларионова. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005. – С. 98–110.

9. Вахштайн, В. С. Система образования Финляндии: успехи школьного обучения «третья роль» университетов / В. С. Вахштайн // Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / Отв. ред. М. В. Ларионова. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005. – С. 8–20.

10. Швеция. Система образования // Психологос. Энциклопедия практической психологии, 2009–2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/shveciya_sistema_obrazovaniya. – Дата доступа: 26.08.2018.

11. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР. Система высшего образования Норвегии. – Центр ОЭСР – ВШЭ, 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2839202/>. – Дата доступа: 22.04.2018.

12. Вяземский, Е. Е. Современная система образования в Великобритании / Е. Е. Вяземский // Проблемы современного образования. – 2010. – № 6. – С. 68–84.

13. Васильева, Ю. Ю. Система непрерывного многоуровневого профессионального образования Великобритании: современные модели / Ю. Ю. Васильева, Е. В. Игнатович // Непрерывное образование: XXI век: научный электронный журнал. – 2015. – Вып. 1(9) [Электронный ресурс]: Научная электронная библиотека «Киберленинка». – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistema-nepneryvnogo-mnogourovnevogo-professionalnogo-obrazovaniya-velikobritanii-sovremennye-modeli>. – Дата доступа: 26.02.2019.

14. Майбуров, И. Высшее образование в развитых странах / И. Майбуров // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 132–144.

15. Система образования Италии [Электронный ресурс]: VseObr.com. – Режим доступа: <http://vseobr.com/sistemy-obrazovaniya/italija>. – Дата доступа: 11.02.2019.
16. Борисенкова, А.В. Система высшего образования Италии / А. В. Борисенкова // // Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / Отв. ред. М. В. Ларионова. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005. – С. 62–77.
17. Система образования в Испании [Электронный ресурс]: VseObr.com. – Режим доступа: <http://vseobr.com/sistemy-obrazovaniya/ispanija/>. – Дата доступа: 16.02.2019.
18. Система образования Польши [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ec.kharkiv.edu/poland.html>. – Дата доступа: 05.03.2019.
19. Аналитический обзор состояния и международных тенденций развития систем образования № 7 (январь – март 2004 г.) [Электронный ресурс]: Издания Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета www.charko.narod.ru. – Режим доступа: <http://charko.narod.ru/tekst/an7/5.html>. – Дата доступа: 05.05.2018.
20. Система образования в Чехии [Электронный ресурс]: Elviel, 2011. – Режим доступа: <http://elviel.com/ru/study/sistema-obrazovaniya-v-chehii>. – Дата доступа: 05.05.2018.
21. Образование в Литве [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.olitve.ru/kultura-litvy/obrazovanie-v-litve>. – Дата доступа: 27.05.2018.
22. Система образования в Литве [Электронный ресурс]: VseObr.com. – Режим доступа: <http://vseobr.com/sistemy-obrazovaniya/litva/>. – Дата доступа: 11.02.2019.
23. Образование в Эстонии [Электронный ресурс]: Euro Group Consult. – Режим доступа: <http://eurogroupe.ru/education-in-estonia>. – Дата доступа: 11.05.2018.
24. Система образования в Японии [Электронный ресурс]: Наука и образование. – Режим доступа: <http://edu.rin.ru/html/1497.html>. – Дата доступа:

26.04.2016.

25. Гушин, И. И. Система выпускных и вступительных экзаменов в Японии / И. И. Гушин // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 10. – С. 64–65.

26. Кречетников, К. Г. Сравнительная характеристика рынков образования России, Китая, Кореи и Японии / К. Г. Кречетников // Новый взгляд. Международный научный вестник. – 2015. – № 10. – С. 69–82.

27. Вахштайн, В. С. Система высшего образования США / В. С. Вахштайн // Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / Отв. ред. М. В. Ларионова. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005. – С. 34–47.

Larysa Smolinchuk,

PhD, Docent,

Intercultural research center,

Huzhou University,

(China)

INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE

The analysis of existing conceptual approaches to the definition of inclusive education, legislative and regulatory documents are presented in the article. Here is also described mechanisms for the implementation of the inclusive educational model in Ukraine, and showed that the policy of modern Ukraine in relation to children with impaired psychophysical development is characterized by a systematic state approach to solving the problem of inclusive education.

Key words: inclusion, inclusive education, special educational needs, resource centers.

乌克兰全纳教育

摘要

本文分析了全纳教育定义的现存概念方法、立法及监管文件。文章还描述了乌克兰实施全纳教育模式的机制。文章同样展示了与身心发育受损儿童有关的现代乌克兰政策，该政策的特点是采用系统的国家途径解决全纳教育问题。

关键词: 包含；全纳教育；特殊教育需求；资源中心

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УКРАИНЕ

В статье представлен анализ существующих законодательных и нормативно-правовых документов, концептуальных подходов к определению сущности инклюзивного образования; охарактеризованы механизмы внедрения инклюзивной образовательной модели в Украине, показано, что политика современной Украины в отношении детей с нарушениями психофизического развития характеризуется системным государственным подходом к решению проблемы инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, особые образовательные потребности, ресурсные центры.

Одним из основополагающих принципов создания единого мирового образовательного пространства является доступность качественного образования для всех, в том числе для детей-инвалидов и детей с особыми образовательными потребностями.

Международное законодательство. В 80–90-х гг. прошлого века в мире вышел ряд публикаций, посвященных проблемам защиты прав инвалидов, социальной активности инвалидов, самоорганизации родителей детей-инвалидов, их максимальной общественной интеграции, что спровоцировало широкую общественную дискуссию в разных странах. Был принят ряд международных

документов, которые позволили изменить представление общества о «норме», вслед за чем последовало принятие новых принципов образования детей-инвалидов и детей с особенными образовательными потребностями.

Вопросы международного регулирования прав детей определены в принятой в 1989 году Конвенции ООН о правах ребенка, в которой особое внимание уделено детям-инвалидам. Статья 23 Конвенции о правах ребенка гласит: «...неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества» [8]. Обеспечение неполноценному ребенку эффективного доступа к услугам в области образования, профессиональной подготовки, медицинского обслуживания, восстановления здоровья, подготовки к трудовой деятельности и доступа к средствам отдыха таким образом, который приводит к наиболее полному, по возможности, вовлечению ребенка в социальную жизнь и достижению развития его личности, включая культурное и духовное развитие ребенка было признано первоочередной задачей образования. В этом документе впервые в истории международного законодательства были определены приоритеты интересов ребенка в обществе, сделан акцент на необходимости особой заботы о детях - инвалидах.

Уже в следующем году участники всемирной конференции «Образование для всех», которая проходила в Джомтьене в Таиланде 5–9 марта 1990 года, приняли Всемирную декларацию об образовании для всех. Специалисты, отмечая ухудшение положения с базовым образованием в наименее развитых странах, а также подчеркивая перспективы и возможности, которые открываются в области реформ, нововведений и исследований, осуществляемых многими странами в области образования, констатировали: впервые в истории человечества задача обеспечения образования для всех стала достижимой целью. В декларации также акцентировано внимание на образовании инвалидов: «Потребности инвалидов в образовании заслуживают особого внимания. Необходимо принять меры по

обеспечению равного доступа к образованию для всех категорий инвалидов как неотъемлемой части системы образования» [3].

В принятых в 1993 г. Генеральной Ассамблеей ООН «Стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов» обращено внимание на то, что всем государствам следует признавать принцип равных возможностей в области образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность, а для этого «следует обеспечить гибкость учебных программ, возможность вносить в них добавления и изменения; предоставлять высококачественные учебные материалы, обеспечить на постоянной основе подготовку преподавателей и оказание им поддержки» [7].

В июне 1994 г. в Саламанке (Испания) при поддержке ЮНЕСКО прошла «Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество». Более трехсот представителей из 92 стран и 25 международных организаций собрались с целью поддержки идеи образования для всех и обсуждения тех изменений, которые необходимо осуществить для возможности внедрения инклюзивного образования, а именно: обеспечения таких условий, при которых все школы могли быть открытыми для всех детей, в том числе для детей с особыми образовательными потребностями. Следует отметить, что к лицам, имеющим особые образовательные потребности относятся не только дети с ограниченными возможностями здоровья, но и одаренные дети, дети мигрантов и т. п.; однако дети с ограниченными возможностями здоровья занимают особое место, так как они в большей степени нуждаются в поддержке и сопровождении.

В настоящее время наиболее распространенное и приемлемое определение «особых образовательных потребностей» представлено в Международной классификации стандартов образования (International Standart Classification of Education): «Особые образовательные потребности имеют лица, обучение которых требует дополнительных ресурсов. Дополнительными ресурсами могут быть: персонал (для оказания помощи в процессе обучения); материалы (различные средства обучения, в том числе вспомогательные и коррекционные); финансовые

ресурсы (бюджетные ассигнования для получения дополнительных специальных услуг)» [1].

Саламанская конференция приняла Саламанскую декларацию о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Федерико Майор (Federico Mayor), председательствующий на конференции, в Предисловии к Саламанской декларации заявил: «Трудно добиться успеха, если рассматривать изолировано образование для лиц с особыми потребностями, поскольку этот вопрос в равной степени актуален как в странах Севера, так и в странах Юга. Это образование должно быть составной частью педагогической стратегии, и, несомненно, новой социальной и экономической политики. Для этого необходимо провести кардинальную реформу общеобразовательных учебных заведений» [13].

В Саламанской декларации были изложены концептуальные основы образования лиц с особыми образовательными потребностями, которые должны были стать основой образовательной политики и практической деятельности 92 - х государств – участниц конференции.

Ключевые принципы и положения Саламанской декларации дали возможность обосновать целесообразность перехода к инклюзивному образованию, руководствуясь различными факторами, а именно:

- ✓ образовательным фактором: потребность в инклюзивных школах связана с необходимостью совместного обучения всех детей; в школах надо использовать методы преподавания, которые учитывают индивидуальные различия детей;
- ✓ социальным фактором: инклюзивные школы могут изменить отношение к различиям путем совместного обучения всех детей и сформировать основу для справедливого и недискриминационного общества;
- ✓ экономическим фактором: создание и содержание в надлежащем состоянии школ, где все дети учатся вместе, является менее затратным, чем формирование сложной системы различных типов школ,

специализирующихся на обучении различных групп детей.

Итак, на сегодняшний день в мировой системе образования принята гуманная образовательная политика инклюзивного образования.

Инклюзивное образование (inclusion (англ.) – привлечение) предусматривает создание образовательной среды, которая бы отвечала потребностям и возможностям каждого ребенка, независимо от особенностей его психофизического развития.

Инклюзивное образование как систему образовательных услуг обеспечивает инклюзивная школа – учебное заведение, которое адаптирует учебные планы и программы, физическую среду, методы и формы обучения, привлекает специалистов для оказания специальных услуг в соответствии с потребностями каждого ребенка, обеспечивает благоприятный климат в образовательной среде.

Инклюзивное обучение – это гибкая, индивидуализированная система обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях массовой общеобразовательной школы по месту жительства.

Основные принципы инклюзивного обучения:

- все дети, несмотря на определенные трудности или различия, существующие между ними, должны учиться вместе во всех случаях, когда это возможно;
- школы должны признавать и учитывать различные потребности своих учеников, согласовывая различные виды и темпы обучения;
- обеспечение качественного образования для всех благодаря соответствующему учебно-методическому обеспечению, применению организационных мероприятий, разработке стратегии преподавания;
- дети с особыми образовательными потребностями должны получать дополнительную помощь, которая может понадобиться им для обеспечения успешности процесса обучения.

Главной целью инклюзивного обучения является обеспечение доступности образования для всех, устранение любой дискриминации в образовательном процессе. Достижение этой цели может быть организовано по-разному, что и

наблюдается в образовательных системах разных стран. В настоящее время страны мира уже накопили определенный опыт реализации инклюзивного обучения, в Украине же его активное внедрение в широкую практику началось с 2011 г.

Предпосылки инклюзивного образования в Украине.

До 90-х гг. XX века образование для детей с ограниченными возможностями здоровья в Украине развивалось по сегрегационному пути. Принятая в середине 60-х г. XX века образовательная система предполагала изолированное обучение таких детей в специальных учебных учреждениях.

Для детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития были созданы (и успешно функционируют и в наше время) специальные детские дошкольные учреждения, детские учебные заведения компенсирующего типа, специальные группы при дошкольных учебных заведениях комбинированного типа, дошкольные группы при специальных школах, реабилитационные центры. Для детей с особенностями психофизического развития школьного возраста существуют такие государственные учебные заведения, как: специальные общеобразовательные школы - интернаты, учебно - реабилитационные центры и специальные классы в общеобразовательных учебных учреждениях массового типа. Специальные учебные заведения для детей с особенностями психофизического развития реализуют программы начального, основного и среднего (полного) общего образования, составленные на основе Государственного стандарта специального образования. Структура специального образования в Украине представлена восемью типами специальных учреждений: для детей с нарушениями слуха, слабослышащих, с нарушениями зрения, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно - двигательного аппарата, для умственно отсталых, с задержкой психического развития.

В специальных учебных заведениях обеспечены соответствующие условия для оказания коррекционной помощи, организации профессионально - трудовой

подготовки, обучения и отдыха. Дети с особыми образовательными потребностями получают образование, направленное на получение знаний по основам наук, совершенствование личностных качеств, коррекцию нарушений развития и дальнейшую социализацию. Коррекционные занятия обеспечивают исправление нарушений психофизического развития, а также влияние на личность в целом для достижения положительных результатов в обучении, воспитании и интеграции в общество. Специальные школы в основном обеспечены современными учебно - методическими материалами.

В этих школах десятилетиями накапливался успешный опыт специального обучения детей с особыми образовательными потребностями, и до сих пор сосредоточен основной кадровый потенциал дефектологов-практиков.

Впрочем, наряду с неоспоримыми позитивами, ведущий современный украинский ученый в области специального образования профессор А. Колупаева обращает внимание и на существенные недостатки специального образования:

- ✓ унификация учебного процесса мешает внедрению вариативных учебных программ, что не дает возможности вносить необходимые изменения и дополнения в учебные планы;
- ✓ недостаточная социально - практическая направленность учебного процесса приводит к низкому уровню социально - бытовой компетентности учащихся, неудовлетворительной ориентации в системе социальных норм и правил, отсутствию навыков самостоятельной жизнедеятельности учащихся;
- ✓ недостаточная индивидуализация и личностная ориентированность учебно - воспитательного процесса вызывают трудности эмоционального и личностного развития учащихся, способствуют формированию неадекватных представлений о своих качествах, способностях и возможностях;
- ✓ отсутствие лицензированного психолого-педагогического инструментария для диагностики нарушений затрудняет правильное комплектование специальных заведений и организацию соответствующего обучения, приводит к недостаточному научно-методическому и учебному обеспечению

образовательного процесса детей с особенно тяжелыми патологиями, атипичными нарушениями, требующими дополнительных образовательных и коррекционно - реабилитационных услуг;

- ✓ много негативных социальных последствий имеет изолированность детей в специальных школах - интернатах, в частности, отчуждение семьи от воспитательного процесса, социальная инфантильность учащихся, ограниченность развития жизненных компетенций и т. п. [5].

Следует отметить, что еще в начале прошлого века известный отечественный психолог Л. Выготский (1896–1934) отмечал, что при всех достоинствах специальная (коррекционная) школа имеет тот основной недостаток, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг специфичного школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором всё приспособлено к дефекту ребенка, всё фиксирует его внимание на своём недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Ученый указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием [3].

Тем не менее на определенном этапе развития общества система специальных школ была очень прогрессивной системой образования детей с ограниченными возможностями здоровья, которая высоко оценена и признана специалистами во всем мире.

На современном этапе проходит реформа украинской национальной системы образования. Одно из изменений касается реализации идеи инклюзивного образования. Следует отметить, что реформа образования не означает разрушения существующей системы специального образования, речь, прежде всего, идет о совершенствовании системы общего образования, сокращении количества учреждений специального образования и ликвидации имеющихся границ между ними. В специальных учебных заведениях будут учиться дети, обучение которых в инклюзивных школах по определенным причинам невозможно, также специальные учебные заведения будут наделены

новыми функциями. Будет выстроено качественно новое их взаимодействие с общеобразовательными учебными заведениями.

Внедрение инклюзивного образования в современной Украине.

Внедрение инклюзивного образования в Украине началось гораздо позже чем в США и европейских странах.

После распада Советского Союза, став независимым государством, Украина присоединилась к основным международным договорам в области прав человека («Конвенции ООН о правах человека» (1991), «Конвенции о правах ребенка» (1991) «Конвенцию ООН о правах инвалидов» (2010)).

В статье 24 «Образование» «Конвенции ООН о правах инвалидов» сказано: «Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни». При реализации этого права государства-участники обязаны следить, чтобы: «инвалиды не исключались по причине инвалидности из системы общего образования, а дети-инвалиды – из системы бесплатного и обязательного начального образования или среднего образования; инвалиды имели наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания; обеспечивалось разумное приспособление, учитывающее индивидуальные потребности; инвалиды получали внутри системы общего образования требуемую поддержку для облегчения их эффективного обучения» [7].

Ратифицировав эти Конвенции и приняв курс на евроинтеграцию, Украина взяла на себя обязательство реформировать систему специального образования и широко внедрять инклюзивное образование.

Следует отметить, что главными инициаторами внедрения идей инклюзивного образования для детей с особыми потребностями в Украине были родители таких детей и общественные организации, которые распространяли идеи

инклюзии среди профессионального сообщества, а также активизировали и стимулировали в этом направлении государственную деятельность.

Начиная с 2000 года научными и профильными государственными структурами совместно с общественными организациями был разработан и проведены Всеукраинский эксперимент «Социальная адаптация и интеграция в общество детей с особенностями психофизического развития путем организации их обучения в общеобразовательных учебных заведениях», а также реализованы исследовательские проекты «Оценка влияния инклюзивной модели образования на участников учебно-воспитательного процесса», «Права детей с особыми образовательными потребностями на равный доступ к качественному образованию», внедрены экспериментальные программы инклюзивного образования в пилотных школах.

Целью этих исследований было изучить восприятие идеи инклюзивного образования в украинском обществе; описать опыт внедрения инклюзивного образования в экспериментальных школах, очертить барьеры и проблемы, а также разработать рекомендации по внедрению инклюзивного образования в общую практику.

Исследования показали, что в украинском обществе сложилось в целом положительное отношение к идее инклюзивного образования – об этом заявили более 70% опрошенных. 73% респондентов сказали, что были бы не против, если бы с их ребенком учились дети с особыми потребностями, а четверть из них воспользовались бы этой возможностью, чтобы сформировать правильное представление у собственного ребенка о таких детях, сориентировали бы их на помощь таким детям.

Родители детей, обучающихся в пилотных школах, оценили инклюзивное образование как значительный шаг вперед в плане развития детей с особыми потребностями и их социализации.

Ряд преимуществ внедрения инклюзивного образования в учебный процесс отметили участвующие в эксперименте педагоги, выделив в качестве основных:

- ✓ повышение уровня толерантности среди всех учащихся;
- ✓ повышение активности детей и родителей;
- ✓ изменение отношения к детям с особыми потребностями в обществе;
- ✓ формирование нравственных ценностей у здоровых детей;
- ✓ более быструю социализацию детей с особыми потребностями.

Более критично восприняли идею инклюзивного образования родители детей, которые учатся в специальных школах и имеют серьезные проблемы со здоровьем, с передвижением и общением.

В целом исследование показало готовность населения и профессионального сообщества к широкомасштабному внедрению инклюзивного образования. В результате исследования также была подтверждена нецелесообразность полного отказа от специального образования. Специальные учебные заведения должны сохраниться, чтобы оставить родителям возможность выбора относительно учреждения образования для ребенка с особыми потребностями, обеспечить образование детей с тяжелыми нарушениями, и, конечно, же стать ресурсными центрами для общеобразовательных учебных учреждений.

Логическим завершением проведенных исследований стало принятие в 2010 г. «Концепции развития инклюзивного образования в Украине».

В Концепции определены приоритеты государственной политики в сфере образования детей с особыми образовательными потребностями, внедрения международной практики по увеличению количества общеобразовательных учебных заведений с инклюзивным обучением, готовых к предоставлению образовательных услуг детям с особыми образовательными потребностями.

Эти приоритеты были подтверждены и на уровне Закона Украины «Об образовании»: «Государство создает условия для получения образования лицами с особыми образовательными потребностями с учетом индивидуальных потребностей, возможностей, способностей и интересов, а также обеспечивает выявление и устранение факторов, препятствующих реализации прав и удовлетворению потребностей таких лиц в сфере образования» [5].

В Концепции были определены пути развития инклюзивного образования в Украине: совершенствование нормативно-правовой базы, создание условий для беспрепятственного доступа в учебные заведения, начиная с дошкольных, сохранение единого образовательного пространства, приведение системы образовательной работы в соответствие с потребностями ребенка, семьи, соответствующая подготовка педагогических кадров к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Через год после принятия Концепции, в 2011 г., Кабинетом министров Украины было принято Постановление «Об утверждении Порядка организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях». Этот документ определил основные требования к организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях с целью реализации права детей с особыми образовательными потребностями на образование по месту жительства, их социализации и интеграции в общество.

По информации Министерства образования и науки Украины уже в конце 2011 г. было открыто более 500 инклюзивных классов, и их количество постоянно растет. Так в 2015/2016 учебном году их было 2720, в 2016/2017 – 4180.

Значительной поддержкой для качественного процесса внедрения инклюзивного образования стало то, что был разработан и утвержден новый механизм финансирования образования, а именно субвенция из государственного бюджета местным бюджетам на предоставление государственной поддержки лицам с особыми образовательными потребностями.

Для организации инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учебных заведениях создаются определенные условия для: обеспечения беспрепятственного доступа к зданиям и помещениям детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата и детям с нарушениями зрения; обеспечения необходимыми учебно-методическими и наглядно-дидактическими пособиями и индивидуальными техническими средствами обучения; обустройства кабинетов учителя-дефектолога,

психологической разгрузки, логопедического кабинета для проведения коррекционно-развивающих занятий; обеспечения соответствующими педагогическими работниками.

Класс с инклюзивным обучением в общеобразовательном учреждении организуется на основании заявления родителей ребенка с особыми образовательными потребностями, а также заключения психолого-медико-педагогической консультации и при поддержке соответствующего органа управления образованием. Общеобразовательное учреждение создает необходимую материально-техническую и учебно-методическую базу. Образовательные услуги детям с особыми образовательными потребностями предоставляются с применением лично ориентированных методов обучения и с учетом их индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности.

Для обеспечения эффективности учебно-воспитательного процесса в классе с инклюзивным обучением количество учащихся с особыми образовательными потребностями ограничено и составляет: не более трех детей из числа детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, пониженным зрением или слухом, легкими интеллектуальными нарушениями или не более двух детей из числа детей слепых, глухих, с тяжелыми нарушениями речи.

Учебно-воспитательный процесс в классах с инклюзивным обучением осуществляется согласно рабочему учебному плану общеобразовательного учреждения, составленного на основе типовых учебных планов общеобразовательных учебных заведений. В соответствии с особенностями интеллектуального развития ученика может разрабатываться индивидуальный учебный план и индивидуальная учебная программа.

С детьми с особыми образовательными потребностями обязательно проводится коррекционно-развивающая работа. Коррекционно-развивающие занятия проводятся учителями-дефектологами и практическими психологами по

направлениям в соответствии с индивидуальными особенностями ученика.

Для каждого учащегося с особыми образовательными потребностями в зависимости индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности составляется индивидуальная программа развития, которая обеспечивает индивидуализацию обучения, определяет конкретные учебные стратегии и подходы. Она разрабатывается группой специалистов с обязательным привлечением родителей учащегося и утверждается руководителем общеобразовательного учреждения. С целью коррекции и усовершенствования индивидуальная программа дважды в год пересматривается.

В индивидуальной программе развития указывается количество часов и направления проведения коррекционно-развивающих занятий, определенных психолого-медико-педагогической консультацией (ИРС) с учетом особенностей психофизического развития ученика и типовых учебных планов специальных общеобразовательных учебных заведений [5].

Ежегодно Министерство образования и науки Украины совершенствует нормативно-правовые акты с целью развития инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях Украины. Так в 2017 году принято «Положение об инклюзивно-ресурсном центре». Такие центры создают органы местного самоуправления с целью осуществления комплексной психолого-педагогической оценки развития детей, оказания психолого-педагогической помощи детям с особыми потребностями, консультирования родителей и педагогов, обеспечения профессионального сопровождения инклюзивного образования, осуществления информационно-просветительской деятельности.

На сегодняшний день в практике организации обучения детей с особыми образовательными потребностями в Украине еще существует ряд проблем как законодательного, так и правоприменительного характера:

– во многих образовательных учреждениях пока не созданы условия для беспрепятственного доступа детей с особыми образовательными

потребностями к образовательно-воспитательному процессу;

- отсутствует достаточное количество качественных специальных учебников, учебных пособий и четких требований к результатам обучения на каждой ступени инклюзивного образования;
- имеется дефицит квалифицированных педагогических кадров, знающих специфику работы с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учебного заведения.

Обозначенный круг проблем не является исчерпывающим.

Практика показывает, что внедрение и развитие инклюзивного образования – процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы. Что требует взвешенного подхода, как со стороны органов государственной власти, так и со стороны общественности, поскольку инклюзивные процессы в обучении детей с нарушениями психофизического развития в странах постсоветского пространства имеют свою специфику.

Обязательной базой для осуществления инклюзивного образования является система законодательных актов, предусматривающих как декларацию необходимых прав и свобод, так и механизмы их обеспечения. При этом национальная образовательная система должна иметь четкую концепцию и стратегию реализации инклюзивного образования; должно быть обеспечено эффективное научно-методическое сопровождение инклюзивных практик.

Обращаясь к вопросам внедрения инклюзивного образования, следует рассматривать комплекс мероприятий, способствующих успешной инклюзии. В этот комплекс входят: проблемы профессиональной подготовки педагогов к инклюзивному образованию; проблемы взаимодействия детей с особыми потребностями со здоровыми сверстниками в инклюзивных классах; проблемы организации учебного процесса в инклюзивном классе.

Анализ законодательных и нормативно - правовых документов, практики внедрения инклюзии в Украине показал, что политика современной Украины в отношении детей с особыми образовательными потребностями характеризуется

максимальным системным государственным подходом к решению проблем, однако механизмы реализации этого процесса в настоящее время еще активно отрабатываются.

Литература:

1. International Standart Classification of Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm.

2. Всемирная декларация об образовании для всех и Рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей (1990 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf.

3. Выготский Л. С. Основы дефектологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://litresp.ru/chitat/ru/%D0%92/vigotskij-lev/osnovi-defektologii>.

4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=101022.

5. Колупаева А. А. Педагогические основы интегрирования школьников с особенностями психофизического развития в общеобразовательные учебные заведения: Монография. – К. : Педагогическая мысль, 2007. – 458 с.

6. Конвенция о правах инвалидов (2006 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml.

7. Конвенция ООН о правах ребенка (1989 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.

8. Концепция развития инклюзивного образования в Украине (2010 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=287.

9. Основи інклюзивної освіти. Навчально - методичний посібник: за заг. ред. Колупаєвої А. А. – К. «А. С. К.», 2012. – 308 с.

10. Постановление Кабинета Министров Украины от 12.07.2017 г. № 545 «Об

утверждении Положения об инклюзивно-ресурсных центрах» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>.

11. Постановление Кабинета Министров Украины от 15.08.2011 г. № 872 «Об утверждении Порядка организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=12.

12. Саламанская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями (1994 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf.

13. Самохин И. С., Соколова Н. Л., Сергеева М. Г. Содержание основных понятий инклюзивного образования // Научный диалог. – 2016. – № 9 (57). – С. 311–327.

14. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (1993 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled_ch2.shtml#a6.

Vasily Rusetsky,

Doctor of Science, Docent,

National Institute of education, Minsk,

(Belarus)

**THE COMMUNICATIVE ENVIRONMENT OF THE INSTITUTION
AS A SPACE FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE LANGUAGE
PERSONALITY**

The article analyzes the use of the communicative space of the educational institution for the formation of the linguistic personality of the creative type; defines the conceptual components of the formation of the communicative environment of the educational institution: personality, environment, communication, interaction, mental,

cognitive, communicative activity, language, speech; reveals the personal, content, organizational and subject-spatial aspects of the communicative environment.

Key words: communicative activity, improvement of linguistic personality, communicative space, learning environment.

教育机构的交际环境——创造性语言个性发展的空间

摘要

文章分析了利用教育机构的交际空间来形成创造性的语言个性，同时界定了教育机构交际环境形成的概念要素。要素包括人格、环境、交际、互动、心理、认知、交际活动、语言和言语。文章揭示了交际环境的各个方面，例如：个人的、内容的、组织的、以及主题空间方面的交际环境。

关键词: 交际活动；语言人格的提高；交际空间；学习环境

КОММУНИКАТИВНАЯ СРЕДА УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье проанализировано использование коммуникативного пространства учебного заведения для формирования языковой личности креативного типа; определены концептуальные компоненты формирования коммуникативной среды образовательного учреждения: личность, среда, коммуникация, взаимодействие, мыслительная, познавательная, коммуникативная активность, язык, речь; раскрыты личностный, содержательный, организационный и предметно-пространственный аспекты коммуникативной среды.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, совершенствование языковой личности, коммуникативное пространство, обучающая среда.

Одной из ключевых задач современного профессионального образования

является подготовка специалиста, умеющего адекватно отвечать на вызовы времени, быстро реагировать на постоянно изменяющиеся условия профессиональной деятельности. Это выдвигает в разряд важнейших коммуникативные качества личности и ее языковую способность, т. е. актуализирует задачу развития языковой (речевой) личности. Человек, живущий в современном социуме, должен не просто реагировать на постоянно изменяющиеся условия в общественной и профессиональной сферах, но быть готовым к эффективной профессиональной деятельности, являющейся в условиях информационного общества по своей сути деятельностью коммуникативной, связанной с нахождением, получением, отбором, обработкой, анализом и использованием информации, подготовкой профессионально значимых высказываний и реализацией этих высказываний в процессе профессионального общения с целью достижения запланированного результата. Например, в современной Великобритании коммуникативные знания и умения отнесены к области гражданского образования и включают в числе прочего умения обосновать свою точку зрения в устной и письменной форме; работать совместно с другими людьми, сотрудничать; оценивать и принимать к сведению и терпимо относиться к опыту и мнениям других людей; разрешать конфликты; пользоваться современными источниками информации и находить новую информацию для решения конкретных проблем; выявлять попытки манипулирования собой и навязывания чужой точки зрения и т.д. [8, с. 13].

Сложность и многоступенчатость коммуникативной деятельности требует комплексной подготовки будущего специалиста и развития и совершенствования языковой личности креативного типа. При этом под креативностью понимается способность языковой личности к взаимодействию со средой и ее творческому преобразованию, к постоянному личностному росту, отвечающему задачам эффективной деятельности в этой среде.

Феномен языковой личности, т. е. языковой способности человека носит комплексный и целостный характер. Невозможно развитие нескольких

автономных языковых личностей при обучении одного человека. Между тем, хотя изучение русского языка в Беларуси и строится с учетом реалий белорусско-русского двуязычия, однако нет ни единой концепции, ни согласованных методик развития такой личности в процессе обучения разным языкам. Кроме того, реалии языковой ситуации, коммуникативная практика и особенности преподавания языков в школе, уровень развития современной лингвистики, психолингвистики и методики позволяют с полным основанием в условиях современной средней и высшей школы ставить цель и решать задачу развития языковой личности, владеющей тремя, четырьмя, пятью языками. Помимо белорусского, русского и английского языков, являющихся системообразующими в современной языковой ситуации в Республике Беларусь, практическая деятельность выдвигает перед личностью требование знать еще один-два иностранных языка, причем чаще всего это польский и немецкий. Таким образом, информационное общество и языковая ситуация, сложившиеся в настоящее время в стране, выдвигают задачу развития языковой личности, для которой владение тремя-пятью языками является не исключением, а нормой, обеспечивающей повседневную коммуникацию.

Все перечисленные выше особенности определяют пространство, в котором разворачивается коммуникативная деятельность человека. Причем параметры и условия такого пространства по отношению к личности имеют всегда внешний и объективный характер. Личность должна их учитывать и приспособляться к коммуникативному макро- и микропространству, в котором она находится. В данном случае термин «пространство» имеет отношение к характеристике внешних по отношению к личности объективных условий, в которых протекает ее деятельность; такое пространство носит социальный характер и не тождественно философскому пониманию пространства как форме бытия материи [6, с. 519]. Однако представление о пространстве напрямую связано с физической реализацией коммуникативных намерений и является одним из обязательных условий реализации коммуникативных актов. Вне коммуникативного

пространства коммуникативные акты не реализуются; коммуникативное пространство – это совокупность условий, в которых разворачивается коммуникативная деятельность. Для характеристики коммуникативного пространства ключевыми являются понятия личности, социокультурной и языковой ситуации, коммуникативной среды.

Обучение коммуникации, развитие языковой личности, особенно такой ее составляющей, как креативность, возможно только через процесс непосредственной коммуникации, вот почему ведущим методом обучения является коммуникативно-деятельностный, что в свою очередь предполагает создание специальных условий для организации коммуникативно ориентированного процесса обучения, предусматривающего обеспечение комплекса параметров организационного и содержательного характера. Это общая установка для эффективной организации процесса обучения как такового. С. К. Бондырева, один из крупнейших практиков организации современного высшего образования в России, говорит об этом так: «Важной психолого-педагогической задачей стало создание соответствующей обстановки в вузе, в которой человек должен был почувствовать уважение не только к себе, но и к его обучению как важному, уважаемому делу, почувствовать уверенность в себе, значимость места действия, где он осуществляет деятельность по формированию себя как активного общественно выделяемого субъекта социального действия» [2, с. 298-299].

Для процесса формирования языковой личности такое специальным образом организованное пространство имеет ключевое и непреложное значение. Это пространство целенаправленно организованное или исторически сформировавшееся для эффективного решения культурно обусловленных образовательных задач. В отличие от коммуникативного пространства, носящего внешний и объективный по отношению к отдельно взятой личности характер, такое специальным образом созданное в учебных целях пространство получило название образовательной среды. С точки зрения философии социальная среда –

«окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности» [6, с. 624].

В научной литературе образовательная среда понимается как система «влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [7, с. 220]. В. А. Ясвин определяет в качестве компонентов образовательной среды: пространственно-предметный, технологический, социальный [7, с. 235].

Языковая (речевая) личность развивается не изолировано, а будучи погруженной в коммуникативное пространство и из этого пространства черпающей приемы и средства речевого взаимодействия. Основным способом овладения языком, обучения речи является подражание, а условием развития подражания – включение обучаемого в очеловеченную среду. Соответствующим образом организованная в целях обучения среда не только имитирует реальное коммуникативное пространство, но является гораздо более важным условием и средством организации образовательного процесса, чем система специальных уроков, поскольку именно через среду осуществляется постоянное и естественное обновление и совершенствование практических умений коммуникации в тех формах, которые являются наиболее актуальными и значимыми для данной сферы деятельности.

К сожалению, в научной литературе нет устойчивого употребления терминов *пространство* и *среда*, применительно к проблемам коммуникации и образования.

М. Г. Зеков, анализируя понятие образовательного пространства, выдвигает в качестве его «измерений» такие параметры, как: 1) люди, 2) содержание обучения, 3) способы обучения (в широком смысле), подразумевая под последним образовательный процесс в целом [4, с. 50]. Термин *информационное образовательное пространство* автор трактует достаточно узко, определяя его лишь как образовательное пространство, которое использует современную

информационно-коммуникационную среду, т. е. «совокупность аппаратных, программных и телекоммуникационных средств и информационных ресурсов» [4, с. 52]. Такое понимание сводит термины *информационное образовательное пространство* и *информационно-коммуникационная среда* лишь к области современной компьютерной техники и ее ресурсного обеспечения. Проблема же коммуникативной среды и коммуникативного пространства гораздо шире и не может быть сведена к такому ее важному и современному, но лишь одному из множества параметров, как компьютерная информатизация.

С. К. Бондырева применительно к понятию образовательной среды чаще употребляет термин *пространство* и в качестве обязательных составляющих культурного пространства вуза выделяет следующие его структурные компоненты: пространство знаний, пространство культуры, пространство культуры отношений в вузе (во всем многообразии возникающих связей и взаимодействий, возникающих в процессе вузовского обучения), «среду обитания в вузе» (понимаемую как пространственно-предметная организация физического пространства обитания студентов и педагогов) [2, с.282-291].

Таким образом, целесообразно разграничивать понятия *пространства* – континуума, в котором разворачивается та или иная деятельность личности (в данном случае коммуникативная), и *среды* – целенаправленно организованного участка пространства. Коммуникативное пространство объективно и социально-исторически обусловлено, коммуникативная образовательная среда формируется специально, воссоздавая фрагмент коммуникативного пространства для организации более эффективного образовательного процесса.

Коммуникативная среда учебного заведения представляет собою комплекс условий социального и межличностного взаимодействия, а также пространственно-предметного окружения, которые обеспечивают организацию коммуникативной деятельности участников образовательного процесса.

Коммуникативная среда учебного заведения является одним из элементов образовательной среды и условием организации эффективного обучения в целях

развития языковой (речевой) личности, однако коммуникативная среда не тождественна понятию образовательной среды и выходит за ее пределы. Среда очерчивает рамки пространства, которое служит решению образовательных задач и формирует внутреннее пространство, внутри которого разворачивается взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Коммуникативная среда, в которой осуществляется развитие креативной языковой личности, подразделяется на внешнюю (коммуникативное пространство социума, в котором живет и обучается студент или школьник, прежде всего, социокультурная ситуация и языковая ситуация), особенности которой должны быть адекватно учтены в организации учебного процесса, и внутреннюю (создаваемую в коммуникативном пространстве конкретного учебного заведения), которая требует системной и целесообразной, педагогически обоснованной организации.

Такая **организация коммуникативной среды предусматривает следующие аспекты:** личностный, содержательный, организационный, предметно-пространственный.

Языковая личность реализует себя в коммуникативном пространстве целостно в комплексе всех своих качеств и проявлений; значимы оказываются абсолютно все характеристики, определяющие личностную специфику речевого поведения. Лишь в целях анализа мы можем выделять те или иные стороны языковой личности, ее уровни, однако и развитие, и практическая деятельность языковой личности носят целостный и комплексный характер, вот почему **личностный аспект** организации коммуникативной среды диктует создание условий для личностного роста. Речь идет об организации специальных условий для общения, в которых личность сумеет реализовать себя в соответствии со своими возможностями в благоприятной эмоциональной ситуации, позволяющей, с одной стороны, решать поставленные учебные задачи, а с другой – реализовывать личностные установки и устремления. Средствами достижения указанной цели служат формирование благоприятной эмоциональной атмосферы;

разработка сценариев и ролевых установок в учебной коммуникации, способствующих раскрытию личностных возможностей, достижению личностных целей; раскрытие и реализация ролевых установок личности; организация коммуникативной практики в ролях, соответствующих специфике предстоящей профессиональной деятельности.

Особое место в реализации личностного аспекта при организации коммуникативной среды учебного заведения занимает построение отношений обучающего и обучаемого. Эти отношения значимы и для создания микроклимата и организации творческого и продуктивного образовательного процесса, и как условие профессионального роста, поскольку именно в общении с тем, кого именуют профессором, учителем, достигшим вершин профессионального знания и педагогического мастерства, будущий специалист обретает навыки профессионального поведения, в том числе и в коммуникативном плане.

«В психологическом восприятии студентов мир педагогов всегда иной, “взрослый”, относящийся к противоположной (при всей глубине доверия и понимания) стороне пространства “игры” общения» [2, с. 286]. Это предполагает, что ролевые установки педагогов и студентов (при всей известной вариативности и многообразии конкретных личностных проявлений) имеют жесткие и постоянные характеристики, связанные с тем, что педагоги представляют мир взрослых, мир опыта и культуры, мир знаний, а студенты – мир молодежи, мир людей, приобретающих опыт и знания. В современной педагогической науке и образовательной практике общепринятой является схема субъект-субъектных отношений между педагогами и студентами. «В то же время построение таких субъект-субъектных отношений не должно, да и не может быть по существу в современных условиях осуществлено на уровне противоречий, противопоставления, напряжений и диктата» [2, с. 286-287].

Любое учебное заведение, и особенно ву, представляет собой сложную систему разноуровневых и разнонаправленных связей и отношений между субъектами, между субъектами и объектами, являющимися элементами его

структуры. Отношения и взаимоотношения студентов и педагогов, студентов между собой, педагогов между собой, администрации и студентов, администрации и педагогов, взаимоотношения и связи с субъектами, находящимися вне структуры данного учебного заведения, отношения субъектов образовательного процесса к таким его важным структурным элементам, как знания, средства обучения и т. д., – все это и многое другое создает сложную, многогранную и неповторимую картину коммуникативной среды учебного заведения и должно быть учтено при ее целенаправленной организации.

Содержательный аспект организации коммуникативной среды опирается прежде всего на образовательные стандарты и учебные программы по всем предметам учебного плана с учетом коммуникативной направленности обучения, предусматривающей не только получение студентом специальных знаний и формирование профессиональных умений, но также и формирование креативной языковой личности, готовой к профессиональной коммуникации, демонстрирующей умения, связанные с построением высказывания по результатам решения профессиональной задачи и организацией речевого общения в типичных ситуациях и условиях профессиональной деятельности. При этом важно, что такое содержание обучения не может быть сосредоточено лишь в рамках речеведческих дисциплин (риторики, культуры речи, курсов профессиональной лексики и проч.), а должно быть напрямую увязано с содержанием специальных предметов, изучаемых в вузе и обеспечивать достаточный объем речевой практики для будущих специалистов, причем в тех формах, которые значимы для их будущей профессиональной деятельности.

В вузе содержательный аспект организации коммуникативной среды включает следующие пласты: научный, учебный, профессиональный, общественный, межличностный.

Специфика функционирования вуза как образовательного учреждения и формируемой в его пространстве коммуникативной среды определяется именно тем, что весь процесс обучения построен на основе научной деятельности: вуз не

только образовательное, но и научное учреждение, вузовский преподаватель – это исследователь, ученый, который занимается преподавательской деятельностью, а потому обучает не только основам преподаваемого предмета, но особому видению мира, особому подходу к явлениям, который именуется научным образом мышления.

Учебная оставляющая при организации коммуникативной среды вуза определяется структурой учебного процесса, в котором особое место занимают такие специфические вузовские виды учебной деятельности, как лекция, семинар, коллоквиум, характеризующиеся продуктивным и диалогическим характером и требующие от студента уже сформированных коммуникативных умений. Важно, что эффективное участие во всех перечисленных формах учебной деятельности требует готовности языковой личности к ним, предполагает речевую активность студента во всех видах речевой деятельности, наличие умений переключаться с одного вида речевой деятельности на другой и комбинировать их одновременно при выполнении одного учебного задания. Сказанное коррелирует с еще одной особенностью вузовского учебного процесса: значительной степенью самостоятельности студента в различных видах и формах учебной деятельности, субъектностью в выборе источников информации, способов организации изучения учебного материала, способов и форм представления полученных результатов учебной деятельности. Таким образом, учебная деятельность студента изначально предполагает субъектность, столь необходимую и в коммуникативной деятельности.

Профессиональный пласт коммуникативной среды в вузе ориентирован на ту сферу деятельности, для которой ведется подготовка специалистов. Эффективно организованный учебный процесс всегда предполагает включение студента в профессиональную среду на самых ранних стадиях обучения. Это позволяет не только познакомить будущего специалиста с основами профессиональной деятельности, но через среду сформировать полноценные ролевые установки и умения, связанные со структурой профессиональной

деятельности. Специфика университетской коммуникативной среды определяется широким спектром профессиональных ориентаций, возможностью общения представителей разных сфер общественной жизни, и потому университетская коммуникативная среда представляет собой не только слепок коммуникативной среды общества, но демонстрирует корневую близость понятий университет – универсальный – универсум. Коммуникативная среда университета характеризуется не только универсальностью знаний и научных направлений, подходов и методов обучения и познания мира, но созданием особого пространства, универсума, в котором только и возможен подлинно университетский тип образования. Это тот мир, в котором не просто происходит обучение молодого поколения, не просто готовятся новые генерации специалистов в той или иной профессиональной области, но возвращаются и воспитываются самобытные личности, готовые понять вызовы времени и адекватно на них ответить. Вот почему нельзя создать университет ни переименованием института, ни простым открытием очередного учебного заведения. Университет – это сформированная в течение длительного времени и целенаправленных усилий среда, а потому это всегда определенный статус учебного заведения.

Высшее учебное заведение призвано не только осуществлять обучение, содействовать профессиональному становлению и научному росту будущего специалиста, но и способствовать формированию его общественного лица, приобретению навыков коммуникации в разнообразных видах общественного взаимодействия, в различных общественных ролях. Вуз становится площадкой формирования навыков общественной работы и участия в общественно значимых формах коммуникации: таких, как конференции, собрания, общественные дискуссии, митинги и проч.

Наконец в вузе студент получает возможность расширить спектр межличностной коммуникации, векторы которой соотносятся не только со сверстниками, но и с людьми других возрастных и социальных групп, носителями иных культурных ценностей. Одной из задач вузовского обучения как раз и

является создание условий для общественной и межличностной коммуникации студентов, что является важной предпосылкой их личностного развития, получения новой информации и новых впечатлений, приобретения нового опыта общения в новых коммуникативных ситуациях.

Организационный аспект формирования коммуникативной среды связан с подготовкой преподавателей специальных дисциплин к работе в условиях коммуникативной ориентации обучения и организации взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в рамках коммуникативной среды образовательного заведения. Организационный аспект формирования коммуникативной среды особенно важен в современных условиях, поскольку необходима целенаправленная и скоординированная работа всех субъектов, включенных в коммуникативную среду, необходима организация самой среды, что предполагает наличие цели, программы, руководящего центра, средств осуществления программы, исполнителей.

Образовательная среда не может формироваться стихийно; функционирование ее также предполагает четкую координацию действий различных субъектов, реализующих свои намерения в ее рамках. Аналогом может служить работа, выполняемая модератором различных форм общественных слушаний: заседаний, конференций, симпозиумов, собраний. В отличие от председателя, стоящего над собравшимися и выполняющего распорядительную и руководящую роль, модератор лишь координирует и согласовывает действия отдельных участников коммуникации, чтобы каждый мог в полной мере реализовать свои коммуникативные намерения и решить поставленные цели и задачи общения, не ущемляя при этом интересов других. Модератор, организатор общения следит за тем, чтобы в процессе игры всеми участниками на паритетных началах соблюдались совместно принятые правила, однако он не устанавливает этих правил и не оценивает поведение участников, тем более результаты их деятельности. Рациональная организация коммуникативной среды заключается как раз в создании таких условий, в которых все участники общения имеют

равные права и могут реализовать свои коммуникативные намерения.

Предметно-пространственный аспект важен для создания эффективной коммуникативной среды учебного заведения. «Вряд ли кто-нибудь не согласится с тем, что обстановка является осязаемым психологическим прессингом. И в этом плане представляется важным специальное обсуждение проблемы организации физического пространства обитания студентов, его содержательное наполнение» [2, с. 289]. Предметно-пространственная организация коммуникативной среды предполагает свободный доступ к источникам информации, организацию индивидуальных рабочих мест, позволяющих проводить все необходимые виды предкоммуникативной подготовки, включая сбор и обработку информации, работу с различными носителями информации, с собственным текстом, техническую подготовку к выступлению или дискуссии; условия для проведения различного рода публичных заседаний и презентаций, в том числе форумы и круглые столы. Для реализации пространственно-предметного аспекта организации коммуникативной среды важен рациональный выбор помещений для разных видов коммуникативной деятельности, оптимальное соотношение возможностей для индивидуальной, групповой и аудиторной работы.

Кроме того, пространственно-предметный аспект организации коммуникативной среды предусматривает обеспечение обучающихся всеми необходимыми средствами обучения, в том числе техническими; свободный доступ к информации и возможности обмена ею; достаточные объемы информационных потоков, причем сбалансированные по видам носителей информации: книги, периодика, электронные носители информации, интернет и т. д. В данном случае важен именно баланс разных носителей информации, потому что в отдельности ни интернет сам по себе, ни книга не могут сформировать полноценную коммуникативную среду.

Примером создания эффективной и рациональной предметно-пространственной среды может служить Национальная библиотека Беларуси, в которой созданы необходимые условия для решения всех задач

коммуникации, включая доступ к информации, возможности для ее поиска, сбора, обработки, хранения, создания собственных текстов и их презентации, возможности для общественного и межличностного общения, рефлексии, рекреационные возможности.

Принципы организации коммуникативной среды. Определяя, что содержание развивающего образовательного процесса в творческой образовательной среде включает содержание предметно-деятельностной сферы, содержание сферы функциональной грамотности и содержание сферы личностного роста. В. А. Ясвин выделяет следующие принципы организации образовательной среды: принцип организации комплексной и гетерогенной образовательной среды, принцип ориентации на актуализирующий потенциал образовательной среды, принцип организации персонально адекватной образовательной среды, принцип развития мыслеобразов [7, с. 232-238]. Определение концептуальных основ формирования коммуникативной среды образовательного учреждения в рамках любого из принятых в современной педагогике и дидактике подходов так или иначе опирается на систему ключевых понятий, набор которых при использовании любого подхода остается практически инвариантным: личность, среда, коммуникация, взаимодействие, мыслительная, познавательная, коммуникативная активность, язык, речь.

К важнейшим принципам организации коммуникативной среды учебного заведения можно отнести следующие.

Позитивность – заключается в создании таких условий, которые побуждают личность вступать в коммуникацию и создают организационные, интеллектуальные, эмоциональные условия для организации свободной и эффективной коммуникации.

Позитивность опирается на более универсальный принцип общего развития личности как условия развития языковой способности. Коммуникативная (речевая) деятельность носит комплексный характер; она обеспечивается всеми психическими и физическими свойствами человека. Речевая деятельность

является интегративным результатом психо-физики человека, обучение речевой деятельности предполагает комплексное развитие всех сторон личности личности, а не только обучение языку и совершенствование коммуникативных умений и навыков. Вот почему создаваемая в учебных целях коммуникативная среда должна обеспечивать максимально комфортные условия для свободного раскрытия личности; сама среда должна быть мощным стимулом к включению человека в коммуникацию.

Открытость среды рассматривается в рамках учебного заведения, в котором формируется коммуникативная образовательная среда, и в плане открытости во внешний мир (возможность получать информацию из максимального круга источников и представлять речевые продукты максимально широкой аудитории путем организации конкурсов, чтений, интернет-конференций и интернет-форумов, публикации материалов в периодической печати и т.д.; необходимость учета реалий языковой и социокультурной ситуации как предпосылки и средства развития языковой личности; обязательная ориентация содержания и средств обучения на коммуникативные потребности личности в условиях информационного общества).

Говоря о подготовке студентов в педагогическом вузе, российский исследователь отмечает: «Необходимо связать педагогическое воспитательное пространство вуза, где учатся будущие учителя, с реалиями современности, принципиально и изменить организацию всего учебного процесса, обеспечив формирование личности подготовленной к эффективной профессиональной деятельности» [3, с. 5]. Думается, для организации коммуникативной среды учебного заведения это важное направление работы, поскольку весь образовательный процесс в современных условиях должен быть в максимальной степени ориентирован на условия и реалии современного мира, готовить будущего специалиста не как носителя абстрактного фундаментального знания, а как личность и профессионала, готового эффективно действовать в постоянно изменяющихся условиях. Поэтому при формировании коммуникативной среды

задача заключается не в том, чтобы очертить внутреннее пространство, оградив его от внешнего, создать искусственные «учебные» условия и ситуации, а напротив, необходимо максимально раскрыть коммуникативную среду учебного заведения, сделать ее проницаемой и ориентированной на реалии той коммуникативной среды, которую являет собой современный социум. Это в полной мере относится и к содержанию образования (в том числе и в плане выбора языков и определения, какому функциональному варианту языка следует обучать), и к формам, методам и средствам обучения, которые должны соответствовать тем формам и средствам коммуникации, с которыми встретится человек, вышедший за рамки учебного заведения.

Продуктивность базируется на речемыслительной активности обучаемого и профессионально ориентированной (не-учебной) ситуативности. Продуктивность заключается в том, чтобы создавать условия для продуцирования речевых произведений, которые по содержанию и форме должны носить по возможности не только учебный характер, но быть значимы в профессиональном плане, должны отражать содержание специальных дисциплин и быть ориентированы на практику предстоящей профессиональной деятельности.

Принцип продуктивности при организации коммуникативной среды учебного заведения коррелирует с важнейшим принципом коммуникативно ориентированной методики обучения, который заключается в том, что общению можно научить только через общение, употреблению языка – только путем постоянных упражнений в речевом использовании языка. Профессиональная ситуативность, мыслительная и речевая активность не являются самоцелью. Их применение направлено на выработку у обучающегося навыков и умений самостоятельной продуктивной деятельности, того, что, по сути, во все времена является главной целью и содержанием образования и что некоторые авторы называют самодеятельностью (ср.: self-made): «*Само-деятельность* (делание себя), как представляется, является высшей уровневой оценкой характеристики человека как субъекта, важнейшим показателем которой является не только

действенная активность последнего как носителя и обладателя ее, но и свойство *воспроизводства субъекта на новом уровне* [2, с. 294]. Это именно то качество личности, которое проявляется в ее креативности, способности к творческому осмыслению и преобразованию действительности на основе приобретенных знаний и умений; способность к созданию идей и вещей и одновременно способность к преобразованию себя в изменяющемся мире. «Школа должна научить мыслить и научить учиться – вот педагогические императивы современной эпохи» [3, с. 3]. К сожалению, нет ничего более общепринятого в современном образовании на уровне постулирования и более нереализованного в качестве идеологии образовательного учреждения и каждого педагога, более нереализованного на практике, чем данное утверждение, а потому по-прежнему необыкновенно актуальной остается задача создания такой коммуникативной среды, в которой личность получает возможности для полноценной мыслительной и коммуникативной деятельности.

Организация коммуникативной среды требует учета двух сторон речевой деятельности: рецептивной и продуктивной. Следовательно, должны быть созданы условия для получения обучающимися всей необходимой информации и ее эффективной обработки и хранения в соответствии с современными условиями, а также для собственного речевого творчества студентов в монологической и диалогической форме и публичном представлении результатов такого творчества.

Принципы позитивности, открытости, продуктивности обеспечивают создание такой коммуникативной среды учебного заведения, которая соответствует задаче развития языковой личности креативного типа. Один из философских постулатов, определяющих сущность социальной среды, заключается в том, что среда «оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности» [6, с. 624]. Однако диалектика взаимодействия личности и среды не предполагает такой односторонней детерминированности. И дело не только в том, что обратно направленный вектор предопределяет формирующее, преобразующее воздействие на среду человека, реализующего свою креативность.

Важно, что человек изменяется и развивается именно в процессе преобразования среды. Это обуславливает значительный потенциал средового подхода в образовании. В таком случае мы определяем среду не только как пространство, в котором развивается личность, но и как одно из ключевых условий и важнейших средств развития личности, ее креативного начала.

Создание коммуникативной среды учебного заведения позволяет комплексно решить целый ряд учебных задач, создает условия для целенаправленного, системного, эффективного и комфортного образовательного процесса. В специально организованной коммуникативной среде учебного заведения личность получает не только пространство для реализации своего креативного начала в коммуникации, но, преобразуя и совершенствуя коммуникативную среду, развивает и совершенствует свою креативность.

Литература:

1. Бондырева, С. К. Коммуникация: от диалога межличностного к диалогу межкультурному: Учеб. пособие / С. К. Бондырева, А. А. Мурашов. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 384 с.
2. Бондырева, С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды / С. К. Бондырева. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 352 с.
3. Борисенков, В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В. П. Борисенков // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 3–10.
4. Зеков, М. Г. Информатизация школьного образования / М. Г. Зеков. – Минск: Зорны верасень, 2006. – 288 с.
5. Мурашов, А. А. Учитель как речевая личность (эпоха катастроф): Учеб. пособие / А. А. Мурашов. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 432 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М.: Советская

Энциклопедия, 1989. – 815 с.

7. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

8. Education for citizenship and teaching of democracy in schools. London, 1998.

Tatyana Mishenina,

Doctor of Science, Professor,

Krivoy Rog State Pedagogical University,

(Ukraine)

**VERBALIZATION OF THE CONCEPT “PERSON” IN AN
AXIOLOGICAL CONTEXT (ON THE MATERIAL OF UKRAINIAN AND
RUSSIAN LANGUAGES)**

The article presents and analyzes the linguistic representations of the human lingual culture; it is argued that the linguoculturological approach, applicable when considering the linguistic culture of a person, contributes to the development of the linguistic picture of the world, the culturological outlook of representatives of the Russian, Ukrainian and Belarusian linguistic cultures in perceiving oneself as a carrier of the values of national culture; codification of ethically acceptable forms of self-expression in society.

Key words: lingual culture “man”, linguoculturological approach, national culture.

“人”概念在价值论语境中的语言表现--基于乌克兰语与俄语材料

本文介绍和分析了人类语言文化的语言表征。文中探讨鉴于一个人的语言文

化背景，语言文化方法是可行的。该方法有助于发展以俄罗斯、乌克兰和白俄罗斯的语言文化为代表的世界语言图景和文化观，从而使人认为自己是民族文化价值观的载体。该方法也有助于编纂社会中道德上可接受的自我表现形式。

关键词: 语言文化“人”；语言文化方法；民族文化

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ЧЕЛОВЕК» В АКСИОЛОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ УКРАИНСКОГО И РУССКИХ ЯЗЫКОВ)

В статье приведены и проанализированы языковые репрезентации лингвокультуры человека; утверждается, что лингвокультурологический подход, применимый при рассмотрении лингвокультуры человека, способствует развитию языковой картины мира, культурологического мировоззрения представителей русской, украинской и белорусской лингвокультур в восприятии себя как носителя ценностей национальной культуры; кодификации этически приемлемых форм самовыражения в обществе.

Ключевые слова: лингвокультура «человек», лингвокультурологический подход, национальная культура.

Объектом изучения лингвокультурологии является лингвокультура, которая аккумулирует как языковые представления, так и экстралингвистическую информацию. В исследовании этой информации применяют новейшие подходы, используя достижения смежных дисциплин (психолингвистики, культурологии, когнитивной лингвистики, теории информации). К категориальному аппарату лингвокультурологии отнесены также фоновые знания, которые реализуют информацию национально-культурного характера и требуют лингвокультурологического комментария, но могут быть переведены на другие языки и сопоставлены на уровне семантических реализаций.

Культурологическая интерпретация лингвокультуры предусматривает динамику аксиологической парадигмы в структуре языковой личности, которая

является представителем определенной лингвокультуры. Процесс межкультурной коммуникации предполагает также рассмотрение вопроса о стереотипизации, которая отображает не только ментальные характеристики этноса, но и представляет языковую картину мира как систему лингвокультурологических закономерностей восприятия предметов, явлений в рамках контрастивной лексики [1].

Лингвокультурологическое рассмотрение языковой единицы предусматривает также выделение и последующий анализ уровней (уровень проявления эмоций и чувств, их интенсивность; уровень прагматического отношения к миру) менталитета. Применение методик, касающихся культурологического комментария, позволяют акцентировать внимание на специфике мышления и поведения представителей лингвокультур на уровне таких дефиниций, как: «менталитет», «ментальность», «парадигма сознания», «картина мира», «стиль мышления» и т.п. На основе психологического подхода представляется возможным определять лингвокультурологические параметры языковой личности в рамках научного аппарата «установка», «ценностные ориентации», «стереотип», «концепт», «архетип». Междисциплинарность в рассмотрении лингвокультуры (в нашем исследовании – человек) как таковой предусматривает анализ в тесной взаимосвязи терминов «менталитет» – «ментальность», «национальный характер», «этнический менталитет». Как лингвокогнитивная категория, ментальность отображает посредством языковых средств автохтонность этнического мировосприятия, менталитет, как когнитивная категория – определяет стереотипную установку картины мира.

Соответственно, лингвокультурологические исследования предусматривают рассмотрение языковых единиц на уровне семиотической и ментальной систем, которые позволяют судить об уровнях национальной картины мира как специфической внутриязыковой реальности, функционирующей как в индивидуальном, так и в массовом сознании.

Следует отметить также, что вопрос об адекватности перевода

эквивалентной и неэквивалентной лексики предусматривает тематическое разделение групп анализируемых слов. Например, рассматриваемый ракурс предусматривает культурологический комментарий мировоззренческого характера, так как лингвокультура *человек* в контексте русской, украинской и белорусской лингвокультур предусматривает комментарий, касающийся религиозной семантики, которая имеет реализации на уровне таких компонентов, как: монотеизм, христианство, молитва, образ Божий, душа, заповедь, грех, суд Божий и т.д. [21].

Теоретическая база исследования: состояние изученности проблемы

Современная лингвистическая наука представлена многочисленными исследованиями. В лингвистике ведущим, бесспорно, остается применение методик исследования лексем определенной тематической группы на основе анализа семантического пространства лексемы (анализ семантики языкового знака позволяет декодировать содержание соответствующего концепта, но не ограничивается таким ракурсом, поскольку часть невербализованных признаков концепта остается невыявленной). Для более полного выявления структурных особенностей лексем рекомендуется использовать такие методики, которые конституируются на лингвистическом и денотативном подходах [4, 6].

Учитывая интеграцию таких наук, как лингвистика, лингвокультурология, психолингвистика, этнолингвистика, целесообразно применение культурологического, психолингвистического, собственно лингвистического и лингвокультурологического подходов к рассмотрению лингвокультуры. Лингвокультурные сопоставления (процедуры выявления общностей и различий в языках и культурах различных национальных лингвокультурных сообществ) позволяют детально рассмотреть лингвокультуры на основе компаративных параметров.

Лингвистический подход к анализу лингвокультур предусматривает исследовательские приемы: 1) анализ семантики лексемы с помощью словарных дефиниций, изучение возможностей изменения – расширения или сужения –

семантической структуры слова в процессе исторического развития и в тексте; развитие переносных значений; компонентный анализ, выделение дифференциальных сем (облигаторных, которые выделяют объект из класса подобных), энциклопедических сем (чрезмерных, превышающих достаточный уровень знаний) и имплицативных (промежуточных); 2) выяснение этимологии лексемы; 3) выявление парадигматических отношений, синонимов, антонимов; 4) установление синтагматических возможностей лексемы, которые сочетаются с другими словами потенциальной валентности; 5) изучение процесса вхождения слова во фразеологические единицы, анализ паремий, афоризмов, прецедентных текстов; 6) выявление ассоциативного поля лексемы (если выделяется психолингвистический подход, эта методика входит в его состав); 7) контекстуально-интерпретационный анализ [7, 9].

В соответствии с типологическим принципом анализ структурно-семантических особенностей лингвокультуры предусматривает установление языкового типа для дальнейшей классификации, соответственно, задача сопоставления соотносительных компонентов заключается в сравнении фактов языков (восточнославянских) с целью выявления сходств и различий в использовании языковых средств. Так как контрастивное изучение языков позволяет определить особенности каждого из сопоставляемых языков, лексическое значение слова анализируется как сложный по своей природе феномен, аккумулирующий в себе многообразие языковых значений, соотносимых в рамках полевой структуры с коннотациями, которые отображаются в структуре лексического значения (когнитивное, или предметно-логическое; грамматическое; коннотативное).

Денотативный подход является методически целесообразным при изучении картины мира, соответственно, предполагает анализ символов, закрепленных за определенными национально обозначенными объектами.

Объект нашего исследования – лингвокультура *человек*, которая на современном этапе развития социокультурной действительности претерпела ряд

существенных семантических изменений и получила когнитивно-философское переосмысление.

Методологические основы и методы исследования

Классические и современные исследования механизмов овладения соответствующей культурой при изучении языка (Н. Арутюнова, А. Вежбицкая, Е. Верещагин, В. Жайворонок, В. Костомарова, В. Маслова, В. Красных, С. Тер-Минасова, Г. Томахин, Д. Хаймс), формирования и развития языковой картины мира как способа отражения реальности в сознании человека сквозь призму языка и культуры (В. Воробьев, С. Кошарная, В. Красных, Г. Михайловская, Ю. Степанов, В. Телия), осуществление поликультурной диалогизации (А. Бирбаум, Д. Вайс, Дж. Кивес, Р. Ладло, Ф. Лорд, Г. Раш, Д. Равен, К. Роджерс, Е. Сепір, М. Фридман) [26, 11, 20] позволяют основательно рассмотреть проблему адекватной интерпретации лингвокультурем на основе лингвистического и лингвокультурологического подходов в их тесной взаимосвязи и с учетом национальной специфики.

Лингвокультурологические сопоставления предусматривают рассмотрение этнопсихологического аспекта межкультурных различий (в рамках нашего исследования – религиозной специфики национального мировидения, базовых ценностей национальных культур и их соотношений с общечеловеческими достояниями, особенностей этнических стереотипов, в целом специфики менталитета и национального характера.

Исходя из того, что соотношение значений языковых единиц с концептами лингвокультуры и общими характеристиками концептосферы является детерминированным, своеобразие языкового отражения мира предусматривает реализацию культурных коннотаций, оценочные характеристики которых восходят к аксиологической системе сопоставляемых культур, а также соотносительных культур [2, 25]. Современная поликультурная языковая картина мира позволяет классифицировать систему представлений о реальности на уровне тематических групп (материальная / духовная культура; земная / астрономическая картина;

религиозное мировоззрение), определяет модельные рамки концептуализации действительности (в контексте нашего исследования речь идет об антропологической картине мира, где концепт *человек* составляет семантическое ядро).

Терминологические сочетания «картина мира» и «модель мира» соотносятся, в то же время следует учитывать такую специфическую особенность дефиниции «модель», как понятие условной схемы, своеобразной «матрицы» построения объектов реального мира, которые более точно указывают на структурное описание мира (в контексте нашего исследования – модели антропоцентрической). В нашем исследовании картина мира интерпретируется как восприятие окружающего мира современным человеком и отражение этого восприятия в изучаемой лексико-семантической системе; модель мира рассматриваем через систему концептов, которая может быть истолкована как результат творческого осмысления этих знаний о мире и о человеке как центре этого мира.

Восточнославянское паремиологическое пространство определяется как структурированная в соответствии с ведущими речевыми функциями совокупность устойчивых словосочетаний, отображающих этнознание; национально-культурный компонент паремического значения позволяет выявлять смыслы, детерминированные взаимодействием национального и культурного компонентов семантической структуры образной языковой единицы. Анализ скрытых механизмов взаимосвязи, существующей между внутренней формой, значением, смыслом, мотивацией, коннотацией языковых единиц и их когнитивными корреляциями, позволяет объективировать концептуализацию и категоризацию социокультурной действительности.

Алгоритм рассмотрения восточнославянского паремиологического дискурса предусматривает следующую процедуру: 1) выявление дискурсивного потенциала паремий как прецедентных единиц; 2) когнитивно-прагматическое моделирование паремийной семантики; 3) учет специфики паремийной репрезентации элементов языкового сознания; 4) выделение национально-культурного компонента

паремийных значений; 5) выявление ценностных акцентов паремийной семантики.

Цель публикации – раскрыть алгоритм лингвистического анализа лингвокультуры *человек* на основе компаративных параметров; проследить с позиции диахронии развитие ее значения.

Результаты и дискуссия

На современном этапе развития «человек» понимается как биологическое существо, наделенное членораздельной речью, способностью мыслить, создавать и использовать орудия труда» [5].

Лингвокультурологический анализ паремий восточнославянских языков последовательно отображает изложенные выше антиномии на уровне понятий:

1. Добро / Зло: рус. *Деньги могут много, а правда все; За добро злом не платят* [2]; укр. *Брехня не введе в добро; В кому правди немає, в тому добра мало; Де добра немає, там не шукай правди* [17].

2. Правда / Кривда (Неправда): рус. *Неправдою жить – не хочется, правдою жить – не можется; Правда в лаптях, а кривда, хоть и в кривых, да в сапогах* [2]; укр. *Засип правду золотом, затопчи її в бруд, а вона все вийде назовні; Правда кривди не любить* [17]. Выделенный уровень позволяет констатировать такие критерии: а) мудрость (немногословность): укр. *Правда не речиста*; б) единичность (неповторяемость) укр. *Правда одна, а брехні скільки завгодно*; в) истинность (суровость закона) укр. *Правда сама себе очистить; Правда світліша сонця*; г) истинность (сила) укр. *Правда силу народить*; д) истинность (вечность) укр. *Правда стара, та не вмирає, брехня молодший, та недовго поживає; Все минеться, одна правда залишиться* [17].

3. Правда как моральный императив (определение линии поведения): рус. *Богу молись, а в делах не плошись; Богу молись, а добра ума держись; Богу молись, а к берегу гребись; Богу молися, а сам не плошай* [19] // укр. *Брехня людину не прикрашає; Збрешеш – не помреш, так вперед не повірять; І суворий, та правдивий, і ласкавий, так брехливий; Хліб-сіль їж, а правду завжди слухай* [17] //

белор. *На Бога спадзявайся, але й сам старайся, Бог то бог, але і сам не будзь жою* [13].

Отдельное внимание следует обратить на поговорки, которые ретранслируют религиозные представления представителей восточнославянских лингвокультур. По нашим наблюдениям, лингвокультурема *человек* интерпретируется сквозь призму коннотаций *Бог (правда), жизненный путь (закон / заповедь / моральный кодекс)*: рос. *Правда у Бога, а кривда на земле; Кто повинулся, того суди Бог; Бог правду видит* [2] // укр. *Бог не в силі, а в правді; Бог любить правду; Не в силі Бог, а в правді; Хто ламає слово, той віру ламає, той душу ламає, той Бога ламає* [17].

Приведем короткий культурологический комментарий демонстрируемой когнитивной корреляции *человек / Бог*. Предметом лингвокультурологического анализа с позиции монотеистического мировоззрения является христианская молитва, которая отражает сакральный процесс общения души как бессмертной сущности человека с Богом, когда философия жизни выстраивается как своеобразная «драма человеческой жизни». Соответственно, приближение души к Богу определяется количеством благотворительных (богоугодных) дел (речь идет о тенденции экзистенциально-антропологической редукции философского знания) [18, 5].

Христианство решает проблему богоподобия человека, когда трагическое противоречие, направленное на решение и спасение, составляет сущность «благой вести», а принцип гармонии противоположностей – внутреннего, внешнего и социального миров – решается путем диалектическим: гармонии внутреннего мира человека в соответствии с заповедями Божьими: рус. *Человек божий обшит кожей* [3].

Религиозное мировоззрение представляет кардинально иную интерпретацию таких понятий, как *жизнь / смерть*. Если для языческого восприятия важным является тело и продолжение жизни тела в загробной жизни, то христианская позиция представляет в первую очередь жизнь как бытие души, смерть тела

нивелируется в понятии бессмертной души, тогда как мертвая душа является показателем настоящей смерти. Как пример, сравним паремии, которые отображают языческий и христианский миры: укр. 1) *Нехай над ним земля пером; На другий світ дорога; Перебратися в інший світ; Білий світ; Пішов до чорта на шабаш; Душа одлетіла до некла; Пішла душа на виринки;* 2) *Покликав Бог жнивувати на вічні жнива; Бог забрав до себе* [17].

Диалог с высшей силой в православном христианстве предусматривает также обязательное обращение к иконе (греч. *Εἰκόν* – образ, портрет), которая по своему художественному и технологическому решению должна передавать состояние внутреннего сосредоточения. Важнейшей художественной деталью иконы, отображенной в своеобразном сочетании хроматической и линейной семантики, является также проявление духовного мира (божественный порядок, божественная благодать и покой преображенного, просветленного божественным светом образа). На уровне христианского мировоззрения [24] а) молитва позиционирует преимущество благословение Бога как Творца человека и жизни касательно просьбы удовлетворения жизненных потребностей; б) понятие жертвы приобретает значение духовного служения Богу для восстановления в себе образа Божия; в) концептуальной правдой обладает только Бог, открывает ее богоугодному человеку, актуализируя оппозиции *праведность (совесть) / грех, вера / безбожье; закон / благодать; отвлечение от Бога / раскаяние;* при этом императивные формы являются установкой для человека; г) риторические вопросы библейского содержания побуждают к размышлениям над ситуацией; д) аллегорические высказывания подаются коррелятивно к аналогиям из повседневной жизни; е) притчи характеризуются глубокой метафоричностью и сложной образной системой: рос. *Без веры Господь не избавит, без правды Господь не исправит; За Богом молитва не пропадает; Богу молись, крепись, да за соху держись; Богу молись, а к берегу гребись; Богу молись, а в делах не плошись* [2, 19] // укр. *Світло в оселю від свічки, а в душі від молитви; Береженого Бог береже, а козака шабля стереже; Так буде, як Бог дасть* [17].

Изложенное выше позволяет говорить о семантической многослойности лексемы, которая в числе прочего реализует дополнительное значение *раскаяния* как характеристики внутреннего мира человека, сочетающего духовно-религиозное осмысление праведных / неправедных поступков, когда рефлексия совершенного поведения и внутреннего состояния позволяет наметить новый жизненный путь, изменить социокультурное поведение, сформировать ценностные ориентации. Паремии восточнославянских языков отображают соотносительные параллели *Бог (Суд Божий) / поведение / человек*; имеют место реляции *душа* в смысле *человек* [21, 5, 24], а также суда Божия как высшего, что позволяет говорить о ярко выраженной мировоззренчески-религиозной картине мира русского, украинского и белорусского лингвосообществ, автохтонность в восприятии девиантного (преступного / противозаконного) поведения. *Грех* (отступничество) определяется следующим образом:

1. Экзистенциально-религиозная интерпретация семантической составляющей *суд (Божий)* свидетельствует превосходство силы Бога, неотвратимость и справедливость *наказания / милости*: рус. *Бог накажет, никто не укажет; Бог рассудит, да не скоро скажет* [2, 19] // укр. *Суду Божого околицею не об'їдеш; Не нашим розумом, а божим судом* [17].

С позиции лингвофилософии библейская правда отображена в библейских установках, которые способствуют конструированию *внутреннего мира / «царства в душе человека»*, угодного (то есть правильного) Богу: «*Господи! Путьводи мене у правді Твоїй, заради ворогів моїх; урівняй переді мною путь Твою*» [Псалом 5]; «*Бо Господь праведний, – любить правду; лице Його бачить праведника*» [Псалом 10].

2. Реляция понятий *противозаконное действие / греховное действие* отображена в определенной степени на уровне императивных и назидательных конструкций: рус. *Грех – греху рознь, с другим и сквозь землю провалишься; Каков грех, такова и расправа; Грех воровать, да нельзя миновать; Грех да напасть бороною ходит, кого зацепит; Грех сладок, а человек падок; Грех, что дуга*

вязовая: концы в воде, середка наружу; Безгрешна человека на свете нет; Грешить легко – трудно каяться [19] // укр. Без віри Господь не позбавить, без правди Господь не виправить; Гріх не гріх, аби Бог простив; Де гріх, там і покута [17].

Лингвистический анализ паремий с компонентом *грех* позволяет выделить следующие семантические маркеры:

а) квалитативный (несопоставимость мира реального и ирреального с преобладанием значимости последнего): рус. *Грех с орех, ядро с ведро; Грех в орех, а нам ядрышки в рот; Грех не уложишь в орех; Один грешок – и тот с мешок*[19]; приведенные паремии построены на противопоставлении малой (*ореха*) и большой форм (*ведро / мешок*), что можем объяснить видимой неприметностью совершенного: даже маленький проступок имеет негативные последствия, соотносительные со сравниваемыми формами в реальном мире;

б) актуализация на уровне причина / следствие противозаконного (небогоугодного) действия / поступка, обязательность исправления совершенного: рус. *Мал грех, да велика причина; Мала причина, да грех велик; Один грех всю душу оскверняет* [19];

в) социокультурный императив: *Грех при всех – двойной грех* [19].

Восточнославянский паремиологичный фонд отображает корреляцию моделирования жизненного пути с Божьими заповедями: рос. *Бог путь торует правдой* [19]; *Всякая дорога от Бога*; укр. *Добрий (потрібний) шлях Бог править* [17].

Наблюдение за языковым материалом позволяет утверждать, что в восточнославянских языках маркер *судьба* трактуется в 60% согласно христианскому видению мироздания, ср.: *судьба* – ход событий, стечение обстоятельств, направление жизненного пути, которое отчасти зависят от желания, воли человека; // условия жизни; жизненный путь и то, что на нем происходит [22, 16]; *судьба* – определенность событий и поступков человека; каузальная детерминация [22, 16]. Паремии содержат когнитивную информацию о судьбе

человека не столько предусмотренную, сколько направленную на морально правильную прожитую жизнь [10], достижение свершений; такую, которая дает возможность человеку реализовать энергетическое творческое качество, которым он наделен (активизированы дополнительные семантические компоненты *определенность, достаточность, целенаправленность, вера, судьбоносность*): укр. *Бог дасть долю і в чистім полі* [17]; белор. *І мая доля не шчарбатая*.

Когнитивно-прагматическая сущность лингвокультуры *человек* в составе паремий реализует значение, соответствующее прагматичным установкам, реализует когнитивную функцию этноязычного сознания: рус. *Что Бог ни даст: либо выручит, либо выучит* [19] // укр. *Бог дає й карає по правді* [17].

Паремиологический корпус отображает этнокультурное сознание. Например, паремии рус. *Что Бог ни даст: либо выручит, либо выучит* [19] // укр. *Що Бог не посилає, то до добра* [17] с позиции лингвокультурологии можно интерпретировать таким образом: формулировка афористического значения (*испытание судьбы полезно человеку при любом исходе*); прагматические установки (*терпи, извлекай уроки из ситуації*); когнитивные функции (стереотипизация заключения).

Современная психолингвистическая и философская мысль интерпретирует дефиницию *человек* в коррелятивной взаимосвязи с понятием *душа*.

1. Бессмертная нематериальная основа человека, которая составляет сущность ее жизни и является источником психических явлений: рус. *Отдать Богу душу* [19] // укр. *Віддати Богові душу* [17].

2. Внутренний психический мир человека, с его настроениями, переживаниями и чувствами. // Психологические особенности этноса вообще или конкретного этноса.

3. Совокупность качеств, свойственных определенной личности. // Человек как носитель тех или иных черт, качеств. // О человеке с прекрасными чертами характера.

Рассматриваемая реализация представлена определяющими маркерами,

которые обозначают черты человека – *душа / натура*: рус. *заячья душа* // укр. *заяча душа* // белор. *заечая (заячая) душа*; рус. *черная душа*; укр. *чорна душа*; белор. *чарнільная душа*; рус. *мертвая душа*; укр. *мертва душа*.

Заметим, что характеристика внутреннего мира человека с помощью ахроматических характеристик *черный / белый* соотносится с антиномией *добро / зло*, древними политеистическими представлениями восточных славян: первыми божествами древнеславянского пантеона были боги Белобог и Чернобог [12], которые олицетворяли светлые и темные силы.

Понятие *светлой души* на уровне христианского мировоззрения имеет основой древние верования восточных славян, которые представляли *солнце*, как божество, которое имеет форму гигантского раскаленного шара и излучает свет и тепло. По народным представлениям, *солнце* – персонифицированное существо, с которым связано много легенд, поверий и обрядов, символ всевидящего божества, высшей космической силы, центра бытия и интуитивного знания, славы, величия и др. [26, 12, 5].

В украинской лингвокультуре наблюдаем божественные добронравные создания *Солнце-Коляду, Журилу, Ярилу, Юрия*. Мифологическое восприятие представляет солнце как живое существо (женщина, которая неподвижно стоит в воздухе; мужчина с лучезарным лицом, лучи которого освещают вселенную. Астронимная картина мира представлена родоводом: солнце и луна являются братом и сестрой / мужем и женой; звезды – их дети [26].

Российская лингвокультура представлена составляющими: *Солнце, Даждьбог*; народные сравнения, которые преобладают в восприятии представителей русской лингвокультуры: *Божий лик, небесное окно, каравай хлеба, колесо, всевидящее око*. Согласно мифологическому восприятию солнце ездит на чудесной колеснице, которая запряжена четверкой белых златогривых лошадей с золотыми крыльями; солнечный свет образуется от огненного щита, который *солнце* возит с собой. Род в этносознании был представлен на таких уровнях соотношениях: *Утренняя Заря* – жена; *Вечерняя Заря* – сестра; *Луна* –

брат.

Нами установлено, что устойчивой в сочетаниях с лексемой *душа* является реляция *душа / сердце*, которую также можем объяснить религиозно-мировоззренческим восприятием, в соответствии с которым *сердце* является транслятором чувств и воли человека, своеобразным вместилищем бессмертной субстанции – *души*, которая диалогизирует с Богом посредством молитвы:

– рус. *душа / сердце болит / горит / заныла / кровью облилась / не лежит / не на месте / ноет / разрывается* [16];

– укр. *душа / серце болить / горить / занила / кров'ю облилась / не лежить / не на місці / ниє / розривається* [22].

Паремийная когнитивная интерпретация позволяет говорить о корреляции исследуемых семантических составляющих *душа / сердце*, которые подтверждают такие компоненты, как: *искренность (открытость), неподкупность, правдивость, ощущение правды / неправды*: рус. а) *Сердце – не лукошко: не прорежешь окошко; Сердцем не приманишь, так за уши не притянешь*; б) *Сердцу денег не дашь*; в) *Чует сердце и друга и недруга; Сердце – вещун: чует, где добро, где зло; Сердце душу бережет и душу мутит; Душа не стерпит, так сердце возьмет* [3, 19].

Эмоциональность представителей русской, украинской и белорусской лингвокультур определяется повышенной эмпатией души, квалифицируемой как особое восприятие мира – *кордоцентризм*, что проявляется в восприятии себя как части природы, гармонии внутреннего и внешнего миров [24]. Философские труды П. Юркевича позволяют определить основные направления сопоставления менталитетов русского, украинского и белорусского народов: «Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия»; «Разум по учению Платона»; «Мир с ближними как условие христианского общежития» и др. Предлагаемая ученым философско-антропологическая концепция говорит о сердце как об определяющей составляющей человека, его физической и духовной жизни; с темой сердца в работах мыслителя тесно сопряжена тема любви

(«светильник и елей»), что позволяет сделать вывод о том, что нравственность обусловлена метафизическим отношением любви сердца к добру.

Подход к сердцу как символу эмоционально-интеллектуальной волевой сущности личности, идущий от ветхозаветной традиции, свойственен христианской философии. Восточнославянская культура достаточно ярко раскрывает рассматриваемую тему. Отметим, что ближайшим предшественником П. Юркевича в ее разработке был украинский мыслитель Г. Сковорода (диалог «Начальная дверь к христианскому добронравию»).

4. *Библ. Жизнь. // Чувство, вдохновение, энергия.*

Отдельное внимание обращаем на понятие *зла*, которое, как уже отмечалось, на дохристианском уровне олицетворял Чернобог; монотеизм представляет антиномию, которая на языковом уровне представлена антонимами *Бог / дьявол*, где поведение, касающееся божественного порядка, является абсолютно верным и богоугодным (*светлая душа*), дьявол символизирует только греховное поведение (*черная душа*): *Силен черт, да воли нет; Раздел от Бога, а ссыпщина от черта* [3].

Оксиморонное библейское сочетание *Черный ангел* иносказательно характеризует также человека, который своими помыслами и поведением преступил заповеди.

Уникальную антропоморфическую интерпретацию представляет лингвокультурема *ведьма* (женщина, продавшая *душу* дьяволу). Народнопоэтическая интерпретация «темных сил» свидетельствовала о двоеверии (параллельном восприятии мира как моно- и политеистического, которые пребывали в тесной взаимосвязи): Н. Гоголь «Вечера на хуторе близ Диканьки», «Вий», Г. Квитка-Основьяненко «Конотопская ведьма», О. Стороженко «Ведьма».

Паремии отображают коннотацию *черт* как ультранегативную и несущую информацию о неприемлемом поведении, в императивных конструкциях – назидательную для человека: рус. *Связался с чертом – пеняй на себя*[3, 19]; укр. *Щоб тебе чортяка вхопив!; Вискочив, наче чорт із мішка; Чорте! На груш,*

тільки мене не воруш! [17].

Языческое восприятие понятия *человек* последовательно отобразилось в наивном понимании возможности взаимоотношений с представителями мира / антимира, которые воплотились в определенные законы магии: назвать, дать имя – значит дать жизнь, сделать частью реального мира; произнести слово означает вызвать присутствие названного им (с этим связан запрет «*не вспоминать черта на ночь, чтобы не призывать*»); магическая предикация устанавливает и актуализирует особые соотношения между явлениями; воспроизводимые заговоры противоречат законам мышления: вместо причинности прослеживается аналогия, причем отношение аналогии часто устанавливается между несочетаемыми с точки зрения «здорового смысла» явлениями.

Характеристика внутреннего мира и поведения человека, соотносимая с коннотатами *чорт / ведьма*, содержит такие дополнительные семантические реализации, как: *гневливость, напыщенность, сварливость, злость, мстительность, коварность, продажность*: рус. *Никто беса не видит, а всяк его ругает; Черт не возьмет его, а Богу не надо; Сделка с чертом; Продал душу черту* [3, 19]; укр. *Дивиться чортом; У баби язык, як у чорта хвіст довгий; Відьмацьке кодро*[17].

Приведенные и проанализированы выше языковые репрезентации лингвокультуры человека позволяют сделать следующие обобщения:

– наблюдается соразмерное распределение паремий восточнославянских языков в понимании лингвокультуры *человек* сквозь призму таких маркеров, как *правда / Бог / рок / душа / сердце*;

– частотность использования в художественном и разговорном стилях описанной лингвокультуры позволяет говорить об этнической стереотипизации, которая предусматривает рассмотрение соотносительных понятий *человек / душа*;

– заслуживают внимания стилистические и лингвофилософские ресурсы адгерентных (которые употребляются вне евангельского контекста): *От всего сердца / Від усього серця*; ингерентных библейских фразем (*вневременной (вечный)*

контекст): *Всякое даяние благо; Вера без дел мертва (есть).*

Лингвокультурема *человек* охватывает коннотативные асоциаты, соотносимые с эквивалентной / неэквивалентной лексикой, паремиологическим фондом, эталонами коммуникации, стереотипами, символами, метафорами и образами языка.

Лингвокультурологический подход, применимый при рассмотрении лингвокультуремы *человек*, способствует: развитию языковой картины мира, культурологического мировоззрения представителей русской, украинской и белорусской лингвокультур в восприятии себя как носителя ценностей национальной культуры; кодификации этически приемлемых форм самовыражения в обществе, этике дискуссионного общения и этике взаимодействия с представителями национальной культуры.

Применение алгоритма лингвокультурологического анализа лингвокультуремы *человек* позволяет выделить:

1) *аксиологический уровень*, предполагающий усвоение основных ценностно-смысловых и нормативно-регулятивных установок мировой и национальной лингвокультур для социализации личности в социокультурной действительности, построенной на основе ценностных ориентаций, оказание поддержки в выборе индивидуально значимой аксиологической системы в ситуациях постоянного изменения значимых ценностей;

2) *коммуникативный уровень*, который предусматривает овладение формами и средствами межкультурной и социальной коммуникации, основными принципами осуществления диалогового (полилогового / межкультурного) общения путем овладения основными его механизмами и кодами в социуме, ориентированными на обеспечение процессов межличностного взаимодействия;

3) *субъектно-интериоризационный уровень*, который предусматривает овладение средствами личностного развития, языковыми и речевыми умениями и навыками, которые свидетельствуют о социокультурном становлении опыта языковой личности.

References:

1. BARTMINSKI, J. 1985 Stereotyp jako przedmiot lingwistyki (1) / Z problemow frazeologii polskiej i slowianskiej. – Warszawa, 1985. T. III. 68 s. ISBN 978-83-8012-063-1
2. BIROVA, J. 2013. About Theoretical Definitions of Pluralistic and Pluricultural Approaches. In: XLinguae, European Scientific Language Journal, vol. 6, issue 2, 2013, pp. 91–103. ISSN 1337-8384
3. BYTYKH, A.K. – MOKYENKO, V.M. – STEPANOVA, L.Y. 1998 Slovar' russkoy frazeolohyy [Dictionary of Russian phraseology]: ystoryko-etymolohycheskyy spravochnyk [historical and etymological reference book]. SPb.: Folyo-Press, 2001. 704 s. ISBN: 5-7627-0161-1
4. DEETZ, S. 1984 Metaphor analysis. In Methods for intercultural communication research. Beverly Hills, 1984. P. 117–132. ISBN-0-8039-2261-2
5. FYLOSOFSKYY ENTSYKLOPEDYCHESKYY SLOVAR' 1989 [Philosophical Encyclopedic Dictionary] / redkol.: S.S. Averyntsev, Э.А. Arab-Ohly, L.F. Yl'ychev. M. : Sov. Entsyklopedyya, 1989. 815 s. ISBN 5-85270-030-4
6. GAJDA, STANISLAW 1992 Stylistics today. In Stylistyka I. Stylistyka dzis. – Warsaw. Cracow. Opole: Polish academy of sciences. Pedagogical university, 1992. S. 5-14. ISSN 0021-5597
7. HIRSCH, E.D. 1987 Cultural Literacy, What Every American Needs to Know. – Vintage Books, 1987. P.3. 46 s. ISBN: 978-1-405-16040-7
8. INTERCULTURAL SOURCEBOOK 1995 : Cross Cultural Training Methods. V.1. / Ed. by M. Flower. – Yarmouth: Intercultural Press, 1995. 230 p. ISBN: 9781405162722
9. JOHNSON-LAIRD, P.N. 1986 Conditionals and mental models. In On conditionals. – Cambridge, 1986. P. 82-91. ISSN 0010-0277
10. KRONYK, A.A. 1993 Novye metody psykholohyy zhyznennoho puty [New methods of life path psychology] / Moskow : Nauka, 1993. 280 s.

11. LADO, R. 1957 *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957. 127 s. ISBN: 0472085425 9780472085422

12. LANOVYK, M.B. – LANOVYK Z.B. 2001 *Ukrayins'ka narodna tvorchist' [Ukrainian folk art] : pidruchnyk*. Kyiv : Znannya-Pres, 2001. 591 s. ISBN 966-311-037-6

13. LEPESHAY, I.Ya. 2014 *Etymalahichny slovník prykazok [Etymological dictionary of proverbs]*. Minsk : Vysheyshaya shkola, 2014. 141 s. ISBN 978-985-06-2060-6

14. MAVOYΦΩ 2007 Βαγιωνάκης, Μιχάλης Καδής, Φανούριος Λιανάντωνάκης. *Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου// Πράγματα και γράμματα. Επίπεδο 2^ο. Μέρος 1^ο. Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων, Αθήνα. 2007. C.120. ISBN: 9789606774027*

15. NAUKOVO-PRAKTYCHNYY KOMENTAR 2013 do Kryminal'noho protsesual'noho kodeksu Ukrayiny [Scientific and practical commentary on the Criminal Procedure Code of Ukraine]: [vid 13 kvit. 2012 r.] / [O. A. Banchuk ta in.] ; za red. O. A. Banchuka, R. O. Kuybidy, M. I. Khavronyuka ; Tsentr polit.-prav. reform. Kharkiv : Faktor, 2013. 1058 s. ISBN 978-966-7800-69-7

16. OZHEHOV, S.Y. – SHVEDOVA, N.Yu. 2010 *Tolkoviy slovar' russkoho yazika [Explanatory dictionary of the Russian language]*. – Moskow. 2010. T. 1-2. ISBN 5-85632-008-8

17. PRYSSLIV'YA I PRYKAZKY 1989 [Proverbs and sayings] / AN URSR. Instytut mystetstvoznavstva, fol'kloru ta etnohrafii im. M.T. Ryl's'koho; upor. M.M. Pazyak; vidpov. red. S.V. Myshanych. Kyiv: Naukova dumka, 1989. 480 s. ISBN 5-12-000155-6.

18. RELIHIYEZNAVCHYY SLOVNYK 1996 [Religious dictionary] / [za red. prof. A. Kolodnoho i B. Lobovyka]. – K. : Chetverta khvylya, 1996. 390 s. ISBN 966-529-005-3

19. RUSSKYE PJSLOVYTSY Y POHOVORKY 1988 [Russian proverbs and

sayings] / pod red. V. Anykyna; predys. V. Anykyna; sost. F. Selyvanov; B. Kyrdan; V. Anykyn. M. : Khudozh. lyt., 1988. 431 s. ISBN: 978-5-98156-365-2 / 9785981563652

20. SAPIR, E. 1978 Language / E. Sapir. In Encyclopedia of the social sciences. – New York, 1978. P. 155–169. ISBN: 9780028661520 0028661524

21. SKAB, M.V. 2003 Semantychna struktura slova dusha v suchasniy ukrayins'kiy movi [The semantic structure of the word soul in the modern Ukrainian language] / M.V. Skab // Naukovyy visnyk Chernivets'koho universytetu. – Slov'yans'ka filolohiya : [zb. nauk. prats']. Vyp. 170–171. Chernivtsi, 2003. S. 92–96. ISBN 978-966-568-960-7

22. VELYKYY TLUMACHNYY SLOVNYK, 2007 suchasnoyi ukrayins'koyi movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language] / uklad. i holov. red. V.T. Busel. Kyiv ; Irpin' : VTF «Perun», 2007. 1736 s. ISBN: 966-569-013-2

23. VERBENYETS, M. 2007 Pryntsypy tvorennya suchasnoho dvomovnoho slovnyka yurydychnoyi terminolohiyi [Principles of Creation of Modern Bilingual Dictionary of Legal Terminology]. In Visnyk Mizhnarodnoho slov'yans'koho universytetu: Seriya «Filolohichni nauky». Kharkiv, 2003. T. 6. # 3. S. 5–7. ISSN 1729-360

24. YURKEVYCH, P.D. 1990 Serdtse y eho znachenye v dukhovnoy zhyzny cheloveka, po uchenyyu slova Bozhyya [The heart and its meaning in the spiritual life of man, according to the teaching of the word of God] / P.D. Yurkevych // Fylosofskyye proyvedenyia. Moskva : Pravda, 1990. S. 69–104. ISBN 5-7042-0432-5

25. ZAGIDULLINA, D. – AMINEVA, V. 2016. Avant-Garde Research in the Field of Verse Forms (based on I. Yuzeev lyrics). XLinguae European Scientific Language Journal, vol.9, issue 1, pp.135–145. ISSN 1337-8384

26. ZHAYVORONOK, V. 2006 Znaky ukrayins'koyi etnokul'tury [Signs of Ukrainian ethnoculture]. Slovnyk-dovidnyk [Dictionary-directory] / V. Zhayvoronok. Kyiv, 2006. 704 s. ISBN 966-507-195-5

Asif Hacıyev,

TURKISH-OGUZ EPIC TRADITION AND THE BOOK OF «DEDE KORKUT»

The epic «Dede Korkut» is the story of the ancient Oguz ethnos, presented by means of artistic expression. The content of the epic is based on the disclosure of the essence of the formation of Oguz as an ethnic group. The main idea laid down in the dastans (stories) of this great historical, cultural and literary monument is the spiritual connection of generations. It is the continuity of this connection that symbolizes, among other things, the power of the Oguz state. Of particular importance today is the interpretation of the true essence of the relationship between fathers and children: it is not about the confrontation between the old and the new, but about their desire to understand and accept each other. The epic remains today an inexhaustible source of spiritual strength and moral values.

Key words: Dede Korkut, epic, Oguz world, ethnicity, new thinking.

土耳其的奥古兹史诗传统和《德代科尔库特之书》

《德代科尔库特之书》这部史诗是古老的奥古兹民族的故事，且故事以艺术表现形式呈现。该史诗的内容是以揭示奥古兹族作为一个族群形成的本质为基础的。这部创造了伟大的历史、文化和文学丰碑的故事所蕴含的主要思想是世代代的精神联系。这种联系的连续性象征着奥古兹州的力量。现如今尤为重要的是解读父亲和子女之间关系的真正本质。这与长幼之间的对抗无关，而是关于他们渴望理解和接受彼此。该史诗至今仍是精神力量和道德价值的取之不尽的源泉。

关键词: 德代科尔库特；史诗；奥古兹世界；种族划分；新思考

ТЮРКО-ОГУЗСКО ЭПИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ И «КНИГА ДЕДЕ КОРКУТ»

Эпос «Деде Коркут» – это изложенная с помощью средств художественной выразительности история древнего огузского этноса. Содержание эпоса построено на раскрытии сущности становления огузов как этноса. Основной идеей, заложенной в дастанах (историях) этого великого историко-культурного и литературного памятника, является духовная связь поколений. Именно неразрывность этой связи символизирует собой, в числе прочего, мощь огузского государства. Особое значение приобретает в наши дни заложенная в эпосе трактовка истинной сути взаимоотношений отцов и детей: речь идет не о противостоянии старого и нового, но об их стремлении понять и принять друг друга. Эпос и сегодня остается неисчерпаемым источником духовной силы и нравственных ценностей.

Ключевые слова: Деде Коркут, эпос, огузский мир, этнос, новое мышление.

«Dede Korkut» epos is a heroic chronicle of Great Oghuz land as a magnificent state and of a generation who always protects and extends the borders of his land at the expense of his life and always ready to sacrifice his life for the sake of homeland, for father's name and mother's honor. Collection of epics, created by genius poet (Azerbaijani: ozan) of Oghuz epoch Dede Korkut is artistic reflection of past history. The textual expression style indicates that, the same artificial history which is mentioned as «Oghuz time», «old time» with a deep sense of yearning by the language of the next generation poets, has been already left in the past and it is being remembered in the folk festivities under the voices of qopuz (ancient musical instrument). Even such a long time has passed since that time, which was contemporary to great Korkut, he is also presented to the listener as an artistic image. That is why the epic stories have come to us not in the initial, but in a variant adapted to the moral-aesthetic requirements of the era with the creative intervention of later generations. Nevertheless, the Oghuz world, which is being renewed under the influence of Islam, has not completely separated from

its history, yet the word «dastan» (epos) has not replaced by the word «boy» (story) and the word «Oghuz» has not replaced by the word «Turkish».

The note «Ela lisani-tayifeyi-oghuzan» (the Book of «Dede Korkut» in the language of Oghuz tribes) which clearly demonstrates the creation of the monument in the ancient Oghuz language on the first page of the Dresden copy and the fact that each epic legend is called Oghuz-name gives a reason to say that «Dede Korkut» epos is a product of artistic thinking of Oghuz tribes, which has left a mark on this or other level in ethno genesis of the majority of modern Turkish people. Apparently, for that reason, expressions, legends, fables related to Dede Korkut and other heroes' names of the «Book» still live in this or that content in the folklore of Turkish, Turkman, Kazakh, Kyrgyz, Karakalpak, Uzbek and other peoples of Turkish origin. Even though the written Dresden copy of epos reflects the variant formed in the territory of Azerbaijan, in lower layer of epic stories the ancient thinking and lifestyle of Oghuz tribes are revived, standing as the leading ethnos in the origin of our people. The disclosure of that thinking model is the only means of understanding the essence and structure of the epos.

The epos, which begins with the story «Boghach Khan Son of Dirse Khan» after the foreword and completes with the story «Murder of Beyrek», is a symbolic explanation of the life story which has been directed from the establishment of Oghuz world towards its decline. Other ten stories between the first and the last one reflect the view of the path from birth to death by idealizing rising period of Oghuz. In this approach, the following expressions given at the end of the stories: «Kanı dedigim beg erenler, dünya mənim deyenler? Ecel aldı, yer gizledi, fani dünya kime kaldı? Gelimli-gedimli dünya, son ucu ölümlü dünya!» («Where are those people, who say that world are theirs? Death took, land hid and to whom did the world remain!»). It is an elegy about the Oghuz world that has been carved in memory with the power of the word. And this world begins by the emergence of Oghuz Khagan's appearance on the stage of history as a personality.

It is known that Oghu's birth, his victorious attacks were depicted in «Oghuz Kaghan» epos in mythological plan and as well as in the works related to Oghuz ethnos

(Oghuz-name) written by Fazlullah Rashidaddin and Abulgazi Bahadir Khan it is clarified in semi-legendary and semi-historical plan. This epic tradition that F. Bayat evaluates as «presenting the same information from different perspectives» (Bayat 1993: 5) receives its source from the deeper ages of history and is presented in a varied context through the influence of various religious views. According to Uiguric version Oghuz was born of Moon's kaghan eyes light through the influence of Mani religion and in other versions he speaks faithfully to God who is the only one. According to B. Ogel's correct observation, even if this change occurring under the influence of other religions cannot wipe out the Turks' ancient religions and traditions related to Gök Tanrı (God of the Sky) from their heart and mind (Ögel 1993: 129–130), in any case, the time has told its own word and made an opportunity to evaluate differently the events taking place in ethnic consciousness by opening up certain traces.

At the beginning of the XIV century in written Uirguic version of Oghuz Khagan epos Oghuz is recognized as a great state founder of the future with unique thought and undefeated power who killed the extraordinary predator called «kyat». And in other legends about Oghuz (Oghuz name) he is brought to the attention with his victory over his father who represented oldness and irregularity. In our opinion, this change, which comes from the transference of human-nature relations to the human-society aspect, can be interpreted as a manifestation of a transition from myth to epos. This evolution, which took place in ancient Oghuz tribes' model of understanding themselves and the world, played an important role as an ethnos in the formation of «Dede Korkut» legends (Oghuz-names) too and content of the first story (boy) provides sufficiently rich materials for the justification of above mentioned idea.

Let's just remember that the story about Mete, the creator of the Great Hun Empire, is repeated in the same way in the books about Oghuz Khan (Oghuz-names). Both of the plot lines built on the father and son conflict actually stipulates creation of the new world – Hun and Oghuz. For clarity let's look at both of the rulers youth years.

Mete is a successor to the throne of Tuman who had the shan-yu rank of Huns. But, as Tuman has the second son from another woman whom Tuman loves very much,

decides to kill his elder son and appoint his second son as a successor to the throne. That is why he sends Metin as a pledge to yue-chis and then he suddenly attacks them. Tuman wants yue-chis to kill his son Mete. Sober-minded Mete understands it and taking a horse he returns to his native land. Despite his father's dislike, he is appointed as a chief of an army of ten thousand soldiers. Mete's military talent is revealed at this time. First of all he is trying to create discipline in the army. For this he commands the soldiers to shoot an arrow in the same direction wherever he shoots his droning arrow that he has invented (which makes a whistle sound). He notifies that whoever does not fulfill this command will be executed. At first, he shoots the arrow in his runner «arghamak» horse and then in his beloved woman. The heads of those men that do not follow his command are cut off in the eyes of all soldiers and thus, he achieves to execute his judgment over the army. In order to check his opinions he goes hunting and shoots the arrow into another horse. All the soldiers repeat all his actions in the same way and they begin to shoot the arrows in that horse.

Mete who is fully confident in his soldiers goes hunting with his father Tuman and this time he shoots his whistling arrow in him. Thus, the Tuman who is perforated by arrows is killed. Mete kills his step-mother and step-brother and having power put the foundation of the Great Hun Empire (look at pages Bichurin 1950: 46–47; Ögel 1993: 6–7; Oğuz 2012: 52).

This story which is Islamized at a certain rate in the books about the Oghuz (Oghuz-ames) written by F. Rashidaddin and A. Bahadyr Khan in different ages is described in the following way.

After coming to the throne of Gara Khan, the grandson of Oljay Khan, the son of Dib Yabqu Khan (this generation genealogy is given in Bahadur Khan's Oghuz – name as following sequence: Dib Bakuy – Gok Khan – Alınca Khan – Mogol Khan – Kara khan: Əbülqazi 2002: 51) his son was born. One day a woman who is deeply saddened sees her child in her dream who does not suck her mother's milk three days and three nights. He asks her mother to bring in faith to the Creator who is the only one. Mother, seeing it three times in her dream, shelters to Almighty God and secretly from

her husband and her tribe begins to pray him. Thanks to the prayers, the child who begins breastfeeding opens a language in a year and names himself «Oghuz». Oghuz, who worships the Great Creator, gains fame in the field of knowledge, shooting arrows, throwing spears and fencing. His father betrothes him to the daughter of his brother Kuz Khan. Oghuz offers his uncle's daughter to believe in God and when she does not accept his condition he breaks off his relationship with her. When Kara Khan sees that his son does not pay attention to his wife, he betrothes Oghuzh to the daughter of his brother Kur khan. Oghuz demands the same thing from the girl and does not contact her because he does not receive her consent. Hearing it Kara Khan betrothes Oghuz to the daughter of his little brother Or Khan. Oghuz also appeals to the girl on the same terms, and when he sees that the offer is accepted, he brings the girl to her house and tries to be closer to her.

One day Oghuz goes hunting. Kara Khan builds a big wedding feast, raises goblets for his brides' health, and asks them why Oghuz loves his younger bride more than the others. The girls tell Kara Khan that Oghuz has turned away from the fathers' beliefs and brings in faith to a new religion. Kara Khan is angry at this news and consulting with his brothers and relatives decides to kill Oghuz. The little bride warns Oghuz with the help of neighbors. Oghuz, who is ready for battle, having prevailed over his father, possesses the power, and from time to time by subduing other tribes he establishes the Oghuz state, and then he sets up a great empire by beginning conqueror marches (Əbülqazi 2002: 51–55; Rəşidəddin 1992: 10–13).

Apparently, both Mete and Oghuz come to power by killing their ancestors, Tuman and Kara Khan, who represented the old outlook. Motive and characters were so close that many researchers thought that Mete and Oghuz were the same persons.

According to B. Ogel's summary, for the first time French scientist J.Guignes cautiously mentioned that Metin was like Oghuz Khan, although N. Y. Bichurin – Russian scientist in China and Turkish scholar Z.Gökalp thought that these two rulers were the same persons (Ögel 1993: 10–11). The great orientalist, who specifically noted that these ideas were logical and reasonable, went a little deeper and made a different

point: «For us, legend of Oghuz Khan was living in Central Asia before Mete. This old belief was changed a bit could have been concerned to Mete's youth which was described as a legend, mainly in Chinese sources» (Ögel 1993: 11).

F. Bayat, understanding the essence of the problem studies it in General Turkish context almost demonstrates a similar position. A scientist, commenting on the opinion of N.Y. Bichurin, who identifies Oghuz with Mete, referring to the Chinese variant of the books related to the Oghuz (Oghuz-names), is writing: «A number of these and other facts prove that the books about the Oghuz (Oghuz-names) were known during the Hun, and maybe from the Skythian-saka period. It also confirms the information about Afrasiyab (Alp Er Tonga)» (Bayat 1993: 6). The well-known specialist in folklore comes to the important conclusion concept by expanding the scope of the problem: «The proximity between Mete and Oghuz complex identifies the historical and mythological image, and has united both of these images into a single motive. Such a similarity exists between Oghuz Bughra Khan, Oghuz Chingiz and Oghuz Teymur: in short, each legendary conqueror fused in him Oghuz name motives» (Bayat 1993: 6).

A. Asgar who chooses the origin of history creation of the books about the Oghuz (Oghuz-names) as the object of special investigation, also suggests that the epic tradition associated with Oghuz ethnos is fed from the epos «Oghuz» that was created in old ages by addressing similar consideration. According to the folklore scientist, «Oghuz» epos is not only older than the book about Oghuz in written version, but it is older than Uighur version too. It is difficult to say a definite idea about the date in which it was created. And one thing is clear; the epos (both known versions) is a product of thinking of the people who lived in the great statehood epoch (Əsgər 2013: 113).

The above-mentioned views once again show that the epos tradition of the Oghuz is as old as Oghuz ethnos itself and covers a great historical stage before writing. Although this tradition of epos has been developed in a new context in subsequent generations' creativity, the motives worrying the mind of Oghuz world have remained unchanged.

The father-son conflicts, which are one of the leading motives of known books

about Oghuz (Oghuz-names) actually originates from the controversy between old and new views, and the son who represents the new ideology in all versions becomes the founder of a magnificent state by winning the victory over his father.

This ancient motive connected with Oghuz Khan is given in a slightly different plan by changing frame of time and location in «Dede Korkut» epos. In the centre of this epic there is a more ancient Oghuz-Turkish thought model. As seen from the text, the creator of the stories is a great poet (ozan) Dede Korkut. Dede Korkut lived close to the time of the Prophet, i.e. the period when Islam had not appeared yet (Hacıyev 2014: 31-32). Before and during his time, so approximately in the V–VI centuries, these stories were composed by «Dede Korkut» on the behalf of Bayındur Khan on the basis of legends of period when the Uchogs were in power. After certain time, these stories transmitted from generation to generation, from mouth to mouth and got stout through influence of historical events and Islamic thinking. It was already the time that the motive of being against the father, which was described in old books about the Oghuz (Oghuz-names), had been forbidden. This view expressed in the preface of the Book in the basic principles of the new ideological approach that was instilled in Dede Korkut through the following pieces of narratives:

Kız anadan görmeyince ögüt almaz.

Oğul atadan görmeyince süfre çekmez.

Oğul atanın yetiridir, iki gözünün biridir.

Devletlü oğul kopsa, <tirkeşinde tiridir,
devletsüz oğul kopsa,> ocağını küridi.

Oğul dahi neylesün, baba ölüb mal kalmasa,

Baba malından ne faide, başda devlet olmasa.

Devletsiz şerrinden Allah saklasun, hanım, sizi! (Hacıyev 2014: 22–23).

(The daughter is brought up by the mother.

The son learns from father to be generous.

Father is the one who brings up the son and his son is one of his eyes.

A clever child is father's shooting weapon,

but an unsuccessful child is useless one.

What should the son do, if the father dies and does not leave the wealth,

What is the benefit of the father's wealth, if you have no mind.

God save you from the slander of the bad man).

Ata adını yoritmayan hoyrad oğul ata belinden enince enmese, yeg!

Ata adın yorıdanda devletlü oğul yeg! (Hacıyev 2014: 23).

(If a child does not honor his father's name, he is better not to be born.

The child who honors the father's name is a good son).

The value given to a child, especially to a son is connected with the change of religious views, social life style and this enables certain books about Oghuz (Oghuz-names) to be worked in the context of time-varying content. Bringing forward of love and loyalty in relationships between a son and a father, between brothers plays an ultimate role in honoring Oghuz as a mature ethnos, and Great Oghuz country as a mighty state. As an omniscient and as a poet (ozan) Korkut's wisdom is that he was able to create a more spectacular literary monument, focusing on the ideas of ancient ages, which is the most widely circulated plot among the Oghuz. In this meaning, it is obviously seen that the plot of Dirse Khan-Bughac in the first story (boy) of the epic poem takes its source from the Tuman-Mete, Gara Khan-Oghuz story. We completely agree with the thoughts of researcher S.Rzasoy, who investigates the Oghuz myth from the historical development aspect of Oghuz-Turk consciousness, this pilot is «the epic paradigm of Mete-Oghuz kagan myth in terms of space structure» (Rzasoy 2009: 259). The context of the story shows that Tuman-Kara Khan character is transformed to Dirse Khan, and Mete-Oghuz character to Boghach. But this transformation does not only carry the formal essence, but also is carried out in accordance with the logic of events. Let's review the facts comparatively.

At first, such a fact is remarkable that the names of Oghuz and Boghach are interpreted in the same prism: Oghuz – «okuz» (ox), Boghach – «bugha» (bull). If in the

epic «Oghuz kaghan» the bull-looking Oghuz kills Kiat, in the book of «Dede Korkut» (Oghuz-name) Boghach is known as a courageous man killing the bull.

As in F.Rashidaddin book about Oghuz (Oghuz-name) Kara Khan and his relatives are consulting and decide to kill Oghuz, in Dede Korkut book (Oghuz-name) Dirse Khan wants to kill Boghach, based on the false information of his slaves-40 brave men. The events in both sources are given in relation to hunting. Whether Oghuz Khan's, as well as Boghach's mother's names are not shown in the both sources. The subsequent course of the events is described in a different plan. Kara Khan, who wants to kill his son, his brothers and his relatives who support him, are killed by Oghuz Khan. But Boghach who is wounded by his father Dirsa Khan's arrow, is recovered with his mother's help. Oghuz Khan's fury against his father is replaced with feeling of compassion in "Dede Korkut" epos. When his mother learns that Dirsa Khan has been imprisoned by his slaves and taken to enemy lands she appeals to his son with deep sorrow and says that even though his father wants to kill him, he should not kill him and must save Dirsa Khan.

This love, this compassion makes Boghach to release his captivated father. Direction of intergenerational rivalry to intergenerational moral commitment, in order to protect and to further strengthen Oghuz state by Great Korkut, created a basis for new presentation of Oghuz Khan Image through the image of Boghach Khan.

This plotline is continued in purposeful manner in other stories of the epos and has been reached its peak point and it is possible to see how a son is necessary for Oghuz lands by reviewing some points in epos.

In the legend «The son of Kam Bura Beyrek» Bay Bura, who has seven daughters expresses his longing for the son in this way:

«Han Qazan, nece ağlamayın, nece bozlamayın? Oğulda ortacım yok, kartaşda kadarım yok! Allah Taala meni karğayıbdır. Begler, tacım-taxtım için ağlarım. Bir gün ola, düşem ölem, yerimde yurdumda kimse kalmıya» – dedi (D-67, 13-68, 4).

(«Khan Kazan, how can I not cry, how can I not moan? I have no son and brother! Great Allah has cursed me. Beys, I am crying for my throne. If I die there will not be

anyone after me» – he said.)

It is clear from the appeal that the son is both the pride and the heir of the father. After 16 years of separation, father and mother of Beyrek meets him with great pleasure.

This attitude is repeated in Kazan's paternal love to Uruz, Kazilig khoja's love to Yegnak and Bakil's love to Amran. In «Dede Korkut» books (Oghuz-names) a son is viewed not only as a power guaranteeing eternity of one family or generation, in general it is considered as a guarantee of the state's eternity.

This love and attitude is mutual. A father is an honor and manhood symbol for a son. This attitude is given in the form of aphorism in the legend «Imprisonment of Kazan's son – Uruz»:

«Baba oğul kazanır ad için,

Oğul da qılıc kuşanur baba ğeyretiyçün.» (D-131, 3-4).

(«The father acquires a name for his son,

And the son fights for the honor of the father.»)

A father's word is an order for a son and his duty is to follow that word. It is summarized in the epos in this way: «Ol zamanda oğul ata sözün iki elemezdi. İki eylese, ol oğlanı kabul elemezlerdi.» (D-131, 13-132,1).

(«During Oghuz times a son would ultimately follow the father's word. If he did not, he would not be accepted by the people.»)

Unlike other books (Oghuz-names), obviously, the relationship of a father and a son is not given as a confrontation between obsolescence and novelty in «Dede Korkut» epos, but it has been described in the context of mutual understanding. In fact, creative poet (ozan) sees the strength of Oghuz ethnos and Great Oghuz state in this mutual understanding. The violation of mutual understanding, love and trust is the sign of the end of Oghuz period. The end of the epos which is rich with description of bloody battle scenes between Kazan Khan and his uncle Aruz as a result of growing rivalry seeds leans to the above mentioned logic which has justified itself through hundreds of years.

The scientific conclusion of the work:

So, the comparative analysis of Uighur version of «Oghuz Kagan» epos and the books (Oghuz-names) which were written by F.Rashidaddin and B.Abulgazi with «Dede Korkut» books (Oghuz-names) shows that these books (Oghuz-names) are works created in different thinking environments in spite of deriving from the same source. «Dede Korkut» epos is able to deliver to the listener the Oghuz world, its destiny from the beginning to the end with the power of literary word. And this is its literary value.

Although «Dede Korkut» epos was created on the basis of previous Oghuz epic traditions, its essential purpose is to achieve self-consciousness of Oghuz ethnos built on inter-generational mutual understanding. If the foreword of the epos expresses the main principles of new thinking model, the first story (Azerbaijani: boy) of the epos is about creation of Oghuz as an ethnos, the following 10 parts are the literary interpretation of development of Oghuz, and the last part is about the collapse of Oghuz.

References:

1. Bayat, Füzuli. *Oğuz epik ənənəsi və "Oğuz kağan" dastanı*. Bakı: Sabah, 1993.
2. Bichurin, Nikolaj Jakovlevich. *Sobranie svedenij narodah, obitavshih v Srednej Azii v drevnie vremena*. Moskva-Leningrad., t.1, 1950.
3. D. *Dede Korkut Kitabı*. Drezden nüshası. Əbülqazi Bahadır xan. *Şəcərəyi-Tərakimə (türkmənlərin soy kitabı)*. Bakı, 2002.
4. Əsgər, Əfzələddin. *Oğuznamə yaradıcılığı*. Bakı: Elm və təhsil, 2013.
5. Hacıyev, Asif. *"Dədə Qorqud Kitabı"nın şərhli oxunuşu I kitab (Müqəddimə üzrə)*. Bakı: Elm və təhsil, 2014.
6. Rəşidəddin, Fəzlullah. *Oğuznamə*. Bakı: Azərnəşr, 1992.
7. Rzasoy, Seyfəddin. *Oğuz mifologiyası*. Bakı: Nurlan, 2009.
8. Ögel, Mehmet Bahaeddin. *Türk mitolojisi (kaynakları ve açıklamaları ile destanlar)*. I c, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basıevi, 1993.
9. Oğuz, Yunus. *Qədim türklər və passionarlıq nəzəriyyəsi L.N.Qumilyovun tədqiqatlarında*. Bakı: "Apostrof" Çap Evi, 2012.

Hura Aliyeva,

PhD,

Institute of Oriental studies named after Z. M. Bunyatov,

National Academy of Sciences of Azerbaijan, Baku,

(Azerbaijan)

THE SYNTHESIS OF EAST AND WEST IN THE SCIENTIFIC ACTIVITIES OF PROFESSOR AIDA IMANQULIYEVA

The article analyzes the memories of famous Russian Orientalists-Arabists of the outstanding Azerbaijani scientist – orientalist Aida Imanquliyeva; highlighted its achievements in bringing together East and West; reveals the activity of A. Imanquliyeva not only as a talented researcher, but also a bright personality, an innovator in the fundamental study of creativity of writers Syro-American school. The article emphasizes that the ideas and concepts of A. Imanguliyeva, reflected in her fundamental monographs, is of great scientific interest not only for Arabists, but also for literary studies in general.

Key words: Oriental studies, Arabic literature, Arabic studies, East, West, Syro-American literary school.

艾达·伊曼克列耶娃教授在科学活动中的东西方综合

摘要

本文分析了著名俄罗斯东方学家，也是阿塞拜疆杰出的阿拉伯科学家艾达·伊曼克列耶娃教授的回忆。文章强调艾达·伊曼克列耶娃教授在东西方融合方面的成就。文章揭示了艾达·伊曼克列耶娃教授不仅是一位才华横溢的研究者，且个性鲜明。他是对叙利亚-美国学派作家创造性基础研究的创新者。文章强调了艾达·伊曼克列耶娃在她的基础专著中所体现的思想和概念，不仅对阿拉伯语学者，而且对

一般的文学研究都具有重大的科学价值。

关键词: 东方研究; 阿拉伯文学; 阿拉伯研究; 东方; 西方; 叙利亚-美国文学流派

СИНТЕЗ ВОСТОКА И ЗАПАДА В НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРА АИДЫ НАСИРОВНЫ ИМАНГУЛИЕВОЙ

В статье анализируются воспоминания известных русских востоковедов-арабистов о выдающейся азербайджанской ученой – востоковедке Аиде Имангулиевой; подчеркиваются ее достижения в деле сближения Востока и Запада; раскрывается деятельность А. Имангулиевой не только как о талантливом исследователя, но и яркой личности, новатора в фундаментальном изучении творчества писателей «сиро-американской школы». В статье подчеркивается, что идеи и концепции А. Имангулиевой, отраженные в ее фундаментальных монографиях, представляют большой научный интерес не только для арабистов, но и литературоведения в целом.

Ключевые слова: востоковедение, арабская литература, арабистика, Восток, Запад, сиро-американская литературная школа.

Во все периоды развития общества вне зависимости от времени, места и общественно-политической обстановки мобилизация народа вокруг высоких идей и целей всегда была связана с принципиальными личностями, отличавшимися верностью своему народу и государству и готовыми на всевозможные лишения ради них.

Такие люди, умея правильно оценивать возложенную на них социальную ответственность, в короткое время превращаются в любимцев общества. Как истинные интеллигенты, они выполняют славную и ответственную миссию.

К таким людям относилась и Аида Насир гызы Имангулиева, олицетворявшая собой высокую нравственность, совершенство и мудрость. До сих пор она живет в сердцах людей, которые помнят и уважают ее как личность.

Доктор филологических наук, профессор Аида Имангулиева была благородным человеком, самоотверженным ученым, а также гражданкой, всем сердцем преданной своему народу, Родине. Аида ханум соединила в себе такие высокие личностные качества, как доброта, милосердие. Жизнь, научная и творческая деятельность профессора Аиды Имангулиевой свидетельствуют о весомом вкладе этой доброй, благородной, мыслящей, интеллектуально развитой, культурной и интеллигентной личности в историю мирового востоковедения.

Во все времена талантливые личности выделялись своими положительными качествами, в чем немаловажную роль играла также среда, в которой они воспитывались.

Аида Насировна Имангулиева – выдающийся представитель азербайджанского востоковедения, основоположник школы арабского литературоведения в Азербайджане. Профессор Аида Имангулиева больше 20 лет преподавала арабскую литературу в Бакинском государственном университете на азербайджанском и русском языках. Как замечательный востоковед Аида Имангулиева также проводила активную работу по установлению научных и культурных связей между Востоком и Западом.

Аида Насировна Имангулиева родилась 10 октября 1939 г. в Баку в семье интеллигентов. Ее отец известный в республике журналист, профессор Насир Асадулла оглу Имангулиев за свою полувековую деятельность в азербайджанской печати оставил яркий след. Он был человеком всесторонних знаний, богатого журналистского опыта, высокой культуры и глубокого интеллекта, ярким примером человеколюбия, преподавательского дарования. В 40–50-е годы прошлого столетия, когда газет было настолько мало, что их можно было пересчитать по пальцам, он трудился в таких изданиях, как «Новый путь», «Молодой рабочий», «Коммунист». Насир Имангулиев был основателем и в течение 30 лет главным редактором газет «Бакы», «Баку», одновременно в течение 20 лет преподавал на факультете журналистики Азербайджанского государственного университета. Аида Имангулиева именно от отца унаследовала

такие важные качества, как принципиальность, жизненное равнодушие. Наряду с этим мягкость, сердечность, заботливость она переняла от мамы, уроженки Шемахи Говхар ханум Имангулиевой, представительницы древнего и славного рода [4, с. 295]. Аида Имангулиева, воспитанная в семье видного представителя интеллигенции, с ранних лет проявляла большой интерес к образованию, науке и творчеству, чем привлекала внимание учителей.

Аида ханум отличалась дисциплинированностью, ответственностью. Она окончила с золотой медалью школу № 132 города Баку, затем получила образование не только в созданном арабском отделении факультета востоковедения Азербайджанского государственного университета. Она училась у профессора Алескера Мамедова, считающегося основоположником азербайджанского востоковедения. Аиде ханум удалось в совершенстве изучить арабский язык, кроме того, она отличалась энтузиазмом и внимательностью, чем заслужила уважение преподавателей. После окончания в 1962 г. Азербайджанского государственного университета Аида ханум решила посвятить жизнь науке. Успешно сдав экзамены, она поступила в аспирантуру кафедры истории литературы народов Ближнего Востока. Аида ханум стала первой женщиной-арабистом в истории Азербайджана, и этот момент в ее биографии вызывает особый интерес. Ее желание к исследованиям было высоко оценено, и Аиду ханум направили в Москву для продолжения образования в аспирантуре Института народов Азии Академии наук СССР. В 1964 г. в журнале «Азербайджан» была напечатана первая статья Аиды ханум под названием «Михаил Нуайме и передовая русская литература XIX века». Аида Имангулиева в марте 1966 г. на кафедре истории литературы народов Ближнего Востока успешно защитила кандидатскую диссертацию и получила ученую степень кандидата филологических наук. Вернувшись на родину в качестве ученого, она начала свою научную деятельность в качестве младшего научного сотрудника, затем старшего научного сотрудника Института востоковедения Академии наук Азербайджана. Добившись значительных успехов на этом поприще, в 1976 г. стала заведующей

отделом арабской филологии, созданным при Институте востоковедения. Однако научная деятельность Аиды Имангулиевой не ограничилась только перечисленными достижениями. В 1988–1991 гг. она была назначена заместителем директора Института востоковедения по научной работе, а в 1991–1992 гг. стала директором того же института, которым руководила до конца жизни. В 1989 г. она успешно защитила докторскую диссертацию в городе Тбилиси и в скором времени получила ученую степень профессора [2].

Наряду с научной деятельностью А. Имангулиева занималась также и подготовкой специалистов-арабистов на факультете востоковедения Азербайджанского государственного университета (ныне БГУ). Бывшие студенты Аиды ханум с чувством глубокого уважения вспоминают о ней как об опытном педагоге [5, с. 132]. Под ее непосредственным руководством были подготовлены профессиональные кадры в области арабской филологии, защищено свыше 10 кандидатских диссертаций, подготовлены и изданы монографии и книги, касающиеся исследований в различных областях арабо-азербайджанских литературных связей. Также она неоднократно ярко и достойно представляла азербайджанское востоковедение на международных симпозиумах и конференциях в бывшем СССР и за его пределами – в Москве, Киеве, Полтаве, Санкт-Петербурге, Гамбурге и др. Ее статьи публиковались в Москве, Багдаде, Бейруте, Каире на русском, арабском и английском языках. Она также писала рецензии на многие монографии. Благодаря своим выдающимся изысканиям в области востоковедения, преподавательскому и организаторскому талантам Аида Имангулиева заслуженно прославилась на Родине и далеко за ее пределами, широко популяризируя азербайджанскую научную школу. Аида Имангулиева являлась научным редактором многих книг по арабской литературе, изданных в различные периоды времени.

Профессор Аида Имангулиева была одним из видных ученых, объединивших своей научно-литературной деятельностью Восток и Запад. Ее работы – это не утратившие и сегодня своей научной значимости исследования,

находящиеся на уровне успехов, достигнутых не только азербайджанским и бывшим советским, но также западным и мировым востоковедением в целом. Сиро-американская литературная школа, которую исследовала Аида ханум Имангулиева, – это уникальное явление, состоящее из синтеза литературной мысли Востока и Запада. Аида ханум, посвятившая половину своей недолгой жизни развитию азербайджанской науки, научной организации востоковедения в стране, являющаяся автором трех фундаментальных монографий («Михаил Нуайме и Ассоциация пера», «Джубран Халил Джубран», «Корифеи новоарабской литературы»), 70 научных статей, достойно представляла азербайджанское востоковедение на различных авторитетных международных конференциях [1, с. 3].

Отличное знание арабского языка позволило Аиде Имангулиевой прочитать в подлиннике тысячи страниц арабского текста, и при этом ни одна мелочь стилистического характера, ни одна из аллюзий, расшифровка которых требует хорошего знакомства с традициями и реалиями арабской жизни, не была оставлена ею без внимания.

Аида ханум Имангулиева – ученый, оставивший после себя богатое литературное наследие. Своими фундаментальными исследованиями она внесла весомый вклад не только в азербайджанское, но и мировое востоковедение. Хорошо известная в России, Германии, Англии, Франции, Узбекистане, Грузии, во многих арабских странах, Аида Имангулиева, с мнением которой считались крупные ученые-арабисты, на работы которой часто ссылались как на одного из самых авторитетных исследователей новой и современной арабской литературы, является одним из немногих специалистов, навечно вошедших в историю востоковедения.

Аида Имангулиева глубоко чтит восточные моральные ценности, мусульманскую нравственность. Исследователи особо отмечали тот факт, что Аида ханум явилась первым азербайджанским ученым, системно исследовавшим литературные взаимосвязи между Востоком и Западом. Благодаря своей интуиции

она еще в 70-е гг. прошлого столетия своеобразно отнеслась к актуальной и сегодня проблеме межкультурного диалога, попытавшись определить ее философскую суть. Изучая взаимовлияние и связи западной и восточной культуры, Аида Имангулиева принимала за основу общечеловеческие ценности, исследуя такие вопросы, как развитие творческого стиля и нового художественного направления. Азербайджан неслучайно прославился на пространстве бывшего СССР как один из основных центров изучения арабской филологии. Тема научных исследований Аиды Имангулиевой была связана с особенностями творчества арабских эмигрантов в Америке – Амина ар-Рейхани, Джубрана Халила Джубрана, Михаила Нуайме и других; при этом современники подчеркивали важность принятой ею за основу концепции синтеза, обобщающей новаторские явления, возникшие в арабской литературе начала XX века и позволившие ей включиться в общемировой литературный процесс [1, с. 3].

Профессор Аида Имангулиева умело сочетала анализ творчества представителей эмигрантской литературы с анализом историко-политических и культурных процессов того периода, что позволило ей также выявить исторические корни этой литературной школы. Выйдя за грани чисто арабской темы, она установила рамки сложных, а в ряде случаев противоречивых форм историко-литературного развития не только на арабском Востоке, но и в других исламских странах, а также далеко за их пределами. Работ, посвященных творчеству представителей сиро-американской литературной школы, до Аиды ханум было немного, так что она являлась новатором в фундаментальном исследовании данной сферы. Реалии нашего времени свидетельствуют о том, что изучение проблем Востока и Запада представляет чрезвычайную важность для современного мира, для развития мировой науки. Аида Имангулиева была автором первой в республике монографии на азербайджанском языке в области арабской литературы [8, с. 74].

Теоретико-методологическая позиция, которую профессор Аида Имангулиева привнесла в науку, заложила основу фундаментального труда

ученого «Корифеи новой арабской литературы», вышедшего в свет в 1992 г. Эта работа представляла собой ценность как методологическая основа для анализа целого комплекса проблем, изучаемых такими науками, как востоковедение, филология, литературный метод и теория, философские, эстетические течения, языкознание, теория перевода и др. [7, с. 64]. Книга «Корифеи новоарабской литературы» публиковалась не только на азербайджанском, но и на английском, арабском, турецком языках.

Ее имя отождествляли с ярким, самобытным талантом, целеустремленностью и волей к жизни, любовью к людям и стремлением поделиться с ними своими знаниями, достижениями, опытом. Аида Имангулиева – поистине личность масштабных дарований. Выдающийся ученый-востоковед, доктор наук, профессор, внесшая неопределимый вклад в изучение восточной культуры, воспитавшая немало одаренных ученых, Аида Насировна Имангулиева, по воспоминаниям современников, знавших ее, обладала уникальными человеческими качествами: она была принципиальным, равнодушным и одновременно скромным, сердечным человеком. Она всегда хотела хоть чем-то помогать окружающим [5, с. 133].

Литературно-философская система мышления, объединяющая Восток и Запад, – «Шёлковый путь», начертанный Аидой Имангулиевой в общественном сознании, – это не только изучение мировой культуры, общечеловеческих ценностей, но и выражение национального самосознания. Научное творчество Аиды Имангулиевой очень богато. «Вопросы арабской филологии», «Вопросы восточной филологии», «Проблемы Востока: история и современность», а также десятки других статей и научных трудов позволяют судить о широте круга научных интересов и исследований ученого.

Говоря о научной, общественно-политической деятельности Аиды Имангулиевой, нельзя не отметить ее переводческую деятельность. Так, например, в 1970-ые гг. Аида ханум вместе с преподавателем арабского языка факультета востоковедения АГУ, кандидатом филологических наук М. Гараевым издала

сборник повестей под названием «Человек и птица». Она является автором переводов арабских рассказов «Юсиф», «Лед будет таять», «Воспоминания Аркаша» [3, с. 7]. Следует также отметить заслуги Аиды Имангулиевой в издании антологии, включающей произведения иракских писателей, переведенных сотрудниками отдела «Арабской филологии». Аида Имангулиева являлась научным редактором многих книг по арабской литературе, изданных в различные периоды времени.

Человек в этом мире – временное существо. Однако он обладает уникальной способностью, с помощью которой может приобрести бессмертие. Это – полезная работа, благое дело, творчество, дающее пользу другим. Безвременная кончина Аиды Насировны Имангулиевой явилась тяжелой утратой как для азербайджанской, так и для мировой востоковедческой науки. Рано ушедшая из жизни, она сполна отдала свой профессиональный, социальный и гражданский долг – коллегам, студентам, собственным детям. Азербайджанские востоковеды не забывают и никогда не забудут Аиду Имангулиеву, продолжая нуждаться в ее суждениях, знаниях, опыте, таланте. Человечеству остались только ее труды, книги, добрые дела и прекрасный образ.

Литература:

1. Буньятов З. Пусть смерть не торжествует (об А. Имангулиевой) // Газета «Азербайджан». – Баку. – 1994. – 20 октября.
2. Джафаров В. Женщина, похожая на Нефертити (Ты – мир...) / Составитель и редактор Н. А. Пашаева. – Стамбул: Rowerprint, 2002. – С. 35–46.
3. Человек и птица. Арабские рассказы. Предисловие А. Имангулиевой. – Баку: Азернешр, 1974. – 118 с.
4. Классик азербайджанской печати (Русские востоковеды XX века об исследованиях Аиды Имангулиевой) / Составитель Ш. Джалилли, редактор Н. Пашаева. – Баку: Ондар, 2006. – 351 с.
5. Асадов Ф. Жизнь, прожитая между рождением и смертью. // А.

Имангулиева. В тебе был весь мир... / Составитель и редактор Н.А. Пашаева. – Стамбул: Rowerprint, 2002. – С. 129–144.

6. Билык И. Е. Возвращение к Аиде // А. Имангулиева. В тебе был весь мир... Составитель и редактор Н. А. Пашаева. – Стамбул: Rowerprint, 2002. – С. 47–51.

7. Оруджева Л. М., Шихалибейли З. Э. Развитие арабской филологии в Азербайджане. – Баку: Нурлан, 2004. – 108 с.

8. Фильштинский И. М., Шидфар Б. Я. Очерк арабо-мусульманской культуры (VII–XII вв.). – М. : Наука, 1971. – 251 с.

Li Jihua,

PhD,

Confucius Institute, Baku,

(Azerbaijan – China)

VASILY SUKHOMLINSKY ABOUT EDUCATION OF PERSON

The article analyzes the pedagogical heritage and practical experience of the outstanding Ukrainian teacher V. Sukhomlinsky, identifies the main directions of his pedagogical concept, analyzes the principles of his work as a Director of a rural school. It is emphasized that the entire educational system led by Sukhomlinsky Pavlysh School was focused on the ideas of humanism, humanity, good attitude to children, creating conditions for individual and creative development of each individual.

Key words: V. Sukhomlinsky, the system of education, pedagogical concept, personal development.

瓦西里·苏霍姆林斯基谈人的教育

摘要

本文分析了杰出乌克兰教师苏霍姆林斯基的教学传统和实践经验，确定了他的教育理念的主要方向，也分析了他作为农村学校校长的工作原则。文章强调以苏霍姆林斯基·帕夫莱什学派领导的整个教育体系关注人文主义思想、人道、并以良好的态度对待儿童。同时，也为个人和个人的创造性发展营造条件。

关键词: 瓦西里·苏霍姆林斯基；教育体系；教育理念；个人发展

ВАСИЛИЙ СУХОМЛИНСКИЙ О ВОСПИТАНИИ ЧЕЛОВЕКА

В статье проанализированы педагогическое наследие и практический опыт выдающегося украинского педагога В. Сухомлинского, вычленены основные направления его педагогической концепции, проанализированы принципы его деятельности в должности директора сельской школы. Подчеркивается, что вся образовательно-воспитательная система руководимой Сухомлинским Павлышской школы была ориентирована на идеи гуманизма, человечности, доброго отношения к детям, создания условий для индивидуально-творческого развития каждой личности.

Ключевые слова: В. Сухомлинский, система воспитания, педагогическая концепция, развитие личности.

В основу педагогической концепции выдающегося украинского педагога Василия Сухомлинского положена любовь и глубокое уважение к личности ребенка, приоритет воспитания перед обучением. Его философско-педагогические воззрения заметно отличались от общепринятых в то время. Педагога обвиняли в «абстрактном гуманизме», в том, что он «ввел туманное понятие, именуемое человечностью» [2, с. 125]. На эти выпады Сухомлинский отвечал: «Я – учитель, воспитатель детей, ведь я продолжаю себя в своих питомцах, ведь если мои уста произносят или мое перо пишет слова «человечный, гуманный, сердечный» то речь идет не о каком-то абстрактном человеке вне времени и пространства, а о любви к нашим советским детям. Я люблю их безоговорочно и без какой бы то ни было оглядки. Я убежден, что только человечностью, лаской, добротой – да,

простой человеческой добротой, можно воспитать настоящего человека... Я добиваюсь того, чтобы наша школа была школой сердечности» [16, с. 6]. Сухомлинский исследовал и применял связи образования с нравственным воспитанием, с общечеловеческими ценностями.

Сильнейшими педагогическими средствами педагог считал познание личности ребенка, слово, общение детей с природой, друг с другом [6, с. 200]. В работе «Проблемы воспитания всесторонне развитой личности» он пишет о том, что «каждый человек уже в годы детства и особенно в отрочестве и ранней юности должен постичь счастье полноты своей духовной жизни, радость труда и творчества» [15, с. 373]. Сухомлинский не устанавливал четких границ между различными сторонами воспитания. В любом деянии он выделял как необходимое умственное развитие и труд, воспитание нравственное, эстетическое, экологическое, изучение и учет индивидуальных и возрастных особенностей детей, взаимоотношения семьи и школы, педагогическое мастерство учителя [7]. В основе педагогической теории великого педагога лежит педагогический оптимизм и любовь к детям, вера в утверждение доброго и человеческого в жизни, формирование идей добра, милосердия, народности воспитания.

Василий Александрович пишет, что задача школы – не просто передать знания, но «открыть перед каждым, даже перед самым заурядным, самым трудным в интеллектуальном развитии питомцем те сферы развития его духа, где он может достичь вершины, проявить себя, заявить о своем Я, черпать силы из источника человеческого достоинства, чувствовать себя не обделенным, а духовно богатым» [15, с. 375]. Отсюда главная цель воспитания – гражданско-патриотическое формирование личности. Сухомлинский считал, что сущность важной воспитательной задачи заключается в том, чтобы взгляд на мир выражался не только в умении объяснить сущность явлений, но и в практической деятельности, в труде. В своей системе умственного воспитания Сухомлинский использовал трудовые задания, главная цель которых – формирование мировоззрения. Он считал, что для формирования мировоззрения очень важно,

чтобы мыслительные операции находили отражение в практической деятельности ученика. Еще одной важнейшей воспитательной задачей Сухомлинский считал то, чтобы мировоззренческие убеждения формировались в процессе активной деятельности [11]. По мнению Сухомлинского, не допустить равнодушного, безразличного отношения ученика к приобретенным знаниям, когда еще нет никакого дела до их содержания, – также одна из задач воспитывающего обучения. Формирование научного мировоззрения – это вдумчивое проникновение воспитателя в душу ребенка, умелое педагогическое руководство его мышлением, процессом познания окружающего мира, трудовой деятельностью.

Исходя из вышеизложенного, В. А. Сухомлинский развивает весьма важную педагогическую мысль о двух важнейших задачах учителя:

- дать ученикам определенный запас знаний;
- научить учеников постоянно, всю жизнь пополнять и обогащать свои знания, научить самостоятельно пользоваться ценностями из сокровищницы человеческой культуры.

Сферой развития духа является нравственное воспитание. Воспитание гармонически развитой личности, по его мнению, может быть основано лишь на коммунистической нравственности, которая пронизывает все грани человеческой личности, открывая перед каждым путь к гражданским, идейным, творческим, трудовым, эстетическим ценностям. Особая проблема для теории и практики воспитания – воспитание потребностей. Сложность заключается в воспитании гармоничного соотношения всех видов потребностей. Сухомлинский утверждал, что необходимо научить понимать «что» имеет нравственное право желать каждый конкретный человек. Поэтому «воспитание культуры желаний – один из самых ярких оттенков той сложной вещи, которую мы называем нравственным смыслом школьной жизни» [15, с. 374–375]. Проблемой современной школы, обучения и воспитания, по мнению Сухомлинского, является то, что человек, получивший хорошее образование, не хочет участвовать в процессе материального труда. Это есть пережитки старого мира. Наше общество, как

указывает Василий Александрович, наши учителя и воспитатели должны понять, что функция образования изменилась. Образование перестало быть средством освобождения от труда. Напротив, сегодня «надо воспитать не просто готовность – практическую и нравственную – к этому труду, но и стремление, желание, влечение посвятить ему всю свою жизнь» [15, с. 377]. Сухомлинский считал, что в процессе воспитания значимую роль играют взаимоотношения учителя и ученика. Поэтому они должны быть внимательными, доброжелательными и заинтересованными. Именно на основе подобных установок в школе Сухомлинского стали практиковаться совместные походы, сочинения и чтение стихов, слушание «музыки» леса, реки, полей, воздуха [5, с. 355].

Через подобные моменты формируется драгоценный опыт общения учеников и воспитателей. Учитель в первую очередь, как считал Сухомлинский, должен уметь познавать духовный мир ребенка, понимать в каждом ребенке «личное»: «Нет в мире ничего сложнее и богаче человеческой личности» [15, с. 379]. И именно к личности обращен педагог в своей деятельности, поэтому учитель – это человек, который не только овладел теорией педагогики, он еще и практик, чувствующий ребенка, он мыслитель, который соединяет теорию и практику воедино. Приоритет в своей педагогической системе Сухомлинский уделял, как мы уже отмечали, нравственному воспитанию, которое должно базироваться на чувстве справедливости: «Справедливость – это основа доверия ребенка к воспитателю» [15, с. 385]. Основным принципом процесса обучения на всех его этапах В. А. Сухомлинский считал путь ребенка от успеха к успеху. Советский педагог призывал учителей не закрывать этот путь ученику, особенно младшего школьного возраста, неудовлетворительными отметками, поскольку считал, что если ребенок достигает успехов в учебе, то у него непременно будет желание учиться дальше.

В педагогическом опыте Сухомлинского неудовлетворительные отметки в начальной школе полностью отсутствовали [13, 14]. Принципы, на которых была основана педагогическая система В. А. Сухомлинского:

- доверие к детям;
- учение без принуждения;
- воспитание без наказаний;
- сотрудничество детей и взрослых;
- творческий труд и нравственную свободу;
- возможность выбора поступка, линии поведения, образа жизни;
- принятие ответственности за свой выбор.

Причем, это далеко не полный перечень принципов, которые свидетельствует о безусловной гуманистической направленности его педагогической системы. Итак, В. А. Сухомлинский разработал воспитательную систему школы на основе гуманистической концепции воспитания, включающей личностные ценности: Нравственный идеал, Счастье, Свобода, Честь, Долг, Достоинство, Справедливость, Истина, Добро, Красота.

Книга «Павлышская средняя школа» содержит богатый фактический материал, оригинальные эмпирические и теоретические обобщения фактов, педагогические гипотезы, результаты их проверки, ценные педагогические выводы. Десятки, сотни нитей, духовно связывающих учителя и учащегося, – это те тропинки, которые ведут к человеческому сердцу, это важнейшее условие дружбы, товарищества учителя и учащихся. Учителя и учеников должна объединять духовная общность, при которой забывается, что педагог – руководитель и наставник: «Воспитание без дружбы с ребенком, без духовной общности с ним можно сравнить с блужданием в потемках» [12, с. 121].

В 1953 году Сухомлинский летом собрал шестилеток и своём селе и сказал родителям, что хочет подготовить их к школе. Он организовал «Школу радости». Это была школа под голубым небом. Большая часть занятий проводилась вне школы, на лоне природы. Он проводил уроки на восходе и на закате солнца; совершались «аппетитные» прогулки. Дети брали с собой еду на природу. Большое внимание уделялось физическому воспитанию ребенка, игре. На этих уроках учитель учил детей мыслить, наблюдать за окружающей средой,

чувствовать и видеть красоту окружающей природы, беречь ее.

С первых дней работы директором Павлышской школы он организовал родительский университет, школу молодых родителей. Слушатели были разделены на несколько групп соответственно возрасту детей. Отдельно собирались на занятия родители, чьи дети ходили в «Школу радости» – подготовительную группу, организованную В. А. Сухомлинским для шестилеток, не посещающих детский сад. Была своя группа и для «начинающих» родителей, тех, у кого были дети от 2 до 5 лет. Особые надежды В. А. Сухомлинский возлагал именно на эту группу. Здесь была возможность научить родителей понимать ребенка с первых шагов его жизни, не допускать ошибок в воспитании, ибо легче их не допускать, чем потом исправлять. Школа молодых родителей начиналась с беседы «Отношения взрослых в семье и нравственное воспитание детей». Молодым родителям говорили о том, что главное условие здорового развития ребенка – это гармония отношений взрослых людей, окружающих ребенка. Взрослые дают детям ощущение счастья, уверенности в своих силах, ощущение справедливости мира, в котором они живут. Здесь учили родителей, как правильно ориентировать ребенка в сложной нравственной сфере человеческих желаний и возможностей их удовлетворения, учили разбираться в таких понятиях, как «хочу», «надо», «нельзя», «можно», в том, как воспитывать человечность в ребенке.

Великий педагог был уверен, что педагогический процесс должен предоставить ребенку радость жизни. Урок должен обогатиться всей гаммой интересов детей. Нужно выбрать время, чтобы поговорить о вчерашней детской телепередаче; подбодрить ребенка, у которого заболела мама; посоветоваться о том, каким они хотят сделать урок или же каким он получился и т. д. Суть этих минут заключается в том, чтобы создать непринужденную обстановку, дать ребятам положительный эмоциональный заряд, освободить от отрицательных эмоций, с которыми они могли прийти в школу. Радость жизни ребенок ощутит только в том случае, если на уроке царит духовная общность между учителем и детьми. Сухомлинский видел задачу школы «не только в том, чтобы дать каждому

знания, необходимые для трудовой и полноценной общественной деятельности, но и в том, чтобы дать каждому счастье личной духовной жизни» [11, с. 21].

В Павлышской школе была разработана система работы с родителями учащихся, которая помогала реализовывать цели гуманизации воспитания. «Без воспитания детей, без активного участия отца и матери в жизни школы, без постоянного духовного обогащения взрослых и детей невозможна сама семья как первичная ячейка общества, невозможна школа как важнейшее учебно-воспитательное учреждение и невозможен моральный прогресс общества» [11, с. 21]. Сухомлинский был убежден, что все, что ослабляет повседневное участие семьи в воспитании детей, в конечном счете, ослабляет и школу. Поэтому одной из важнейших задач школы он видел в необходимости давать родителям элементарные знания по педагогике. Педагогика должна стать наукой для всех – и для учителей, и для родителей: «Мы в Павлыше изучаем и знаем духовную жизнь каждой семьи, но это лишь начало семейно-школьного воспитания» [11, с. 46].

Сухомлинским была образована родительская школа, в которой читался курс психологии и педагогики, теории физического, умственного, нравственного воспитания. Родители записывались сюда за два года до поступления их ребенка в школу, посещая затем занятия до окончания им средней школы. Занятия проводились два раза в месяц, основная форма занятий – лекции и беседы директора, завуча и наиболее опытных учителей, курс психологии и педагогике был рассчитан на 250 часов. На занятиях педагоги стремились к тому, чтобы теоретические знания, которые родители получали в родительской школе, соотносились ими с духовной жизнью ребенка.

В родительской школе в Павлыше иногда проводились занятия только с матерями. По мнению В. А. Сухомлинского, это необходимо при разъяснении вопросов, связанных с половым воспитанием подростков. Также необходимо проводить занятия с отцами, на которых педагоги должны разъяснять отцам о высокой миссии мужчины в семье. Этому придавалось важное значение, потому что роль отца в деле воспитания особенная. На занятиях, которые проводились

отдельно с отцами, необходимо рассказывать, как отцу следует передавать сыну свою жизненную мудрость, как проявлять твердость воли, настойчивость в воспитании. Впоследствии Сухомлинский отмечал, что «без родительской школы мы не представляем полноценного семейно-школьного воспитания» [11, с. 46]. Одновременно с родительским университетом в школе работал и семинар педагогической культуры или семинар для учителей. Занятия проводилась по понедельникам один или два раза в месяц. План работы семинара был известен педагогам заранее, и они тщательно к нему готовились. Они знали, что на семинаре разговор будет идти только о принципиальных проблемах воспитания. Конкретно и деликатно. Первая часть психологического семинара посвящалась обсуждению психолого-педагогической характеристики учащегося, из которой складывался образ ребенка.

Сухомлинский утверждал, что школа должна быть тесно связана с родительской общественностью. Именно поэтому в Павлышской школе проводились «дни открытых дверей», а представители родительской общественности принимали непосредственное участие в учебно-воспитательном процессе как члены педагогического совета, как участники обсуждения вопросов обучения и воспитания. В Павлышской школе постоянно организовывались всевозможные праздники, которые постепенно становились традициями: праздник первого звонка для первоклассников; праздник последнего звонка для выпускников; встречи выпускников прошлых лет (эти встречи воспитывают уважение к своей школе); праздник матери; праздник девочек; день неизвестного героя; новогодняя елка для самых маленьких; весенние праздники и т. д. Уже сама подготовка к этим праздникам была волнующим событием в жизни школы, так как готовились к ним совместно: и учителя, и родители, и, конечно, сами воспитанники. Кроме того, к участию в самих праздниках привлекались опять же и учителя, и родители, и учащиеся. Затем на эти праздники обязательно приглашались родители, бабушки и дедушки, сестры и братья учеников. Таким образом, связь школы и семьи укреплялась. К примеру, «торжественная

церемония вручения галстуков постепенно становится важным событием и в семейной жизни: родители переживают событие как определенный шаг, который совершили в жизни их сын или дочь» [11, с. 110].

Один из идеалов воспитания – труд как основа воспитания нового человека – в теории и практике Павлышской школы наполнялся также необычными для советской педагогической мысли личностной направленностью и духовно-нравственным содержанием. Сухомлинский стремился к тому, чтобы в школе были не «уроки труда», не игра в труд, а труд. Под трудом он понимал деятельность, направленную на создание общественного богатства. А потому труд детей должен иметь как можно больше элементов, сближающих его с производительным трудом взрослых и в отношении общественной значимости, и в технике, и в технологии трудовых процессов. В Павлыше почти все было сделано руками ребят. Простейший ручной труд малышей соседствовал со сложными монтажными работами старшеклассников. Также делались разнообразные сельскохозяйственные работы, доступные павлышским ребятам, действовали специальный строительный полигон и разные кружки. Разнообразие кружков и занятий помогали приохотить ребят к учению и умственному труду. В. А. Сухомлинский пускал в ход все средства: совместный труд учителя и ученика, пример коллектива, пример самых старательных и т. д. Сухомлинский и педагогический коллектив учили работать, объясняли смысл работы и давали возможность работать интересно. Педагог утверждал, что трудовое воспитание – весь смысл, вся устремленность жизни школы и семьи. Для ребенка младшего школьного возраста коллективность самих трудовых процессов является главной, а иногда и единственной силой, заставляющей его выполнять более или менее продолжительные трудовые задания. В трудовом творчестве дети находят яркое проявление самых сильных интеллектуальных и эмоциональных качеств человека [14].

По мнению В. А. Сухомлинского, педагогическое руководство трудовой самодеятельностью заключается в том, что ребенок чувствует рядом с собой

вдохновение, увлеченность трудом. Если труд учителя является образцом для ученика, вызывает у него восхищение, то учитель становится его любимым человеком. Итак, увлеченность совместной с учащимися трудовой деятельностью – результат не только коммуникативной деятельности учителя, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом. Такой стиль общения отличал деятельность Сухомлинского. Этот стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной совместной учебно-воспитательной деятельности. Увлеченность общим делом – источник дружественности и одновременно дружественность, помноженная на заинтересованность работой, – рождает совместный увлеченный поиск. Педагог, с одной стороны, должен быть старшим товарищем и наставником, а с другой – соучастником совместной деятельности. Необходимо формировать дружественность как определенный тон в отношениях педагога с коллективом.

Нельзя не подчеркнуть и то, что в развитии детской индивидуальности педагог большое значение придавал знаниям, социальному опыту. В этом мы находим подтверждение тезиса о том, что нельзя недооценивать знания как систему социальных ценностей, их необходимо вписать в контекст реальной жизни учащихся, обеспечить с их помощью полноценное индивидуально-личностное развитие каждого ребенка. Учение является для школьника ведущим видом деятельности, имеющим важное общественное значение; связанные с ним успехи и неудачи приобретают социальную функцию и влияют на всю дальнейшую жизнь человека. Неудачи в учебной деятельности приводят к напряженному состоянию нервной системы. Вследствие длительности такого состояния могут развиваться дидактогении – детские неврозы на почве учебных неудач [1, с. 22]. «Парадоксальность дидактогений, – писал В.А. Сухомлинский, – заключается в том, что они бывают только в школе – том священном месте, где гуманность должна стать важнейшей чертой, определяющей взаимоотношения между детьми и учителем» [14, с. 144].

Итак, вся образовательно-воспитательная система руководимой

Сухомлинским Павлышской школы была ориентирована на идеи гуманизма, человечности, доброго отношения к детям, создания условий для индивидуально-творческого развития каждой личности, предполагала вовлеченность в нее ребенка. Обладая не только педагогическим, но и литературным даром, Сухомлинский изложил свой богатейший, уникальный опыт, свои философско-педагогические воззрения в многочисленных статьях и книгах, оставил большое рукописное наследие.

Литература:

1. Аникеева, Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1989. – 110 с.
2. Корнетов, Г. Б. Всемирная история педагогики / Г. Б. Корнетов. – М. : Просвещение, 1994. – 140 с.
3. Кульневич, С. В. Истоки гуманистической альтернативы / С. В. Кульневич, Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 69–82.
4. Логвин, Г. Педагог от романтизма / Г. Логвин // Педагогика. – 2005. – № 42. – С. 6–8.
5. Лукманова, Х. Х. История образования и педагогической школьного обучения мысли: Учебное пособие для студентов / Х. Х. Лукманова. – Уфа : БГПУ, 2002. – 112 с.
6. Лушников, А. М. История педагогики / А. М. Лушников. – М. : Просвещение, 1994. – 368 с.
7. Наумов, Н. Д. Философско-педагогические идеи В. А. Сухомлинского и их развитие во второй половине XX столетия / Н. Д. Наумов // Русский учитель. – 2004. – 13 мая.
8. Психология воспитания: Пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, педагогов, психологов / Под ред. В. А. Петровского. – М. : Высшая школа, 1995. – 165 с.
9. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и

технологии / В. В. Сериков. – Волгоград: Вектор, 1994. – 355 с.

10. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1979. – 290 с.

11. Сухомлинский, В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1979. – 390 с.

12. Сухомлинский, В. А. Родительская педагогика // Избранные сочинения в 3-х томах / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1981. – 360 с.

13. Сухомлинский, В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1982. – 310 с.

14. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська Школа, 1998. – 260 с.

15. Сухомлинский, В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // История педагогики в России / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1999. – 485 с.

16. Сухомлинский, В. А. Что такое добро и зло / В. А. Сухомлинский // Свободное воспитание. – Вып. 3. – М. : Просвещение, 1993. – С. 4–8.

17. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Академия, 1996. – 210 с.