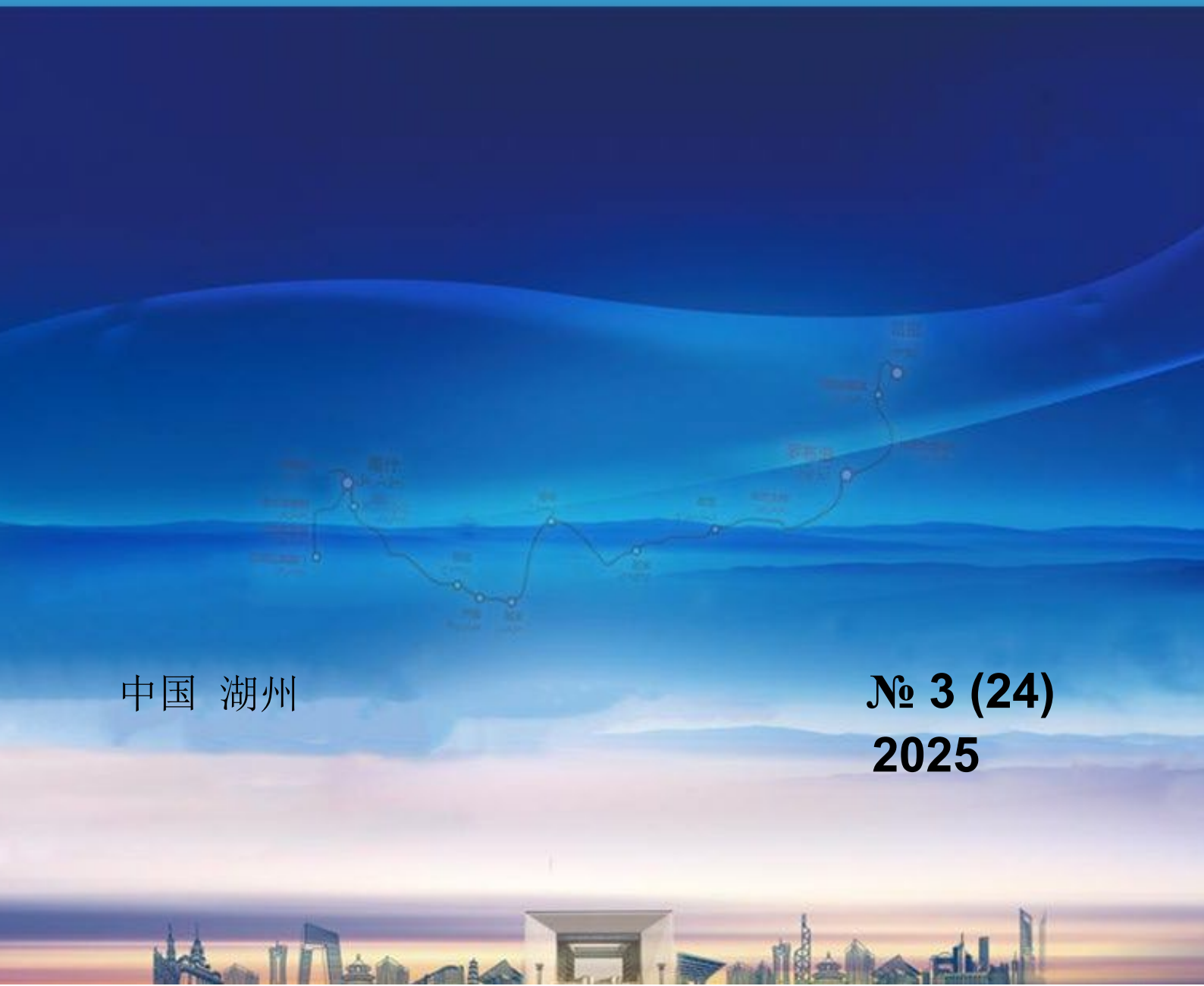
跨文化研究

MULTICULTURAL RESEARCH
МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

SCIENTIFIC JOURNAL / НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / 学术期刊



中国 湖州

№ 3 (24)
2025

主编: **李姬花** 湖州师范学院
教育学博士，副教授 （中国）

副主编: **彼洛仁科·莉迪娅** 湖州师范学院
教育学博士，教授 （中国）

执行秘书(负责期刊发布):
沙利娅科娃-巴赞卡·伊丽娜 湖州师范学院
语言学博士，副教授 （中国）

国际编委会成员

阿布拉扎德·古尔纳兹 巴库音乐学院
哲学博士，教授 （阿塞拜疆）
阿列克谢耶夫-阿普拉辛·阿纳托利 圣彼得堡国立大学
文化学博士、教授 （俄罗斯）
扎哈林娜·尤利娅 白俄罗斯国立师范大学
艺术学博士，教授 （白俄罗斯）
拉普提诺克·亚历山大 白俄罗斯国立大学
哲学博士，教授 （白俄罗斯）
马蒂修克·帕维尔 白俄罗斯国立文化艺术大学
文化学、哲学博士，教授 （白俄罗斯）
梅格雷利什维利·塔蒂亚娜 格鲁吉亚技术大学
语言学博士, 教授 （格鲁吉亚）
梅尔尼科娃·安吉拉 白俄罗斯戈梅利国立大学
语言学博士，教授 （白俄罗斯）
米赛克·依丽娜 南乌克兰国立教育学院
哲学博士，教授 （乌克兰）
纳吉耶娃·弗洛拉·苏丹·吉兹 巴库斯拉夫大学
语言学博士、教授 （阿塞拜疆）
巴利齐科·根纳迪 白俄罗斯国立大学
教育学博士，教授 （白俄罗斯）
鲁塞茨基·瓦西里 白俄罗斯教育科学院
教育学博士，教授 （白俄罗斯）
斯内普科夫斯卡娅·斯维特兰娜 白俄罗斯国立大学
教育学博士、历史学博士，教授 （白俄罗斯）
宋珊珊 文化学博士 湖州师范学院（中国）
陈陈林 语言学博士 湖州师范学院（中国）

主办单位：
湖州师范学院

地址：
湖州师范学院
跨文化研究中心
（浙江省湖州市
二环东路 759 号）

邮箱：
02546@zjhu.edu.cn

电话：
0572-2321033

邮政编码：
313000

Editor-in-Chief:

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

Deputy Editor-in-Chief:

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

Executive Editor:

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

Главный редактор:

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

Заместитель главного редактора:

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

Ответственный секретарь (выпускающий редактор):

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

International Editorial Board

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

Alekseev-Apraksin Anatoly, Doctor of Cultural Studies, Professor — St Petersburg University *(Russia)*

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

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

Martysiuk Pavel, Doctor of Cultural Studies, Doctor of Philosophy, Professor — Belarusian State University of Culture and Arts *(Belarus)*

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

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

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

Международный редакционный совет

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

Алексеев-Апраксин Анатолий, доктор культурологии, профессор — Санкт-Петербургский государственный университет *(Россия)*

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

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

Мартысюк Павел, доктор культурологии, доктор философских наук, профессор — Белорусский государственный университет культуры и искусств *(Беларусь)*

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

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

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

Najieva Flora Sultan gizi, Doctor of Philology, Professor	Baku Slavic University *(Azerbaijan)*	**Наджиева Флора Султан гызы,** доктор филологических наук, профессор	Бакинский славянский университет *(Азербайджан)*
Palchyk Henadzi, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor	Belarusian State University *(Belarus)*	**Пальчик Геннадий,** доктор педагогических наук, профессор	Белорусский государственный университет *(Беларусь)*
Rusetsky Vasily, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor	Academy of Education *(Belarus)*	**Русецкий Василий,** доктор педагогических наук, профессор	Академия образования *(Беларусь)*
Snapkovskaya Svetlana, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Historical Sciences, Professor	Belarusian State University *(Belarus)*	**Снапковская Светлана,** доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор	Белорусский государственный университет *(Беларусь)*
Song Shanshan, PhD (Cultural studies)	Huzhou University *(China)*	**Сун Шаншан,** кандидат культурологии	Университет Хучжоу *(Китай)*
Chen Chenlin, PhD (Philology)	Huzhou University *(China)*	**Чень Ченлинь,** кандидат филологических наук	Университет Хучжоу *(Китай)*

CONTENT

■ ***Philosophy***

Fursa Iryna **7**
The content of the anthropological agenda in the study of the educational ideal

Dubrouski Aliaksandr **18**
Category of sense in worldview paradigms of pagan, biblical and atheistic narratives

■ ***Cultural studies. Theory and practice***

Petrukhin Anton, Filipchyk Dzianis **30**
Wooden churches of Belarusian Polesie as a resource for tourism development

■ ***Pedagogical science and education***

Zhang Zixuan **39**
Educational reform in Chinese second-level high school in the field of intercultural communication

Isachenko Iryna **48**
Formation of universal competences in students through dialogically oriented situational tasks

Khrul Olga, Ivantsevich Alena **63**
Features of forming behavioral skills and abilities of students with attention deficit hyperactivity disorder

Karpovich Irina **77**
Experimental work on the formation of deontological readiness of future teachers to interact with maladapted adolescents

■ ***Philology***

Gutsko Irina, Shidlovets Polina **87**
Literary portrait of an antagonist in a dystopian novel

Information about the authors **97**

Information about the Multicultural Research Center of Huzhou University **102**

СОДЕРЖАНИЕ

■ ***Философия***

Фурса Ирина **7**
Содержание антропологической повестки в изучении образовательного идеала

Дубровский Александр
Категория смысла в мировоззренческих парадигмах языческого, библейского и атеистического нарративов **18**

■ ***Исследования культуры: теория и практики***

Петрухин Антон, Филипчик Денис **30**
Деревянные церкви Белорусского Полесья как ресурс для развития туризма

■ ***Педагогическая наука и образование***

Чжан Цзысюань **39**
Реформа образования в китайской средней школе второй ступени в области межкультурной коммуникации

Исаченко Ирина **48**
Формирование у обучающихся универсальных компетенций посредством диалогически ориентированных ситуационнных задач

Хруль Ольга, Иванцевич Елена **63**
Особенности формирования поведенческих умений и навыков у учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

Карпович Ирина **77**
Опытно-экспериментальная работа по формированию деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками

■ ***Филология***

Гуцко Ирина, Шидловец Полина **87**
Литературный портрет антагониста в романе-антиутопии

Сведения об авторах **97**

Информация о Мультикультурном исследовательском центре Университета Хучжоу **102**

PHILOSOPHY
ФИЛОСОФИЯ

UDC 124.4+370.017.92

Iryna Fursa,
PhD; Higher Attestation Commission
of the Republic of Belarus
(Belarus)
fursa-irina@yandex.ru

THE CONTENT OF THE ANTHROPOLOGICAL AGENDA IN THE STUDY OF THE EDUCATIONAL IDEAL

The article studies the disciplinary anthropological directions of the educational ideal, in a spirit of the most complete description of its essence and social dynamics. Philosophical and educational disciplinary forms are considered. In the article shows that philosophical anthropology in terms of educational ideal fulfill the theoretical and methodological objective (the search for idea of a man consistent with the spirit of the times and current challenges of the future). The article proves that educational anthropology is aimed at practical results. The last includes the designing educational strategies (= image of a personality as a standard + perfect way to organize the educational system + best state of educational relations) based on the actual idea of a man. The directions of transformation of the educational paradigm through the dynamics of the idea of a man as an ideal outcome of upbringing are described.

Keywords: the idea of a man; education; educational anthropology; educational ideal; philosophical anthropology.

Ирина Фурса,
кандидат философских наук;
Высшая аттестационная комиссия Республики Беларусь
(Беларусь)
fursa-irina@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПОВЕСТКИ В ИЗУЧЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИДЕАЛА

В статье обоснованы конкретно-дисциплинарные антропологические ракурсы изучения образовательного идеала, исходя из стремления дать наиболее полное описание его сущности и социальной динамики; рассмотрены философская и образовательная дисциплинарные формы. Философская антропология в контексте развития проблематики образовательного идеала выполняет преимущественно теоретико-методологическую цель, которая заключается в поиске идеи человека, сообразной духу времени и актуальным вызовам будущего. Образовательная антропология нацелена на практический результат, в качестве которого видится

проектирование на основе актуальной идеи человека образовательных стратегий, включающих три ключевых элемента: образ личности как эталона, совершенный способ организации образовательной системы и наилучшее состояние образовательных отношений. В статье дано описание направлений трансформации парадигмы образования через динамику идеи человека как идеального итога воспитания.

Ключевые слова: идея человека; образование; образовательная антропология; образовательный идеал; философская антропология.

Рефлексия над ключевыми понятиями и аспектами образования неизбежно приводит к постановке антропологического вопроса. Реконструкция развития общественного и научного знания об образовании обнаруживает тесную связь, слитность закономерностей образования с его антропосоциальным планом. Имплицитно образование всегда о человеке, даже в те времена, когда человек оказывается в образовательной повестке не на первом месте. Дж. Дьюи отмечал, что без потока знаний об идеалах, нормах и ожиданиях, циркулирующего от поколения к поколению, общественная жизнь невозможна [1]. И если дискуссия об основаниях образования в любой дисциплинарности начинается с человека, то и образовательный идеал обладает этим же качеством, то есть он человекомерен. С другой стороны, и идеал, будучи преломленным в социокультурной проблематике, оказывается глубоко антропологичным. Выстраивая идеал чего угодно, человек смотрит на себя и примеряет любые идеализированные представления к себе самому, к своему миру. Прекрасной иллюстрацией этого тезиса является метафора Э. В. Ильенкова об «идеале – зеркале», предложенная для интерпретации феномена религии, но актуальная для всех случаев поиска идеала.

Получается, что из идеи человека выводятся понятия «образование» и «идеал», на пересечении объема которых и возникает образовательный идеал. Поэтому антропологичность образовательного идеала выступает важным его атрибутом. Тогда возникает вопрос о содержании социально-антропологической повестки образовательного идеала, которую последовательно раскрывает решение следующих задач:

– определение конкретно-дисциплинарных антропологических ракурсов изучения образовательного идеала;

– постановка целей развития антропологического дискурса в изучении образовательного идеала;

– выявление сущностных оснований антропологии образовательного идеала в каждой из дисциплинарных форм.

Антропология в самом широком смысле связана со знанием о человеке. Интеллектуальный дискурс обсуждения природы человека, по-видимому, берет

истоки со времен знаменитого «антропологического поворота» Сократа. И с тех пор попытки понять человека не прекращались. Сегодня антропология представлена значительным числом направлений: физическая, историческая, религиозная, философская, социальная, образовательная (которая может рассматриваться и как частный случай социальной антропологии) и так далее. Пожалуй, единственное, что их объединяет, – это феномен человека в центре внимания исследователя, однако же содержательно все направления различаются довольно сильно. Очевидно предметный интерес должен быть сужен до конкретных дисциплинарных форм антропологии.

Ядерным основанием идеала выступает идея (не образ, образец либо что-то еще). Но идея чего? Если принять за тезис антропологичность образовательного идеала, то это может быть идея человека.

Образовательный идеал, взятый в его эпистемологическом модусе, имеет два значения. Одно из них применяется для реализации познавательных, теоретических задач и строится вокруг идеи человека, определяющей онтологию образования. Известно, что образование проявляется в социальной и духовной сферах общества. Образовательный идеал в рассматриваемом значении трактуется как предельно обобщенная идея человека, которая определяет параметры образования как сферы социального и духовного развития человека и общества. Тогда формула образовательного идеала может быть выражена следующим образом:

идея (духовная) = смыслы

идея (социальная) = цель (в отношении личности, системы, отношений).

Ключевая идея человека определяет общее видение развития образования, которое в социальной проявленности формулируется через конкретные цели и перспективные ожидания относительно образованности личности, поддержанной соответствующей образовательной системой и образовательными отношениями. Так формируются образ личности (эталон), системы (совершенный способ организации), отношений (наилучшее их состояние).

Среди перечисленных выше антропологических направлений философская и образовательная дисциплинарные формы в наибольшей мере корреспондируют с приведенным содержанием понятия образовательного идеала. Потому что обе они с разных сторон, с привлечением разных методологий рассматривают идею человека через призму его воспитания, идею совершенного результата образовательных усилий. И именно этот ракурс напрямую связан с проблематикой образовательного идеала.

Возвращаясь к конкретно-дисциплинарным антропологическим описаниям динамики образовательного идеала, отметим, что даже в формате краткого очерка мы не сможем качественно описать исторические этапы становления и эволюции

образовательного идеала в контексте философской антропологии. Однако полностью оставить этот вопрос за скобками, разумеется, сложно. Поэтому штрихами обозначим несколько значимых положений, чтобы показать, что философская антропология может быть методологическим основанием рассмотрения образовательного идеала. Оговоримся, что круг вопросов и философской антропологии, и антропологии образования значительно шире обозначенных позиций. Однако мы намеренно сужаем их до размеров, соотносящихся с проблематикой образовательного идеала.

Философская антропология направлена на выявление сущностных параметров бытия человека и (на этой основе) на создание концепции человека, как правило, отражающей дух своего времени. Сообразно историческому этапу развития общества и социокультурным его особенностям возникали и сменялись различные идеи человека, где каждый мыслитель, по мнению Э. Кассирера, предлагал свою руководящую идею и собственную картину человеческой природы [2, с. 25].

Античным гением разработана прекрасная идея калокагатии как совершенства человека в единстве доброго и прекрасного и неразделимости этического и эстетического. Ее сменила теологическая идея человека, выводящая на первый план духовный смысл в существовании человека. Следует отметить, что примат духовного закрепился в культуре надолго, несмотря на столетия меняющихся представлений о человеческой природе. Эта особенность характеризует западоцентричную картину мира, в отличие от восточной, где в большей мере проявлена диалектика духовного и телесного, идея достижения человеком гармонии между двумя началами и на этой основе – целостности.

Ренессанс подарил миру идеи достоинства и свободы человека, принципиальной возможности его совершенства и права определять «свой образ по своему решению» (Пико делла Мирандолла) [3]. Обращение к этим идеям, как мы далее увидим, не ослабевает до наших дней. Можно даже констатировать, что они являются базовыми для многих социальных и гуманитарных дискурсов, включая образовательный идеал.

В эпоху Просвещения, достижением которой, по П. С. Гуревичу, является открытие субъекта, родилось множество ценных идей, расширяющих знание человека о человеке [4]: от концепции правовой личности и природосообразного человека до образа человека-машины Ж. О. Де Ламетри и идеи прогресса, или бесконечного совершенствования человека и общества (за исключением, пожалуй, прогресса в математических знаниях, который, по оказавшемуся ошибочным мнению Д. Дидро, достиг предела). Весь XVIII век был пронизан верой в неисчерпаемый человеческий потенциал. Однако в число главных философских вопросов проблему понимания природы человека, как известно,

возвел И. Кант. В пособии к лекциям по логике (и не только там) немецкий мыслитель приводит три ключевых вопроса философии (что я могу знать? что я должен делать? на что я смею надеяться?), которые резюмирует четвертый, антропологический вопрос: что такое человек? Поясняя дисциплинарную ответственность каждого из трех первых вопросов – метафизического, этического и религиозного соответственно, Кант подчеркивает: «…в сущности все это можно было бы свести к антропологии, ибо три первых вопроса относятся к последнему» [5, с. 280].

Чрезвычайной важностью для понимания современных ипостасей образовательного идеала обладает идея автономии личности. Ее истоком является идеал суверенной автономной личности, опирающейся на собственный разум (*Sapere aude!*), что также является творческим продуктом И. Канта. Эта идея предопределила идеал эпохи романтизма, под которым понималась свободная личность.

В XIX веке центральный интеллектуальный проект был предложен марксистской программой, где культивировалась преобразовательская роль человека, который должен «изменить мир»; закрепляется идея человека как субъекта деятельности. По выражению Э. Фромма, К. Маркс предлагает антропологическую интерпретацию истории, где «актерами исторической драмы являются сами люди» [6].

Таким образом, к началу XX века было высказано великое множество тезисов о природе человека. В первой трети XX века М. Шелер констатирует отсутствие единой идеи человека, хотя к тому времени предложены естественнонаучная, философская и религиозная антропологии [7, с. 32], и подчеркивает первостепенность статуса социальной антропологии в ряду философских проблем [8, с. 132]. В подтверждение этой мысли в столетие, приближающее нас к современности, были доказаны, рассмотрены, отвергнуты и снова возвращены в общественный дискурс самые разные идеи человека: человек символический (*animal symbolicum*) Э. Кассирера, человек играющий (*homo ludens*) Й. Хейзинги, «одномерный человек» Г. Маркузе, *ordo amoris* как сущность человека у М. Шелера и многие другие. Интересны идеи белорусских философов в искомом направлении, к примеру, высказанная Н. И. Крюковским идея человека прекрасного (*homo pulcher*). Вышесказанное иллюстрирует вывод о том, что к первой четверти XXI века номером первым в социально-антропологической повестке все еще остается поиск идеи человека.

Можно проследить, как названные идеи человека раскрываются через прикладные модели образования. Приведем несколько примеров. У античных философов условием воспитания идеального человека является пайдейя – концепция приобщения человеческой природы к культуре через всеобщее

образование и социальную гармонию. Средневековая модель образования, руководствуясь идеей призвания человека и его духовной миссии в земной жизни, предложила социальную дифференциацию в его организации – от практики ремесленной подготовки до идеала рыцарского воспитания и реализации идеи университета [9]. Реформация предложила антитезис избранности и создала теоретико-методические предпосылки обязательного общего образования (например, классно-урочную систему Я. А. Коменского). Квитэссенцией философской антропологии эпохи Просвещения стал *bildung* – идея воспитания человека в культуре, авторские интерпретации которой во всей полноте отражают динамику интеллектуальной мысли XVIII века [10]. Снова возникает идея фактора культуры в образовании. Однако меняется понимание культуры. Если в античности культура понимается как антитеза природе, физике человека, то у просветителей культура противопоставляется цивилизации. А. В. Гулыга пишет, что культурой И. Кант «называет только то, что служит благу человека, или, в современной терминологии, систему гуманистических ценностей», а под цивилизацией понимает «внешний, “технический” тип культуры» [11, с. 78]. В XIX веке этот акцент на включение личности в культурную среду концептуализируется в принцип культуросообразности (А. Дистервег). Модернистские концепции образования стали отражением веера идейных антропологических оснований, предложенных на рубеже XIX–XX веков, в результате чего распространение получили различные экспериментальные проекты образования, а также прагматизм, где образование становится скорее инструментом, чем духовной практикой. Модели образования в постмодерных проекциях раскрываются в терминах власти, идеологии, симуляции жизни и прочих.

Антропология образования не имеет такой внушительной истории и начинает свой отсчет с конца XIX – начала XX века. Активно же начинает развиваться с обретением философией образования статуса самостоятельной научной дисциплины. Как уже отмечалось выше, любое направление антропологии рассматривает своим предметом человека, однако если философская антропология осуществляет поиск идеи человека (относительно или безотносительно к историческому времени), то теоретиков антропологии образования занимают вопросы сопряжения образования и культуры. Для рассмотрения образовательного идеала в дискурсе образовательной антропологии, в отличие от философской, характерен уход от идеологии и акцент на праксиологии, осмыслении практического значения образовательного идеала.

К классическим работам в области антропологии образования принято относить работы К. Д. Ушинского («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»), И. И. Мечникова («Воспитание с

антропологической точки зрения»), Б. Г. Ананьева («Человек как предмет воспитания»), В. М. Бехтерева («Проблемы развития и воспитания человека»), Б. М. Бим-Бада («О перспективах возрождения педагогической антропологии»), А. П. Огурцова («Педагогическая антропология: поиски и перспективы»). В современном научном информационном поле в области антропологии образования наиболее частотны публикации В. И. Слободчикова («Антропологическая перспектива отечественного образования», «Ключевые категории мышления профессионального педагога: введение в антропологию образования»). Нельзя не заметить, что развитие антропологии образования имеет междисциплинарную специфику, а не составляет интерес исключительно педагогов. Среди белорусских авторов проблематика антропологии образования популярностью не пользуется. За последние годы появилось лишь пособие А. Г. Давыдовского и А. В. Пищовой «Основы интегративной педагогической антропологии» [1]. В западной научной литературе антропология образования, наоборот, является довольно актуальным направлением (во всяком случае поиск публикаций по данной теме в агрегаторе *researchgate.net* обнаруживает большое их число). Каноническими принято считать работы Дж. и Л. Спиндлеров (в частности, обобщающий сборник материалов 1955 года «Образование и антропология» (*Education and Anthropology*)). В своей монографии «Антропология и/как образование» (*Anthropology and/as education*, 2017) британский антрополог Т. Ингольд объясняет, что сутью антропологической идеи образования является его рассмотрение не только как процесса механической передачи знаний от человека к человеку, но как таинство инициации в культуру [12]. По мнению исследователя, сближение антропологии и образования позволяет педагогике приобрести более фундаментальный характер.

Следует упомянуть и имеющийся в научной публицистике спор о терминах. Если в зарубежной практике понятия «антропология образования» и «образовательная антропология» признаются синонимичными, то в русскоязычной научной литературе, по обыкновению, между этими словоформами проводится смысловой водораздел. В. И. Слободчиков предлагает различать антропологию образования, содержанием которой является абсолютный образ человека, и образовательную антропологию, где образ человека относителен, детерминирован культурой. Сам автор классификации отдает предпочтение антропологии образования как системе, обладающей более мощным эпистемологическим потенциалом, который объединяет в одной объяснительной модели знания о практике и знания самой практики [13, с. 11–12].

[1] В этом контексте стоит также упомянуть работы В. В. Зеньковского «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии», Г. М. Коджаспирова «Педагогическая антропология».

Следует, несомненно, иметь в виду эти смысловые различия в русскоязычном дискурсе. Однако если мы попробуем раскрыть проблематику образовательного идеала в этих двух антропологических линиях, то получится следующее. Образовательный идеал в контексте антропологии образования есть эпистемологический ориентир, тогда как в терминах образовательной антропологии, по В. И. Слободчикову, – это культурно обусловленный опыт понимания человека, выполняющего идеально-типический функционал при анализе образовательной практики. Именно так образовательный идеал раскрывается с позиций эпистемологического и деятельностного подходов к его интерпретации, которые, на наш взгляд, расширяют и дополняют представления об образовательном идеале, но не элиминируют друг друга. В таком случае задача выбора между ними уходит, а остается задача синтеза. Хотя не исключаем, что по отношению к иным образовательным феноменам это различие может проявляться более отчетливо. С чем сложно не согласиться, так это с тезисом В. И. Слободчикова о сути антропологического подхода к образованию, который заключается в «создании человека в целостности его человеческих проявлений, человека в полноте его телесно – душевно – духовных измерений» [13, с. 13]. Мировоззренческими основаниями здесь выступают разработанные в ренессансный период и в эпоху Просвещения идеологические фундаментальные константы человеческого бытия – идеи о свободе и достоинстве человека и представление о его субъектности, получившие в наше время новую интерпретацию.

В целом изучение антропологических оснований образовательного идеала является темой более востребованной, чем онтология и эпистемология образовательного идеала. Покажем это на примерах нескольких диссертационных исследований российских авторов.

Так, в работе Л. П. Бибиковой 2001 года образование показано как форма объективации образов мира и человека в культуре [14]. Антропологические традиции в философии образования до советского периода исследованы в докторской диссертации Н. В. Крыловой. Ею справедливо отмечено, что представления о природе человека «служат источником формирования адекватных понятийно-терминологических конструкций образовательного идеала и средств его достижения» [15, с. 6]. Автор реконструирует антропологические идеи образования от античности до С. И. Гессена, В. В. Зеньковского и философско-антропологических оснований доминантной теории А. А. Ухтомского. В диссертации российского исследователя А. Я. Кожурина обоснован философско-антропологический подход к отечественной традиции просвещения. В работе также сформулировано положение об антропологии образовательного идеала: «Отечественная традиция просвещения выполняла и

продолжает выполнять важнейшую социальную функцию – выработку и обоснование образовательных идеалов» [16, с. 7]. Эти же исследовательские традиции продолжены И. Н. Степановой, Н. С. Мяликовой, С. В. Волковой, Т. А. Козловой, П. В. Клениным и другими авторами.

*

Таким образом, концепт образовательного идеала рассматривается нами двояко: как методологический инструмент и как прикладное средство, пригодное для проектирования целей и содержания образования. Это позволяет нам объединить достижения философской и образовательной антропологий.

Обобщая обе антропологические традиции, предложим следующее наполнение антропологической повестки в изучении образовательного идеала, которое заключается:

– в констатации антропологического сюжета в качестве стержневой линии дискуссий об образовательном идеале и центральном положении человека в концепции образовательного идеала;

– поиске образа человека, лежащего в основании образовательного идеала;

– использовании антропологического метода для решения вопросов образования, что позволяет избегать проектирования образовательных стратегий на основании социальных иллюзий.

Рассматривая образование консервативное и прогрессивное, Дж. Дьюи отмечает, что «образование можно строить либо с оглядкой на прошлое, либо с мыслью о будущем. Иными словами, его можно рассматривать либо как процесс приспособления будущего к прошлому, либо как использование прошлого в качестве материала для становления будущего» [1]. Различие как будто бы очевидное, но важное и в реальности не такое простое для образовательной практики, где нередко стандарты прошлого возводятся в ранг абсолютной идеи для будущего. Понимание образовательного идеала дает реальную перспективу на совершенствование, а не поддерживает иллюзию развития, маскирующуюся под образовательными реформами, изменениями форматов и конъюнктурными переменами.

Библиографические ссылки

1. Дьюи, Дж. *Демократия и образование*. Москва: Педагогика-пресс, 2000.

2. Кассирер, Э. Опыт о человеке: Введение в философию человеческой культуры. *Проблемы человека в западной философии*. Москва: Прогресс, 1988, 3–30.

3. Мирандола, Джованни Пико делла. Речь о достоинстве человека. *История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли в 5 томах. Том 1.*

Античность, Средние Века, Возрождение. Москва: Издательство Академии художеств СССР, 1962, 506–513.

4. Гуревич, П. С. *Философия человека. Часть 2.* Москва: ИФ РАН, 2001.

5. Кант, И. Логика. Пособие к лекциям. 1800. *Иммануил Кант. Сочинения. В 8-ми томах. Том 8.* Москва: Чоро, 1994, 266–398.

6. Фромм, Э. Марксова концепция человека. *Эрик Фромм. Душа человека.* Москва: Республика, 1992, 375–414.

7. Шелер, М. Положение человека в Космосе. *Проблемы человека в западной философии*. Москва: Прогресс, 1988, 31–95.

8. Шелер, М. Человек и история. *THESIS, 1993, выпуск 3,*132–154.

9. Баркова, В. В. Социокультурные аспекты изучения концепта человека в философии образования Средних веков. *Инновационное развитие профессионального образования, 2017, 4 (16),* 9–14.

10. Черничкина, А. А. О понятии Bildung в философии культуры немецкого романтизма. *Вопросы философии, 2016, 3,* 72–80.

11. Гулыга, А. В. *Немецкая классическая философия*. М: Мысль, 1986.

12. Ingold, T. *Anthropology and/as Education*. London: Routledge, 2017.

13. Слободчиков, В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования. *Образование и наука, 2010, 1,* 11–22.

14. Бибикова, Л. П. *Проблема антропологии образовательного идеала*: *дис. ... канд. филос. наук*: *09.00.11.* Санкт-Петербург, 2001.

15. Крылова, Н. В. *Антропологические традиции в отечественной философии образования*: *дис. ... д-ра филос. наук*: *09.00.11.* Санкт-Петербург, 2004.

16. Кожурин, А. Я. *Антропологические основания русской идеи просвещения: автореф. дис. ... д-ра филос. наук*: *09.00.11.* Санкт-Петербург, 2008.

References

1. D'yui, Dzh. *Demokratiya i obrazovanie* [Democracy and education]. Moscow: Pedagogika Press, 2000.

2. Kassirer, E. Opyt o cheloveke: Vvedenie v filosofiyu chelovecheskoi kul'tury [The Experience of man: An Introduction to the philosophy of human culture]. *Human problems in Western Philosophy*. Moscow: Progress, 1988, 3-30.

3. Mirandola, Dzhovanni Piko della. Rech' o dostoinstve cheloveka. Istoriya estetiki. Pamyatniki mirovoi esteticheskoi mysli v 5 tomakh. Tom 1. Antichnost', Srednie Veka, Vozrozhdenie [The speech about human dignity]. *The history of aesthetics. Monuments of world aesthetic thought in 5 volumes. Volume 1. Antiquity, the Middle Ages, and the Renaissance*. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Arts, 1962, 506-513.

4. Gurevich, P. S. *Filosofiya cheloveka. Chast' 2* [Philosophy of Man. Part 2]. Moscow: IF RAS, 2001.

5. Kant, I. Logika. Posobie k lektsiyam. 1800 [Logic. A manual for lectures. 1800]. *Immanuel Kant. Essays. In 8 volumes. Volume 8.* Moscow: Choro, 1994, 266-398.

6. Fromm, E. Marksova kontseptsiya cheloveka [Marx's concept of man]. *Eric Fromm. The soul of man.* Moscow: Republika Publ., 1992, 375-414.

7. Sheler, M. Polozhenie cheloveka v Kosmose [The position of man in Space]. *Human problems in Western Philosophy.* Moscow: Progress Publ., 1988, 31-95.

8. Sheler, M. Chelovek i istoriya [Man and History]. *THESIS, 1993, issue 3*, 132-154.

9. Barkova, V. V. Sotsiokul'turnye aspekty izucheniya kontsepta cheloveka v filosofii obrazovaniya Srednikh vekov [Sociocultural aspects of the study of the human concept in the philosophy of education of the Middle Ages]. *Innovative development of professional education, 2017, 4 (16),* 9-14.

10. Chernichkina, A. A. O ponyatii Bildung v filosofii kul'tury nemetskogo romantizma [On the concept of Bildung in the philosophy of culture of German Romanticism]. *Voprosy filosofii, 2016, 3,* 72-80.

11. Gulyga, A. V. *Nemetskaya klassicheskaya filosofiya* [German Classical Philosophy]. Moscow: Mysl, 1986.

12. Ingold, T. Anthropology and/as Education. London: Routledge, 2017.

13. Slobodchikov, V. I. Kontseptual'nye osnovy antropologii sovremennogo obrazovaniya [Conceptual foundations of the anthropology of modern education]. *Education and Science, 2010, 1,* 11-22.

14. Bibikova, L. P. *Problema antropologii obrazovatel'nogo ideala: dis. ... kand. filos. nauk: 09.00.11* [The problem of the anthropology of the educational ideal: dis. ... PhD in Philology. Sciences: 09.00.11]. Saint Petersburg, 2001.

15. Krylova, N. V. *Antropologicheskie traditsii v otechestvennoi filosofii obrazovaniya: dis. ... d-ra filos. nauk: 09.00.11* [Anthropological traditions in the Russian philosophy of education: dis. ...Dr. Philos. Sciences: 09.00.11]. Saint Petersburg, 2004.

16. Kozhurin, A. Ya. *Antropologicheskie osnovaniya russkoi idei prosveshcheniya: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk: 09.00.11* [Anthropological foundations of the Russian idea of Enlightenment: abstract of the dissertation. ...Dr. Philos. Sciences: 09.00.11]. Saint Petersburg, 2008.

UDC 124.2; 140.8

Aliaksandr Dubrouski,
PhD, Associate Professor;
Belarusian State Agrarian Technical University
(Belarus)
dubrovski@list.ru

CATEGORY OF SENSE IN WORLDVIEW PARADIGMS OF PAGAN, BIBLICAL AND ATHEISTIC NARRATIVES

The article examines the representation of the category of sense in pagan, atheistic and biblical narratives. The corresponding three worldview paradigms are analyzed from the point of view of their relationship to reality and rationality. It is argued that elements of certain pictures of the world can interact within specific texts, and the worldview paradigms themselves in the history of culture overlap, which gives rise to individual and unique figurative worlds presented in each specific work of art. The results of the study can be used in the formation of a methodology for analyzing the semantic structures of literary works, which would allow us to isolate the cultural models underlying the pictures of the world presented in the text.

Keywords: category of sense; worldview paradigm; picture of the world; paganism; the Bible; atheism; narrative.

Александр Дубровский,
кандидат филологических наук, доцент;
Белорусский государственный
аграрный технический университет
(Беларусь)
dubrovski@list.ru

КАТЕГОРИЯ СМЫСЛА В МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ПАРАДИГМАХ ЯЗЫЧЕСКОГО, БИБЛЕЙСКОГО И АТЕИСТИЧЕСКОГО НАРРАТИВОВ

В статье рассматривается представленность категории смысла в языческом, атеистическом и библейском нарративах. Соответствующие три мировоззренческие парадигмы анализируются с точки зрения их отношения к реальности и рациональности. Утверждается, что элементы тех или иных картин мира могут взаимодействовать внутри конкретных текстов, а сами мировоззренческие парадигмы в истории культуры накладываются друг на друга, что порождает индивидуальные и неповторимые образные миры, представленные в каждом конкретном художественном произведении. Результаты исследования могут быть использованы при формировании методологии анализа смысловых структур литературных

произведений, которая позволила бы вычленять культурные модели, лежащие в основе представленных в тексте картин мира.

Ключевые слова: категория смысла; мировоззренческая парадигма; картина мира; язычество; Библия; атеизм; нарратив.

Мировоззрение современного западного человека невозможно представить и описать без учета диалогического взаимодействия языческого, христианского и атеистического нарративов, оказавшихся определяющими для западной культуры. Разумеется, «западный человек» – условность. Не существует некоего нормативного типа западного мировоззрения, ибо в каждом конкретном случае взаимодействие элементов может приводить к какому угодно конечному результату. Однако в текстах, дискурсах, нарративах само взаимодействие соответствующих парадигм, равно как и возможное доминирование какого-то одного, всегда достаточно явно.

Выскажем догадку, что центром мировоззренческой парадигмы является категория *смысла*. Присутствие в мировоззрении этой категории (даже если она не артикулирована эксплицитно или не выражена именно данной лексемой) связано с теми или иными механизмами объяснения. Это верно, даже если не углубляться в вопрос о том, что первично – сама категория смысла или механизмы объяснения. Работу сознания невозможно представить без объяснительных механизмов, а потенциально эти механизмы направлены именно на выяснение смысла.

В языческом мировоззрении к каждому явлению подключается объяснение в виде бога (божественной силы). Поскольку явления бытия очень разнородны и потенциально бесконечны, то и количество божеств должно стремиться к бесконечности. В результате языческая парадигма с легкостью объясняет *всё*. Поскольку установка сознания именно такова – объяснить всё. Таким образом, человеческое сознание начинает свою миссию с функции упрощения, ведь объяснить всё – значит упростить всё. Но зато в языческой картине мира нет ничего бессмысленного! И не надо пытаться замечать, что бог здесь – это всегда *deus ex machina*.

Примерами «объяснения всего» являются бесчисленные этиологические мифы. Это может выглядеть следующим образом: «Анахита имела коляску с четырьмя белыми лошадьми. Этими лошадьми были: облако, дождь, град и снег. Она с высоты облаков указом Ахуромазды… посылала дождь, снег и град» [1].

Разумеется, в рассматриваемой парадигме не улавливается различие между объяснением и собственно *смыслом*: если в объяснение «вставляется» бог, то смысл перекладывается на него (это он знает смысл). Для наглядности сопоставления (и для его контрастности) перейдем к парадигме атеистической.

Коль скоро само атеистическое мировоззрение позиционирует себя как научно-атеистическое, воспользуемся именно этой самоманифестацией, чтобы заострить следующий важный момент: в науке (как ее понимает современный западный человек) категория *смысла* вообще выносится за скобки. Объясняются механизмы функционирования объектов, но никогда не смысл этих механизмов. Объяснение законов материального мира здесь ни в коей мере не предполагает выяснение их смысла.

Всё это значит, что в языческой картине мира объясняется всё, хоть и неправильно, а в атеистической всё объясняется правильно, но одновременно не объясняется вообще. Последовательное язычество выстраивает полностью осмысленный мир (повторим: он воспринимается как осмысленный даже в том случае, если смысл известен только богу; для языческого сознания достаточно перенести ответственность за смысл на божество), а последовательный атеизм – полностью бессмысленный мир. Ибо невозможно свести теизм к «вере в сверхъестественное высшее существо», а атеизм – к отрицанию этой веры. Проблема упирается не в «высшее существо», а в разные взгляды на мир. Последовательный атеизм должен предполагать, что всё бессмысленно (ибо всё случайно и всё бесцельно, ведь целеполагание может исходить только от *кого-то*).

При таком сопоставлении, вероятно, можно прийти к выводу, что языческую парадигму можно охарактеризовать как «естественную», а атеистическую – как «искусственную». Под естественностью здесь понимается полное соответствие естеству человеческого сознания, стремящегося именно к поиску смысла. Но «искусственность» атеистической парадигмы не означает, что сознание «сломано». Это просто иной способ адаптации. И сразу интересно сравнить, как по-разному это оценивается в конкретных нарративах. Из христианского нарратива Ф. Достоевского его читатели вынесли формулу «если Бога нет, то всё дозволено» (хотя эта фраза нигде не встречается у Достоевского). Иными словами, коннотации тут отрицательные. Из вышеизложенного рассуждения понятно, что современный теологический дискурс это переформулировал так: если Бога нет, то всё бессмысленно. А, например, в атеистическом нарративе С. Моэма (роман «Бремя страстей человеческих», напомним, во многом автобиографическое и, что еще более важно, автопсихологическое произведение) мы встречаем уже именно эту переформулировку, причем с положительными коннотациями. И здесь нужно приводить обширные цитаты, потому что они буквально поражают своей нормативностью в рамках рассматриваемой парадигмы. Речь идет об отрывках из двух глав – 53-й и 106-й.

Вот что мы находим в 53-й главе:

«Когда Филип перестал верить в Бога, он почувствовал, что скинул с плеч тяжелое бремя; избавившись от чувства ответственности, которое отягощало каждый его поступок – ибо теперь от этого поступка не зависело спасение его бессмертной души, – он испытал блаженное чувство свободы. Но он понял, что это – только иллюзия. Откинув веру, в которой был воспитан, он сохранил нетронутой ее неотъемлемую часть – мораль. Отныне он решил додумываться до всего сам. <…> Самым ценным своим парижским приобретением он считал полную свободу духа; он чувствовал наконец, что с него спали все оковы. <…> “Но, если для человеческой личности понятия добра и зла не существуют, тогда, – подумал Филип, – теряет власть над ней и совесть”. С торжеством схватил он этого мошенника и выгнал из своего сердца. Однако, в чем смысл жизни, он понимал теперь не больше, чем раньше. Зачем создан мир, для чего живут люди на земле, было для него так же неясно, как и прежде. Есть же во всем этом какой-то смысл! Филип вспомнил притчу Кроншоу о персидском ковре. Тот предложил ее как разгадку смысла жизни, но тут же таинственно заявил, что каждый должен распутать этот узел сам» [2, с. 267–271].

В 106-й главе герой наконец разгадывает загадку:

«Думая о Кроншоу, Филип вспомнил о персидском ковре, который тот ему подарил, сказав, что в нем – разгадка смысла жизни; вдруг ему показалось, что он ее нашел. Филип усмехнулся: слова Кроншоу, видно, были одной из тех шарад, над которыми ломаешь голову, пока тебе не подскажут ключ, а потом не можешь понять, как это ты сразу не догадался. Ответ был такой простой. *Жизнь вовсе не имеет смысла* (выделено нами. – ***А. Д.***). <…> Его ничтожество становилось его силой, и он внезапно почувствовал, что может сразиться с жестокой судьбой, которая его преследовала: ибо, если жизнь бессмысленна, мир уже не кажется таким жестоким. Неважно, совершил ли что-нибудь тот или иной человек или ничего не смог совершить. Неудача ничего не меняет, а успех равен нулю. Человек – только мельчайшая песчинка в огромном людском водовороте, захлестнувшем на короткий миг земную поверхность; но он становится всесильным, как только разгадает тайну, что и хаос – ничто. Мысли теснились в воспаленном мозгу Филипа, он задыхался от радостного возбуждения. Ему хотелось петь и плясать. Уже много месяцев он не был так счастлив. <…> Та же игра воображения, которая доказала ему, как дважды два – четыре, что жизнь не имеет смысла, натолкнула его на новое открытие: кажется, он наконец понял, зачем Кроншоу подарил ему персидский ковер. Ткач плетет узор на ковре не ради какой-нибудь цели, а просто для того, чтобы удовлетворить свою эстетическую потребность, вот и человек может прожить свою жизнь точно так же; если же он считает, что не свободен в своих поступках, пусть смотрит на свою жизнь как на готовый узор, изменить который он не в силах. Человека никто не вынуждает плести узор своей жизни, нет в этом и насущной необходимости – он делает это только ради собственного удовольствия. <…> На какое-то мгновение он словно поднялся над случайностями своего существования и почувствовал, что ни счастье, ни горе уже никогда не смогут влиять на него так, как прежде. Всё, что с ним случится дальше, только вплетет новую нить в сложный узор его жизни, а когда наступит конец, он будет радоваться тому, что рисунок близок к завершению. Это будет произведение искусства, и оно не станет менее прекрасным оттого, что он один знает о его существовании, а с его смертью оно исчезнет. Филип был счастлив» [2, с. 547–550].

Итак, герой счастлив. При этом мы видим, что его сознание вовсе не сломано, а работает. И работа сознания приводит его к выводу о бессмысленности бытия, что, однако, нисколько не удручает героя, а делает его счастливым. В языческой парадигме для «счастья» нужно, чтобы всё имело смысл, здесь – чтобы смысла не было вообще. В обоих случаях индивид чувствует себя комфортно, то есть в обоих случаях сознание выполняет функцию адаптации. Мы называем атеистическую парадигму «искусственной» исключительно по той простой причине, что она явно вторична по отношению к предыдущей – «естественной». Сознание «по умолчанию» ищет смысл, а здесь его заставили искать его отсутствие, и ведь надо признать, что именно этот процесс оказывается более трудоемким, что, собственно, и наводит на мысль о прилагательном «искусственный».

В приведенном отрывке из 106-й главы также важно отметить эстетическое отношение к бытию при полном отрыве от категории смысла, что в христианской парадигме было бы невозможно. Подробно о соотношении категорий красоты и истины в свете христианского богословия пишет американский православный теолог Д. Харт в объемном труде «Красота бесконечного: эстетика христианской истины». Приведем только две цитаты: «Красота… есть нечто большее, чем просто “истина”; или, скорее, красота неотделима от истины как мера того, что богословие может назвать истинным» [3, с. 4]. И далее: «…красота – это категория, необходимая христианскому мышлению; всё, что богословие говорит о триединой жизни Бога, даровании творения, воплощении Слова и спасении мира, дает место мышлению… и повествованию (narrative) о прекрасном» [3, с. 24].

Итак, перейдем к рассмотрению специфики христианской парадигмы. В рамках данного исследования нас будет интересовать, что говорит христианство о *смысле* (и о его отсутствии). Но прежде надо сказать, что «христианство» здесь не самый удачный термин. Ведь история христианской мысли демонстрирует многочисленные плоды взаимодействия *разных* парадигм. Диалог шел настолько бурно, что произошло взаимопроникновение голосов. Поэтому в этом месте следует ввести новое понятие: ниже речь пойдет не о «христианстве», а о библейской картине мира (хотя отнюдь не в смысле «физического устройства Вселенной»). То есть мы просто попытаемся обратиться к первоисточникам.

И существует один конкретный вопрос, который сразу же вскрывает специфику библейской мировоззренческой парадигмы, а именно – проблема зла. «Библейская парадигма», кстати, именно в этом пункте оказывается более точным термином, чем «христианская парадигма». Ведь многовековая история христианского богословия изобилует примерами такого осмысления проблемы зла, которое, скорее, игнорирует первоисточники (или как минимум относится к их прочтению с недостаточным вниманием) и может быть расценено как результат

языческого (или какого угодно иного) влияния. Христианское богословие, занимаясь теодицеей (оправданием Бога перед лицом зла) и будучи верным своей миссии *осмысления* (!), занималось в этом пункте именно осмыслением, то есть придавало злу некую осмысленность. Оправдывая Бога, оно объясняло зло *через* Бога и тем самым, как это ни парадоксально, оправдывало само зло. Когда говорилось о том, что во зле (а ведь сюда относятся страдания, смерть и т. д.) есть некая целесообразность (собственно – сообразность с Божьим замыслом), происходило именно сближение с языческой парадигмой. В ней, как мы помним, объяснить можно всё, в том числе зло, ибо за каждым явлением стоит *отдельная* божественная сила, и все эти силы отнюдь не сводятся к одному знаменателю. У одного бога сегодня хорошее настроение, а завтра плохое; у другого бога – наоборот; они начинают конкурировать друг с другом, бороться. Или договариваться, заключать сделки. И таково содержание, например, всей античной мифологии.

Но в библейской картине мира есть этот пресловутый один знаменатель – единый Бог. И хотя христианская мысль пыталась именно к этому знаменателю свести коллизию добра и зла, результаты отнюдь не являются убедительными. Но таковы результаты христианской мысли в диахронии, причем в том самом западном контексте, где и происходил упомянутый диалог парадигм. Библейский же мир гораздо более монолитен. И именно в библейских текстах мы находим совершенно иные нарративы, которые, вероятно, так и остались не до конца осознанными культурой.

Итак, к каким текстам здесь можно обратиться?

Разумеется, в иудейском Писании (Ветхий Завет христианской Библии) нас сразу должна привлечь Книга Иова. Иова постигает зло. К нему приходят «друзья» и пытаются зло объяснить. (Не полемика ли это с тем, что предлагает языческий нарратив?) Иов не принимает их объяснений. Да, объяснения в целом банальны: ты страдаешь, потому что ты сам виноват. Но он знает, что не виноват! Условность этого момента – воистину гениальная условность. И она последовательно выдерживается. На чисто теоретическом уровне богословие сказало бы нам: никто не может быть невиновным, ибо все люди грешны. Но автору Книги Иова был интересен некий более глубокий уровень, чем уровень теоретического богословствования. Как мы помним, книга завершается речью Бога. И в этой речи Бог совершенно ничего не *объясняет*, зато обвиняет друзей Иова в том, что они занимались неуместным и ложным *объяснением*, при этом ссылаясь на Бога.

Вот некоторые цитаты из книги литовского католического философа А. Мацейны (1908–1987) «Драма Иова»: «…теоретическое решение проблемы зла всегда приводит к тому, что зло мы делаем позитивным. <…> Познаваемо может быть только бытие. Не-бытие не может быть ни познаваемо, ни выражаемо, ибо

оно не имеет никакого содержания. Не-бытие можно только пережить, но не познать. Познать можно только то, что позитивно, что имеет хоть какое-то позитивное содержание. Поэтому, как только мы свой ум направляем на зло, мы тут же ему придаем позитивное начало; мы тут же превращаем его в бытие и тем самым делаем его уже не злом, ибо всякое бытие есть добро. Делание зла позитивным есть неизбежный результат его теоретического исследования» [4, с. 281–282].

А вот что пишет современный автор В. Шалларь в статье со знаковым названием «Теология стокгольмского синдрома»: «Теодицея – не решение проблемы зла, а ее ликвидация. <…> Как толковать книгу Иова? В первую очередь понять: эта книга наполнена радостью, она вся – изумление, вся – свет, гимн Творению. Иов – попиратель всех теодицей: друзья Иова хотели доказать, что его страдания оправданы, необходимы, справедливы, что они не зло. Но Бог отверг друзей Иова, Бог – на стороне Иова. Ответ Бога: мир не уложишь в схемы, “объяснения” – нет. Мир огромен своей радостью и вечной новизной. Сознанию не удастся подчинить мир…» [5].

Итак, вот они, контуры библейской парадигмы: имя Бога не может быть упомянуто в одном контексте со злом. Зло нельзя объяснить «из Бога», поскольку Бог – абсолютное благо. Между Богом и злом – настолько радикальный разрыв, что само объяснение зла (то есть придание ему *смысла*!) практически невозможно.

Сразу же перейдем к Новому Завету, чтобы увидеть яркие параллели.

Девятая глава Евангелия от Иоанна: «И, проходя, увидел человека, слепого от рождения. Ученики Его спросили у Него: Равви! Кто согрешил, он или родители его, что родился слепым? Иисус отвечал: не согрешил ни он, ни родители его, но это для того, чтобы на нем явились дела Божии» (Ин 9:1-3). В. Шалларь пишет: «Вопрошающие мыслят в логике платы за зло, осмысления зла, рынка, купли-продажи. Покайтесь: выйдите из этой логики. Что со слепорожденным? Наказан? – Нет! Нет никакого морального рынка – просто должны явиться *дела Божьи* (выделено автором. – ***А. Д.***)» [5].

Еще пример: «В это время пришли некоторые и рассказали Ему о Галилеянах, которых кровь Пилат смешал с жертвами их. Иисус сказал им на это: думаете ли вы, что эти Галилеяне были грешнее всех Галилеян, что так пострадали? Нет, говорю вам, но, если не покаетесь, все так же погибнете. Или думаете ли, что те восемнадцать человек, на которых упала башня Силоамская и побила их, виновнее были всех, живущих в Иерусалиме? Нет, говорю вам, но, если не покаетесь, все так же погибнете» (Лк 13:1-5). Мы видим здесь отказ от объяснения зла. «Христос ничего не отвечает, просто отвергает – потому что зло бессмысленно, как таковое оно своего места не имеет» [5].

Чем является эпизод воскресения Христа в библейском нарративе? «Смертию смерть попрал» означает «воскресением отменил смерть», но ни в коей мере не «объяснил». Воскресение оказывается ослепляющей вспышкой, которая накладывается на несправедливые страдания Христа. Последующее богословие пыталось их *объяснить* (вполне в языческом духе) и мало в этом преуспело, поскольку объяснения сводились к логике «сделки». В самом библейском нарративе воскресение ничего не объясняет в смерти, но просто отменяет ее. Иными словами, Бог и зло не сосуществуют, они нигде не соприкасаются. Бог не несет за зло никакой ответственности. Там, где они каким-то чудом сталкиваются, происходит именно ослепляющая вспышка, в результате которой зло *отменяется*. И метафора вспышки вполне уместна, ибо рождена самим библейским контекстом с его образами света и тьмы. Особенно показательны многочисленные противопоставления в так называемом Иоанновом корпусе «И свет во тьме светит, и тьма не объяла его» (Ин 1:5); «…но люди более возлюбили тьму, нежели свет…» (Ин 3:19); «…Бог есть свет, и нет в Нем никакой тьмы» (1 Ин 1:5) и т. д. (Даже можно подумать, что попытки богословов оправдать зло «через Бога» означают, что эти цитаты не приходят им на память.)

Итак, библейская картина мира проводит различие между тем, что может и что не может быть осмыслено. Языческая и атеистическая парадигмы предлагают своеобразную редукцию: редуцируется либо бессмыслица, либо сама категория смысла. Библейский же мир вовсе не выглядит таким простым, как его иногда представляют. Он оказывается гораздо шире человеческого понимания и осмысления. Но при этом ни о каком отказе от понимания и осмысления речи не идет. Однако смысл здесь присутствует только там, где присутствует Бог (в библейском тексте это называется, например, «пред лицом Божьим»). Удаление от Бога мыслится как удаление от смысла, осмысление зла оказывается занятием принципиально бесперспективным.

Интересно здесь то, что христианство сближается с атеизмом в том пункте, где они оба признают реальность бессмыслицы, абсурда, случайности (римские язычники называли первых христиан атеистами). Если мы сказали, что языческая парадигма «естественна», а атеистическая «искусственна», то теперь напрашивается определение для христианской (или библейской) парадигмы. Она «реалистична». Реалистичность означает признание зла, признание бессмыслицы, но отнюдь не предполагает отказ от смысла. Следовательно, христианскую парадигму можно представить как промежуточную.

Разумеется, определения *естественная*, *искусственная* и *реалистичная* являются условными и, будучи ограниченными в своей привязке к конкретному предмету, не могут описать соответствующие парадигмы во всей их полноте. Можно попытаться найти более обобщенные определения. Например, известна

триада П. Тиллиха «гетерономия – автономия – теономия». Она выглядит более обобщенно и нейтрально, хотя и здесь есть конкретная привязка к категории закона (*nomos*).

Но в свете всего сказанного можно предложить следующую обобщающую понятийную характеристику рассматриваемых мировоззренческих парадигм.

Языческая парадигма может быть представлена как субрационалистическая, но при этом гиперреалистичная. Это означает, что подлинного рационального объяснения в ней не предполагается, сама же реальность (внутри картины мира) бесконечно расширяется, так что в нее включаются в том числе и измышленные сущности. Атеистическая парадигма, в свою очередь, может быть названа гиперрационалистической и при этом субреалистичной. Это значит, что подлинным познанием здесь признается познание рациональное, но сама реальность редуцируется до рационально познаваемого. Наконец, христианская парадигма предстает как относительно рационалистическая и относительно реалистичная. Первое связано с тем, что разум и рациональность не отвергаются, но их значение не преувеличивается; есть некие сферы, которые не просто недоступны для рационального познания и осмысления, но принципиально противостоят рациональности как таковой. Интересно, что и назвать их измышленными никак не получится, ведь зло и страдания отнюдь не измышлены, но, как мы видели, библейский нарратив маркирует их как нечто абсолютно иррациональное. С другой стороны, то, что мы назвали относительной реалистичностью, вытекает из постоянного динамичного взаимодействия данной парадигмы с прочими. Всегда сохраняется связь с язычеством (поэтому, например, и измышленные сущности сюда благополучно проникают). В отдельных же моментах христианское мировоззрение, как это ни удивительно, может сближаться с атеистическим. Не только первых христиан считали атеистами. Упомянутого выше П. Тиллиха, одного из крупнейших теологов XX века, злые языки называли атеистом за то, что он отказывался считать Бога существом в ряду других существ, а представлял как «само-бытие».

В художественной культуре взаимодействие этих парадигм просто обязано было привести к созданию ярких артефактов и целых эстетических систем. Но в равной степени интересен и вопрос о возможности или невозможности неких «чистых форм». Действительно ли при обращении к тому или иному произведению искусства можно сказать: здесь представлено именно христианское мировосприятие и никакое иное? Скорее, в каждом конкретном случае уместнее рассуждать о том, как именно соотносятся разные картины мира. Или, например, как они соперничают в творчестве одного художника. Так, «Война и мир» Л. Толстого – это апология случайности и хаотичности бытия, эстетизация этой случайности. А в самой грубой форме идейный смысл можно свести даже к

формуле «жить надо не думая». Всё это, вроде бы, неплохо укладывается в атеистическую парадигму. Но, например, в «Анне Карениной» всё слишком стройно и логично, что напоминает, скорее, языческую античную упорядоченность, которая, однако, обставлена христианским антуражем (начиная от эпиграфа – «Мне отмщение, и Аз воздам»). Отношения Толстого с христианством – отдельная сложная тема, но в целом следует говорить о том, что он был склонен христианство упрощать, и это упрощение приводило к явному непониманию христианского нарратива. Несколько цитат из Александра Меня: «…Толстой отбрасывает церковную веру во имя разума. Что ж, вы думаете, он был философом-рационалистом XVIII века? Да и да. Не XIX и не XX, а именно XVIII, с его наивнейшей верой во всеобщую власть здравого смысла – верить в то, что здравый смысл может охватить всю Вселенную» [6, с. 454]. И далее: «Толстой был не только далек от христианства, но, как говорит Николай Александрович Бердяев, редко кто был так далек от личности Христа, как Толстой. У него было сознание дохристианское, внехристианское» [6, с. 456]. Мы бы сказали, что одновременно и постхристианское, ибо одно другому не мешает.

С другой стороны, полифонизм Достоевского оказывается эстетически вполне адекватным той христианской картине мира, которая была органична для автора. Разноголосые миры здесь сталкиваются именно по принципу упомянутой выше «ослепляющей вспышки». Таковы столкновения Рогожина и Мышкина, Раскольникова и Сони и т. д. А вот что пишет А. Мацейна в книге «Великий инквизитор», комментируя соответствующий эпизод (Христос целует инквизитора) из «Братьев Карамазовых»: «Но поцелуй не является идеей. Поцелуй – это акт, в котором люди встречаются не как идеи, не как выразители тех или иных установок, но *как люди* (выделено автором. – ***А. Д.***), как живые, страдающие и ищущие личности» [7, с. 134]. Такая встреча тоже не объяснение, но экзистенциальная «вспышка».

В тексте может быть очень мало религиозного, гораздо меньше, чем у Достоевского или даже Толстого. Там может не быть ничего религиозного вообще. Но картина мира там всё равно всегда представлена. Поэтому, например, нет ничего удивительного, когда мы рассуждаем о христианской составляющей в «Медном всаднике» или «Евгении Онегине».

Анализ доминирующих (или накладывающихся) картин мира в нарративах – гораздо более плодотворный способ выяснить, как соотносятся разные парадигмы в тех или иных произведениях или в творчестве тех или иных авторов, чем то, что мы зачастую видим. На научной конференции один из участников говорил о христианстве в творчестве белорусского поэта Рыгора Бородулина, но некто возразил, приведя пример одной метафоры: кто использовал такую метафору, тот не является христианином. Но дело не в отдельно взятых образах. Должны

анализироваться именно картины мира. И даже если окажется, что они противоречивые, то это будет всего лишь примером того, как в сознании «современного западного человека» всё смешалось и перепуталось. Но и такой вывод – более содержательный, чем бесконечные споры о том, является ли тот или иной автор язычником, христианином или атеистом. Мировоззренческие парадигмы в истории культуры накладываются друг на друга, что порождает индивидуальные и неповторимые образные миры, представленные в каждом конкретном художественном произведении.

Библиографические ссылки

1. Мохаммади, З. И., Гамхар, Л. Природные стихии в персидской и русской мифологиях. *Молодой ученый. 2016, 6, 902–907.* URL: https://moluch.ru/archive/110/26739/.

2. Моэм, У. С. *Бремя страстей человеческих*: роман. Минск: Мастацкая літаратура, 1988.

3. Харт, Д. *Красота бесконечного: эстетика христианской истины*. Москва: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2010.

4. Мацейна, А. *Драма Иова*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000.

5. Шалларь, В. *Теология стокгольмского синдрома.* URL: https://blog.predanie.ru/article/teologiya_stokgolmskogo_sindroma/?fbclid=IwAR1WTl9Cz58-tSrC4eEUYn-QjMqHe7ptEgxqi6Qz2rQ5QVtYq-jKGGqwe-I.

6. Мень, А. *Мировая духовная культура, христианство, Церковь*: *лекции и беседы.* Москва: Фонд им. Александра Меня, 1995.

7. Мацейна, А. *Великий инквизитор*. Санкт-Петербург: Алетейя, 1999.

References

1. Mokhammadi, Z. I., Gamkhar, L. Prirodnye stikhii v persidskoi i russkoi mifologiyakh [Natural Elements in Persian and Russian Mythologies]. *Young Scientist. 2016, 6, 902-907.* URL: https://moluch.ru/archive/110/26739/.

2. Moem, U. S. *Bremya strastei chelovecheskikh: roman* [The Burden of Human Passions: A Novel]. Minsk: Mastatskaya litaratura, 1988.

3. Khart, D. *Krasota beskonechnogo: estetika khristianskoi istiny* [The Beauty of the Infinite: The Aesthetics of Christian Truth]. Moscow: St. Andrew’s Bible and Theological Institute, 2010.

4. Matseina, A. *Drama Iova* [The Drama of Job]. St. Petersburg: Aleteiya, 2000.

5. Shallar', V. Teologiya stokgol'mskogo sindroma [The Theology of the Stockholm Syndrome]. URL: https://blog.predanie.ru/article/teologiya_stokgolmsko-

go_sindroma/?fbclid=IwAR1WTl9Cz58-tSrC4eEUYn-QjMqHe7ptEgxqi6Qz2rQ5QV-tYq-jKGGqwe-I.

6. Men', A. *Mirovaya dukhovnaya kul'tura, khristianstvo, Tserkov': lektsii i besedy* [World Spiritual Culture, Christianity, and the Church: Lectures and Conversations]. Moscow: Alexander Men Foundation, 1995.

7. Matseina, A. *Velikii inkvizitor* [The Grand Inquisitor]. St. Petersburg: Aleteiya, 1999.

CULTURAL STUDIES. THEORY AND PRACTICE
ИССЛЕДОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКИ

UDC 338.48-6

Anton Petrukhin,
Master's student of the program "World Heritage Studies";
Brandenburg University of Technology
(Germany)
anton.petrukhin.tut@gmail.com

Dzianis Filipchyk,
PhD;
Belarusian State University
(Belarus)
fdv91@mail.ru

WOODEN CHURCHES OF BELARUSIAN POLESIE AS A RESOURCE FOR TOURISM DEVELOPMENT

The wooden churches of Belarusian Polesie represent a unique cultural phenomenon. This article explores the tourist appeal of the region's wooden sacred architecture and examines its potential for the development of cultural and educational tourism, architectural, ethnographic, and event-based tourism. The study analyzes the factors that hinder the inclusion of these sites in tourism offerings. It also addresses the challenges related to the development of tourism infrastructure and the accessibility of churches for individual travelers. The article highlights the issue of loss of authenticity, which leads to a decline in the architectural expressiveness of sites with high tourism potential.

Keywords: wooden architecture; churches of Polesie; cultural and educational tourism; authenticity; tourist accessibility; infrastructure.

Антон Петрухин,
магистрант программы «Всемирное культурное наследие»;
Бранденбургский технологический университет
(Германия)
anton.petrukhin.tut@gmail.com

Денис Филипчик,
кандидат исторических наук;
Белорусский государственный университет
(Беларусь)
fdv91@mail.ru

ДЕРЕВЯННЫЕ ЦЕРКВИ БЕЛОРУССКОГО ПОЛЕСЬЯ КАК РЕСУРС ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТУРИЗМА

Деревянные церкви Белорусского Полесья представляют собой уникальный феномен культуры. В тексте статьи рассматривается туристическая привлекательность деревянной сакральной архитектуры Полесья, потенциал для развития культурно-познавательного, архитектурного, этнографического и событийного туризма на основе таких объектов. Анализируются факторы, препятствующие включению данных объектов в туристические предложения. В статье рассмотрены проблемы развития туристической инфраструктуры, доступности храмов для индивидуальных путешественников. Показана проблема утраты аутентичности, которая приводит к утрате архитектурной выразительности перспективных туристических объектов.

***Ключевые слова**:* деревянная архитектура; церкви Полесья; культурно-познавательный туризм; аутентичность; туристическая доступность; инфраструктура.

Дерево на протяжении столетий было преобладающим строительным материалом на белорусских землях, поскольку большая их часть была покрыта лесами. Местные мастера уже в древние времена овладели технологиями строительства из дерева. Из этого материала возводились жилища, хозяйственные постройки, промышленные и сакральные сооружения. Деревянная сакральная архитектура стала неотъемлемой частью белорусского деревянного архитектурного наследия.

К концу XVIII века 88 % белорусских церквей принадлежали греко-католической (униатской) церкви, большинство из них были построены из дерева [1, с. 53]. Однако этот уникальный тип белорусского деревянного наследия почти исчез к настоящему времени из-за бесчисленных войн, пожаров, а иногда и преднамеренного разрушения в ходе антирелигиозных компаний. Сегодня большинство сохранившихся деревянных церквей расположены на юге Беларуси, в географическом и историко-этнографическом регионе, который известен как Полесье. Относительная удаленность сел и городов этого региона, скрытых от основных торговых путей среди непроходимых болот и лесов, сформировали уникальные культурные традиции, которые развили самобытную архитектурную школу Полесья.

Деревянная сакральная архитектура является неотъемлемой частью материального наследия не только Беларуси, но и других стран Центральной и Восточной Европы: Украины, Польши, Словакии, Румынии. Уровень заинтересованности местных сообществ и органов государственной власти в сохранении и популяризации своего деревянного наследия подтверждается включением в Список всемирного наследия ЮНЕСКО деревянных церквей

Марамуреша в Румынии (1999), деревянных церквей словацкой части Карпатского региона в Словакии (2008) и деревянных церквей Карпатского региона в Польше и Украине (2013).

Республика Беларусь еще в 2004 году включила деревянные церкви Полесья в Предварительный список наследия (перспективные объекты для включения в список всемирного наследия ЮНЕСКО) [2]. Однако несмотря на включение в указанный список и ряд публикаций в научных и популярных изданиях, деревянные церкви Полесья остаются мало задействованными в туристической индустрии страны.

Полесье – один из наиболее самобытных регионов южной части Беларуси. Особые природные условия (чередование лесов, болот и полноводных рек), а также общая оторванность от основных городских центров способствовали созданию специфических предпосылок формирования самобытной народной культуры Полесья.

Впервые Полесье упоминается в 1274 году, однако на протяжении столетий границы, государственная принадлежность и другие характеристики региона менялись. Сегодня географы определяют границы Полесья от Бреста (Беларусь) на западе и почти до Калуги (Россия) на северо-востоке. Оно включает значительную часть Южной Беларуси и север Украины, а иногда и восточные районы Польши. Трансграничный характер территории может как способствовать развитию туризма, так и сдерживать туристические потоки ввиду закрытости границ.

Народная культура региона сохранила множество архаичных явлений и элементов, которые не встречаются в других местах. В то же время многие характерные культурные элементы регионов, соседствующих с Полесьем, в нем не встречаются [3, с. 189]. В настоящее время Белорусское Полесье с географической, исторической и этнографической точки зрения принято разделять на два подрегиона: Западное и Восточное Полесье [4, с. 14]. Границы этих подрегионов не совпадают с административными границами областей, но в основном соотносятся с территорией Брестской (Западное Полесье) и Гомельской (Восточное Полесье) областей.

Среди уникальных особенностей Белорусского Полесья выделяется народное деревянное зодчество. Дерево как строительный материал традиционно использовалось на всей территории современной Беларуси, очень медленно заменяясь камнем и кирпичом. Из-за удаленности поселений Полесья местные формы, приемы и архаичные черты деревянной архитектуры сохранялись здесь почти до начала XX века. В тоже время на деревянное зодчество оказывало влияние каменное строительство. Различные архитектурные стили, которые использовались в каменном (кирпичном) зодчестве, позднее были восприняты и

интерпретированы в деревянной церковной архитектуре Полесья. Особенно значительное влияние на деревянные сакральные постройки оказал стиль барокко, однако с некоторым разрывом во времени, так как эти тенденции проявились во второй половине XVIII – начале XIX века. Этот период характеризуется усложнением силуэта, форм покрытия и декоративной отделки. Интерьеры церквей обогатились сложной резьбой иконостасов и алтарей, появилась полихромная скульптура.

Фасады многих деревянных церквей в стиле барокко фланкировались двумя симметричными башнями, что является адаптацией форм так называемого виленского барокко, архитектурного стиля, широко распространенного на белорусских землях. Башни венчались *баньками* – грушевидными гранеными куполами (часто в несколько уровней), которые создавали контрастные эффекты света и тени [5, с. 13].

Церковь Святой Параскевы в Дивине, построенная в 1740 году, является хорошим примером деревянной сакральной архитектуры с мотивами барокко (рис. 1). Такие объекты могут быть интересны для развития разных видов туризма, особенно культурно-познавательного.

Рис. 1. **Церковь Святой Параскевы в деревне Дивин (Кобринский район Брестской области). Фото: Николай Кузич**

Fig. 1. **The Church of St. Paraskeva in the village of Divin (Kobrin district, Brest region). Photo: Nikolaj Kuzich**

Большинство деревянных церквей Белорусского Полесья принадлежали греко-католической (униатской) церкви. Она была образована в 1596 году в результате церковного соглашения (унии) между католической церковью и православным духовенством Речи Посполитой (в состав которой входили тогда белорусские земли). Эта уникальная конфессия на белорусских землях существовала в XVI – XIX веках, до ее упразднения. После 1839 года почти все униатские храмы перешли в распоряжение православной церкви, были адаптированы под нужды православного богослужения. Это еще один пласт истории, который может быть раскрыт в ходе экскурсионно-познавательных туров.

Некоторые церкви в Полесском регионе также связаны с нематериальным культурным наследием, например, деревянная церковь Святой Троицы в агрогородке Бездеж (1784 год). Она является элементом культурного ландшафта, в котором проводятся весенний праздник и хоровод под названием «Стрылка» (рис. 2). Обряд проходит после Великого поста и является особым обращением людей к высшим силам с надеждой на лучший год, обильный урожай и крепкое здоровье всех жителей деревни. Три самые молодые девушки образуют треугольник на площади перед церковью, а остальные девушки и женщины деревни образуют спираль и движутся по направлению движения солнца.

Рис. 2. **Церковь Святой Троицы в агрогородке Бездеж (Дрогичинский район Брестской области) и весенний хоровод «Стрылка».**
Фото: Банк данных об историко-культурном наследии Республики Беларусь

Fig. 2. **The Church of the Holy Trinity in the agricultural town of Bezdezh (Drogichinsky district of the Brest region) and the spring round dance “Strylka”.**
Photo: Database of Historical and Cultural heritage of the Republic of Belarus

Этот архаичный ритуал сохранила местная христианская община, он был включен в Государственный список историко-культурного наследия Республики Беларусь в качестве нематериальной ценности [6]. Тесная связь деревянной сакральной архитектуры с нематериальным наследием может способствовать развитию событийного и этнографического туризма.

Несмотря на выгодное географическое размещение деревянных церквей Белорусского Полесья, их древность, архаичность и самобытность архитектуры, связь с нематериальным наследием, сакральную значимость, данные объекты мало включены в туристическую индустрию страны. Это можно объяснить рядом факторов.

Во-первых, распределением потоков внутреннего туризма. Внутренний туризм в Беларуси – это, как правило, одно- или двухдневные туры, организованные туристическими агентствами, которые чаще всего заказывают школы для своих учеников или предприятия и организации для своих работников. Учитывая расположение Полесья на юге республики и специфику организации туров в стране, можно сделать вывод, что основные туристические потоки внутреннего туризма в Полесском регионе формируются из крупнейших городов Брестской и Гомельской областей (Брест и Гомель соответственно), а также из других крупных городов этих двух областей (Барановичи, Пинск, Мозырь). Значительны также туристические потоки в Брестскую и Гомельскую области из Минска (столицы Беларуси), так как город расположен в центре страны и имеет удобное транспортное сообщение с Брестом, Гомелем и другими городами юга Беларуси. В то же время туристические потоки концентрируются главным образом в крупных городах, где вниманию туристов представлены значительные культурные комплексы. Большинство же деревянных церквей Полесья расположены в сельской местности и на значительном отдалении друг от друга, что усложняет объединение их в общие туристические маршруты.

Косвенно этот тезис подтверждает отсутствие технологической карты и контрольного текста Национального агентства по туризму, объединяющих деревянные сакральные постройки в один маршрут. Данное агентство создано для развития туризма в Республике Беларусь, продвижения туристического продукта страны. Оно утверждает экскурсионные маршруты и опорные тексты для экскурсоводов и гидов-переводчиков, которые для проведения экскурсии должны пройти профессиональную аттестацию. Для этих целей разрабатываются типовые маршруты экскурсий, которых на июнь 2024 года было утверждено 168 (157 на русском и 11 на белорусском языках). Из них только шесть экскурсий в той или иной мере предполагают знакомство с деревянными церквями Полесья.

Во-вторых, сдерживает туризм, нацеленный на знакомство с деревянными храмами Полесья, недостаточно развитые туристическая и сопутствующая

инфраструктуры. Храмы, как правило, располагаются в небольших городах и деревнях, удаленных от крупных автомагистралей. Местные дороги часто неудовлетворительного качества, что затрудняет передвижение, особенно для больших туристических автобусов. Кроме того, на маршрутах часто отсутствуют необходимые указатели и информационные знаки [7, с. 148]. Стоит также отметить, что в силу специфических природных условий (обилие рек и болот) в Полесье нет густой сети дорог. Это усложняет развитие экскурсионно-познавательного автобусного туризма, который является традиционно одним из самых массовых в Беларуси. К тому же в малых населенных пунктах зачастую отсутствуют оборудованные санитарные комнаты, кемпинги, парковки, возможности организовать питание больших экскурсионных групп туристов.

Индивидуальные туристы, которые путешествуют самостоятельно, сталкиваются с еще одной проблемой при посещении деревянных церквей Полесья. Речь идет об отсутствии туристических информационных стендов, где содержалась бы информация об объектах, исторические факты, архитектурные особенности и т. д. К тому же церкви часто бывают закрыты, так как обычно находятся в небольших поселениях. Служба в церкви может проходить только по воскресеньям со священником, который приезжает из более крупной деревни или города. Индивидуальным путешественникам необходимо связываться с ответственными людьми, которые могут открыть храм.

Важной попыткой решения доступности интерьеров храмов для туристов стала разработка Национальным агентством по туризму совместно с Белорусской православной церковью и Министерством спорта и туризма официального списка православных религиозных памятников страны с контактами ответственных лиц или священников, к которым можно обратиться по вопросам возможности посещения церкви и/или экскурсионного обслуживания [8].

В-третьих, туристический потенциал деревянных церквей Полесья значительно подрывает утрата аутентичных архитектурных элементов. Первые значительные изменения уникальных церквей Полесья произошли уже в XIX веке, после упразднения униатской церкви и перехода храмов в ведение Русской православной церкви. Бывшие униатские церкви были перестроены по канонам и традициям русской православной архитектуры, например, путем пристройки трех-четырехъярусных колоколен с крутыми шатровыми крышами и замены характерных традиционных куполов на луковичные. В результате композиционное равновесие многих памятников архитектуры было нарушено [9, с. 13].

Тем не менее, деревянные церкви Белорусского Полесья являются уникальными памятниками архитектуры. Многие храмы сохранили в своем архитектурном облике барочные, классические и традиционные народные черты.

Эта особенность позволяет включать их в культурно-познавательные туры, развивать на их основе архитектурный туризм. С деревянными храмами связаны многие нематериальные практики, праздники и ритуалы местных сообществ. Размещенные в центрах населенных пунктов деревянные церкви являются неотъемлемой частью культурного ландшафта поселений. В то же время развитие массового туризма на основе деревянных храмов Полесья, как указывалось выше, сдерживается рядом факторов, в числе которых удаленность от крупных городов, проблемы в развитии дорожной и туристической инфраструктур, утрата аутентичных и привнесение новых, не характерных для культуры региона, элементов.

Для развития туризма на основе деревянных храмов Полесья необходим комплекс мер по повышению их туристической доступности (информационной и транспортной), сохранению и возвращению аутентичного внешнего облика памятников.

Библиографические ссылки

1. *Страчаная спадчына* / Т. Габрусь і інш. Мінск: Беларусь, 2003.

2. *Worship wooden architecture (17th-18th centuries) in Polesye.* URL: https://whc.unesco.org/en/tentativelists/1901/.

3. Абрэмбскі, Ю. Народ бяз бацькаўшчыны. *ARCHE Пачатак, 2011, 3,* 137–220.

4. Титов, В. С. *Историко-этнографическое районирование материальной культуры белорусов, XIX – начало XX в.* Минск: Наука и техника, 1983.

5. Габрусь, Т. В. Вопросы сохранения подлинности памятников деревянного сакрального зодчества Беларуси. *Архитектура*: *сборник научных трудов* / Министерство образования Республики Беларусь, Белорусский национальный технический университет, Архитектурный факультет, *2014, 7,* 11–16.

6. *Вясновы абрадавы карагод «Стрылка».* URL: https://heritage.gov.-by/catalog/viasnovy-abradavy-karagod-strylka.

7. Хвагина, Т. А. Туристические потоки в культурно-туристской зоне «Пинское Полесье» и некоторые аспекты организации приема белорусских и зарубежных туристов в данном регионе. *Материалы четвертой международной научно-практической конференции «Устойчивое развитие экономики: состояние, проблемы, перспективы», г. Пинск, 20–22 мая 2010 г.* / [редколлегия: К. К. Шебеко (главный редактор) и др.]. Пинск, 2010, часть 2, 147–151.

8. *Государственное учреждение «Национальное агентство по туризму».* URL: https://www.belarustourism.by/vazhnye-dokumenty/207_%D0%BF%D1%80%-D0%B8%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_1.pdf.

9. Лакотка, А. І. *Драўлянае сакральна-манументальнае дойлідства Беларусі.* Мінск: Беларусь, 2003.

References

1. *Strachanaja spadchyna* [The Lost Legacy] / T. Gabrus etc. Minsk: Belarus, 2003.

2. *Worship wooden architecture (17th-18th centuries) in Polesye.* URL: https://whc.unesco.org/en/tentativelists/1901/.

3. Abrjembski, Ju. Narod bjaz bac"kawshchyny [A nation without a fatherland]. *ARCHE Pachatak, 2011, 3,* 137-220.

4. Titov, V. S. *Istoriko-etnograficheskoe raionirovanie material'noi kul'tury belorusov, XIX – nachalo XX v*. [Historical and ethnographic zoning of the material culture of Belarusians, XIX – early XX century]. Minsk: Nauka i tekhnika, 1983.

5. Gabrus', T. V. Voprosy sokhraneniya podlinnosti pamyatnikov derevyannogo sakral'nogo zodchestva Belarusi [Issues of preserving the authenticity of monuments of wooden sacred architecture in Belarus]. *Architecture: Collection of scientific papers* / Ministry of Education of the Republic of Belarus, Belarusian National Technical University, Faculty of Architecture, *2014, 7,* 11-16.

6. *Vjasnovy abradavy karagod "Strylka"* [Spring ritual dance "Strylka"]. URL: https://heritage.gov.by/catalog/viasnovy-abradavy-karagod-strylka.

7. Khvagina, T. A. Turisticheskie potoki v kul'turno-turistskoi zone "Pinskoe Poles'e" i nekotorye aspekty organizatsii priema belorusskikh i zarubezhnykh turistov v dannom regione [Tourist flows in the Pinsk Polesie cultural and tourist zone and some aspects of the organization of the reception of Belarusian and foreign tourists in this region]. *Papers of the fourth international scientific and practical conference "Sustainable Economic Development: state, problems, prospects", Pinsk, May 20-22, 2010* / [editorial board: K. K. Shebeko (editor-in-chief) and others]. Pinsk, 2010, part 2, 147-151.

8. *Gosudarstvennoe uchrezhdenie "Natsional'noe agentstvo po turizmu"* [The state institution "National Tourism Agency"]. URL: https://www.belarustourism.by/vazhnye-dokumenty/207_%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_1.pdf.

9. Lakotka, A. I. *Drawljanae sakral"na-manumental"nae dojlidstva Belarusi* [Wooden sacred and monumental architecture of Belarus]. Minsk: Belarus, 2003.

PEDAGOGICAL SCIENCE AND EDUCATION
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

UDC 373.5.014.3(510):316.7

Zhang Zixuan,
Belarusian State University
(Belarus)
zzx62@qq.com

EDUCATIONAL REFORM IN CHINESE SECOND-LEVEL HIGH SCHOOL IN THE FIELD OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article analyzes the development and implementation of China's secondary education reform within the context of cross-cultural interaction. It examines the content of the revised high school curriculum (2017 version with 2020 amendments), with a particular focus on the role of subjects such as "Ideology and Politics" and "History" in fostering students' intercultural competence. The reform emphasizes the integration of Marxist principles with traditional Chinese culture, maintaining cultural confidence while cultivating a global mindset. The curriculum combines theory and practice, employing diverse teaching methods to deepen understanding of multiculturalism and enhance cross-cultural communication skills. This reflects the Chinese education system's proactive response to the challenges of globalization.

Keywords: intercultural communication; curriculum standards; secondary school; cultural confidence; global overview.

Чжан Цзысюань,
Белорусский государственный университет
(Беларусь)
zzx62@qq.com

РЕФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЙСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ВТОРОЙ СТУПЕНИ В ОБЛАСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье анализируются развитие и практика реформы среднего образования Китая в контексте межкультурного взаимодействия. Рассматривается содержание обновленной учебной программы старших классов (версия 2017 года с правками 2020 года), уделяется особое внимание роли предметов «Идеология и политика» и «История» в формировании межкультурной компетентности учащихся. Реформа подчеркивает интеграцию основных принципов марксизма с китайской традиционной культурой, сохраняя культурную уверенность

и развивая глобальное мышление. Программа сочетает теорию с практикой, используя разнообразные методы преподавания для углубления понимания мультикультурализма и совершенствования навыков межкультурной коммуникации. Это отражает активный ответ китайской образовательной системы на вызовы глобализации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; стандарты учебной программы; средняя школа второй ступени; культурная уверенность; глобальный обзор.

Межкультурная коммуникация и межкультурное образование стали особенно важны в эпоху глобализации. Благодаря образовательным реформам программа китайских средних школ стремится объединить традиционную культуру с современными идеями, чтобы укрепить международный кругозор школьников и навыки межкультурной коммуникации. Эта образовательная стратегия не только содействует межкультурному взаимопониманию, но и повышает конкурентоспособность учащихся в глобальной среде.

Следуя духу 4-го пленума ЦК КПК 19-го созыва и Национальной образовательной конференции Китая, необходимо выполнять основную задачу по воспитанию нравственных и образованных людей, совершенствовать систему учебных планов начальной и средней школы. Министерство образования Китая организовало пересмотр учебного проекта (плана) и стандартов учебных программ по китайскому языку и другим предметам общеобразовательной средней школы второй ступени (издание 2017 года). Пересмотр учебного проекта (плана) и стандартов учебных программ по «Идеологии и политике», «Китайскому языку», «Истории» и «Биологии» затрагивает и предисловие, и основной текст; по другим предметам учебные программы были уточнены в части предисловия [1].

Стандарты учебных программ – это направляющие документы, которые определяют характер учебной программы по предмету, ее задачи, цели, содержание и рекомендации по осуществлению процесса обучения. «Учебный проект (план) и стандарты учебных программ по китайскому языку и другим предметам общеобразовательной средней школы второй ступени (издание 2017 года, переработанное и дополненное издание в 2020 году)», который издан Министерством образования [2], предисловия к учебным проектам (планам) общеобразовательной средней школы высшей ступени и стандартам учебных программ по каждому предмету (китайский язык, математика, английский язык, идеология и политика, история, география, физика, химия, биология, информационные технологии, общие технологии, искусствоведение, музыка, искусство, физическая культура и здоровье, японский язык, русский язык, немецкий язык, французский язык, испанский язык) являются одинаковыми.

Учебный проект (план) и образовательные стандарты всех дисциплин подчеркивают, что учебники должны разрабатываться с учетом национальных особенностей и государственной политики, в сочетании с региональной

культурной и идеологической спецификой. Идеологические требования к воспитанию и обучению едины для всех дисциплин. Различия касаются только специфических областей, которые отличают один учебный предмет от другого. В конечном итоге учащиеся достигают одинаковых образовательных целей через изучение различных дисциплин. По этой причине, подчеркивая единство образовательных концепций во всех дисциплинах, реформа учебных программ также должна учитывать потребности современного развития, уделяя особое внимание формированию у учащихся способности адаптироваться к глобализации. Образование должно не только сохранять преемственность локальной культуры и идеологии, но и предоставлять ученикам возможности для расширения международного кругозора, позволяя им находить баланс и взаимопонимание в условиях мультикультурного мира.

1) Всестороннее развитие учащихся. Переработка новой программы средней школы КНР направлена на сочетание традиционной культуры с идеей социализма с китайской спецификой в новой эпохе, а также на развитие у учащихся глобального кругозора и умения межкультурной коммуникации. Изменения предполагают обновление содержания учебных программ и совершенствование методов обучения.

2) Глобальная картина содержания образования. В условиях глобализации и межкультурного обмена необходимо осуществлять интеграцию знаний, вести культурный диалог и развивать межкультурное сотрудничество.

Обратимся за примерами к учебным предметам «Идеология и политика» и «История».

Предмет «Идеология и политика» в общеобразовательной средней школе второй ступени является ключевым курсом и выполняет основную задачу по воспитанию нравственных и образованных людей; имеет целью культивирование основных ценностей социализма, помогает учащимся установить правильную политическую ориентацию, повысить их основную грамотность в области идеологии и политики, а также улучшить понимание ими жизни общества и способность участия в ней.

Цель учебной программы состоит в том, чтобы школьники, изучая предмет «Идеология и политика», могли овладеть основными знаниями в данной предметной области, включая:

1) представление о своей политической идентичности,

2) стремление к научной деятельности и формирование научного духа,

3) осознание приоритета государственного закона,

4) участие в общественной жизни страны [3].

В общеобразовательной средней школе второй ступени предмет «Идеология и политика» изучается по обязательным учебникам «Экономическая жизнь»,

«Политическая жизнь», «Культурная жизнь» и «Жизнь и философия». Также используются факультативные учебники «Знание научного социализма», «Знание экономики», «Знание государств и международных организаций», «Знание научного мышления», «Знание прав в жизни» и «Знание гражданской морали и этики».

Следует отметить, что Министерство образования КНР подготовило совершенно новые учебники. Эти издания используются во всех провинциях, городах, автономных районах по всей стране, начиная с сентября 2019 года. Новые учебники по курсу «Идеология и политика» полностью внедрены в общеобразовательную систему второй ступени Китая с 2022 года и включают 7 томов, среди которых обязательными являются следующие учебники: «Социализм с китайской спецификой», «Экономика и общество», «Политика и верховенство права», «Философия и культура». Факультативные обязательные учебники: «Современная международная политика и экономика», «Право и жизнь», «Логика и мышление».

Из названий учебников можно понять, что философия, культура, знание международных организаций, владение законами и методами научного мышления являются неотъемлемой частью учебной программы по идеологии и политике. В новом издании учебников культура и философия объединены в одну книгу, а предмет «Социализм с китайской спецификой» выделен в отдельную часть первого учебника по «Идеологии и политике» для общеобразовательной средней школы второй ступени. Этот учебник также отражает основные национальные особенности Китая и позволяет учащимся придерживаться диалектического материализма, марксистской концепции практики и принципа поиска истины на основе фактов при полном понимании своей страны.

Предыдущая версия учебника «Экономическая жизнь» знакомила школьников с реальными экономическими явлениями, формируя знания и навыки, необходимые для участия в современной хозяйственной деятельности. Новое издание первой версии «Социализм с китайской спецификой», основываясь на практике строительства китайского общества, учитывает особенности исторического развития человечества. В нем четко обозначено, что социализм с китайской спецификой представляет собой диалектическое единство теоретической логики научного социализма и исторической логики развития китайского общества. В новой эпохе обновленное учебное содержание укрепляет веру учащихся в борьбу за высокие идеалы коммунизма и общие цели социалистического строительства с китайской спецификой.

Учебник «Философия и культура» представляет собой теоретическую основу и практическое руководство по межкультурному образованию, основанному на изучении традиционной и зарубежной культур, а также на анализе культурных

обменов и интеграции с учетом контекста культуры. Это помогает развить компетенции межкультурной коммуникации, что требует от учащихся открытого и толерантного отношения к выдающимся достижениям иностранных культур, а также сохранения культурной уверенности. При работе с зарубежными культурами мы должны придерживаться принципа «взять хорошее и отбросить плохое», не копировать всё подряд и не слепо бойкотировать. Сочетание теории марксизма с анализом китайских реалий и с традиционной китайской культурой является обязательным требованием к образованию для содействия общественному развитию. Это связано с тем, что, во-первых, марксизм как научное мировоззрение и методология должен сочетаться с конкретной действительностью, чтобы играть направляющую роль. Во-вторых, китайская традиционная культура богата идеологической мудростью и нравственностью, она является духовным стержнем нации. В-третьих, только реализуя созидательное преобразование и инновационное развитие марксизма и традиционной китайской культуры, мы сможем лучше решить проблему модернизации с китайской спецификой и способствовать великому возрождению китайской нации.

Изучение философии дает учащимся возможность понять, что они должны черпать мудрость из марксистской философии, придерживаться и применять мировоззрение и методологию диалектического материализма, а в практической работе понимать соотношения формы и содержания, причины и следствия, случайного и неизбежного, возможного и действительного, внутренние и внешние причины, общность и индивидуальность. Исследование культуры способствует формированию у школьников понимания культурного наследия и культурных инноваций, культурной этничности и разнообразия, культурных обменов и культурного переплетения, а также учит правильно относиться к иностранным культурам. Учебник по философии нацелен на развитие мышления учащихся, демонстрирует им, что логическое мышление – это глобально применимый инструмент, который помогает разобраться и проанализировать точки зрения и способы аргументации представителей разных культур. Развитие логического мышления может помочь учащимся объективно сравнивать и оценивать убеждения и практику на фоне разных культур. Обучаясь индуктивным методам и рассуждению по аналогии, школьники могут лучше анализировать точки зрения в межкультурной коммуникации. Умение логически мыслить способствует межкультурной командной работе и принятию решений, повышая конкурентоспособность в условиях глобализации.

Обучение истории всегда рассматривалось государством как важный способ воспитания национального духа и патриотического мышления, а также как одно из важных средств патриотического воспитания. В связи с этим составление и

выбор учебных материалов по предмету «История» для средней школы высшей ступени приобретает первостепенное значение. В процессе обучения предмету «История» отражаются педагогические взгляды на прогресс страны в общем мировом пространстве. Изучение истории влияет на ориентацию политики страны, на достижение национальных целей в области образования и на то, смогут ли у молодежи в новое время сформироваться правильное мировоззрение, жизнепонимание и ценностные представления.

Основная цель учебного стандарта по дисциплине «История» заключается в ориентированности на всестороннее развитие личности учащихся через единство содержательного материала и воспитательных интенций. Культурно-образовательный аспект составляет неотъемлемую часть программного ядра гуманитарного цикла данной дисциплины.

Важнейшей социальной функцией исторического знания являются, как известно, поиск исторической истины, обобщение исторического опыта, познание законов исторического развития, соответствие историческим тенденциям. История составляет неотъемлемую часть человеческой культуры, играя незаменимую роль в трансляции общего культурного наследия человеческой цивилизации и повышении культурного уровня граждан [4, с. 1].

Учебная программа по истории в средней школе реализует воспитательный потенциал исторической науки, позволяя учащимся через системное изучение предмета расширять исторический кругозор, развивать критическое мышление и повышать базовую историческую грамотность. Это способствует глубокому пониманию и принятию социалистических ключевых ценностей и богатейшего культурного наследия Китая в контексте исторической преемственности, формирует патриотическое сознание в сочетании с духом инновационного развития, а также формирует правильное мировоззрение, жизнепонимание, ценностные представления и взгляды на историю и научную картину мира [4, с. 1].

Учебник «Исторические очерки в Китае и за границей» по предмету «История» в общеобразовательной средней школе высшей ступени представляет собой обязательный курс, состоящий из трех частей: «Древняя история Китая», «Современная история Китая» и «Всемирная история». Через важные события, персонажи (личности) и явления в истории Китая и зарубежных стран учебник представляет ход развития человеческого общества с древнейших времен до настоящего времени, от разрозненного к целому и от низкого к высокому, чтобы школьники могли в дальнейшем понимать и знать основную линию развития человеческой истории, а также богатое и разнообразное историческое культурное наследие. «Государственное устройство и общественное управление», «Экономическая и социальная жизнь» и «Культурный обмен и коммуникация»

являются факультативно-обязательными учебниками и выбираются в зависимости от индивидуальных интересов и потребностей в дальнейшем изучении с целью поступления в вуз. Эти три книги включают несколько учебных тем, конкретное содержание каждой темы во временной последовательности представляет важнейшие аспекты китайской и зарубежной истории, нацеливая школьников на углубленное понимание истории с различных точек зрения, таких как политика, экономическая и социальная жизнь, культура.

Рассмотрение исторических событий и фигур из разных традиций помогает учащимся сформировать глобальную картину мира. В то же время сравнение схожих событий в других культурах и различий между китайскими и зарубежными историческими событиями одного периода помогает учащимся лучше понять собственные исторические традиции и события. Исторические дискуссии играют важную роль в развитии критического мышления. На практических занятиях для подробного анализа и обсуждения выбираются ключевые исторические факты и события из разных культур.

Стандарты учебной программы сосредоточены на воспитании основных ценностей социализма, подчеркивают справедливость, ответственность и культурную уверенность. Эти ключевые концепции демонстрируют китайские ценности международному сообществу через образование. При межкультурных обменах эти ценности способствуют межкультурному взаимопониманию и сотрудничеству, а также гармоничным обменам в новом глобальном контексте. Предметы «История» и «Идеология и политика» в программе средней школы второй ступени играют ключевую роль в развитии глобального взгляда на мир. Эти дисциплины не только способствуют развитию национальной идентичности учащихся, но и стимулируют понимание и уважение культурных традиций и ценностей разных стран.

Пересмотрев стандарты учебных программ, Министерство образования КНР объединило традиционную культуру с идеями социализма с китайской спецификой новой эпохи, чтобы укрепить международный кругозор учащихся и навыки межкультурной коммуникации. Разнообразие содержания учебных программ позволяет учащимся глубже усвоить и понять различные культуры, поощряет межкультурный обмен и сотрудничество. Эта комплексная образовательная стратегия не только продвигает развитие национального образования, но и создает основу для конкурентоспособности и культурной уверенности в условиях глобализации.

Таким образом, среднее образование в Китае посредством стратегических изменений в образовательных стандартах постепенно формирует систему межкультурного образования, «укорененную в национальной почве и обращенную к глобальному миру». Данная реформа, ядром которой является

глубокая интеграция традиционной культуры и идеологии социализма с китайской спецификой новой эпохи, использует предметы «Идеология и политика» и «История» в качестве ключевых инструментов. Через реконструкцию логики учебных материалов и баланс между культурной идентичностью и открытостью систематически воспитываются культурная уверенность учащихся и их глобальные компетенции. На практическом уровне учебные программы акцентируют извлечение китайских решений глобальных вызовов из традиционной философии, а также посредством исторических примеров взаимного обмена цивилизаций и философских диалогов направляют учеников на преодоление культурных предубеждений и формирование этики общения, основанной на принципе «стремление к общему при сохранении различий».

Эта образовательная модель не только соответствует цели Министерства образования «воспитать новое поколение, способное взять на себя ответственность за возрождение китайской нации», но и в условиях глобальных трансформаций предоставляет китайской молодежи ценностные ориентиры, сочетающие культурные корни и глобальное сознание. Она воплощает в образовательной практике концепцию «сообщества единой судьбы человечества» (人类命运共同体) и вносит вклад в глобальное межкультурное образование, предлагая инновационную парадигму, основанную на локальном опыте и отвечающую универсальным запросам. В перспективе, с углублением реформ и совершенствованием системы образовательной оценки, среднее образование в Китае может активизировать эндогенный потенциал межкультурного взаимодействия, готовя больше «мостовых» специалистов, которые знают Китай и понимают мир, для диалога цивилизаций.

Библиографические ссылки

1. *教育部关于印发普通高中课程方案和语文等学科课程标准（2017 年版 2020 年修订）的通知* (= *Министерство образования сообщило об учебном проекте (плане) и стандартах учебной программы по китайскому языку и другим предметам общеобразовательной средней школы второй ступени (издание 2017 года, переработанное и дополненное издание в 2020 году).* URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202006/t20200603_462199.html?eqid=e24066240001cd4f0000000464955816.

2. 中华人民共和国教育部制定. *普通高中课程方案 (2017 年版 2020 年修订)*. 北京: 人民教育出版社, 2020 (= Министерство образования КНР. *Учебный проект (план) общеобразовательной средней школы второй ступени (издание 2017 года, переработанное и дополненное издание в 2020 году)*. Пекин: Издательство «Народное образование», 2020).

3. 中华人民共和国教育部制定. *普通高中思想政治课程标准 (2017 年版 2020 年修订)*. 北京: 人民教育出版社, 2020 (= Министерство образования КНР. *Стандарт учебных программ по идеологии и политике общеобразовательной средней школы высшей ступени (издание 2017 года, переработанное и дополненное издание в 2020 году)*. Пекин: Издательство «Народное образование», 2020).

4. 中华人民共和国教育部制定. *普通高中历史课程标准 (2017 年版 2020 年修订)*. 北京: 人民教育出版社, 2020 (= Министерство образования КНР. *Стандарт учебной программы «История» общеобразовательной средней школы второй ступени (издание 2017 года, переработанное и дополненное издание в 2020 году*). Пекин: Издательство «Народное образование», 2020).

References

1. *教育部关于印发普通高中课程方案和语文等学科课程标准（2017 年版 2020 年修订）的通知* [The Ministry of Education has announced the curriculum design (plan) and curriculum standards for Chinese language and other subjects in upper secondary schools (2017 edition, revised and supplemented in 2020]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202006/t20200603_462199.html?eqid=e24066240001cd4f0000000464955816.

2. 中华人民共和国教育部制定. *普通高中课程方案 (2017 年版 2020 年修订)*. 北京: 人民教育出版社, 2020 [Ministry of Education of the People's Republic of China. *Curriculum Design (Plan) for Secondary General Education Schools (2017 edition, revised and supplemented edition in 2020*]. Beijing: People's Education Publishing House, 2020.

3. 中华人民共和国教育部制定. *普通高中思想政治课程标准 (2017 年版 2020 年修订)*. 北京: 人民教育出版社, 2020 [Ministry of Education of the People's Republic of China. *Standard of the curriculum for ideology and policy of comprehensive secondary schools of higher education (2017 edition, revised and supplemented edition in 2020*]. Beijing: People's Education Publishing House, 2020.

4. 中华人民共和国教育部制定. *普通高中历史课程标准 (2017 年版 2020 年修订)*. 北京: 人民教育出版社, 2020. [Ministry of Education of the Peopl's Republic of China. Standard of the curriculum "History" of the general secondary school of the second stage (2017 edition, revised and supplemented edition in 2020]. Beijing: People's Education Publishing House, 2020.

UDC 351.858

Iryna Isachenko,
Mogilev State Regional lyceum No3
(Belarus)
ir_isachenko@mail.ru

FORMATION OF UNIVERSAL COMPETENCES IN STUDENTS THROUGH DIALOGICALLY ORIENTED SITUATIONAL TASKS

The article reveals the methodological foundations and practical mechanisms for using the potential of dialogically oriented situational tasks to develop students' universal competencies included in the "4K" system. The substantive and procedural aspects of the identified approaches and principles of formation of universal competencies are considered, and their role in achieving learning outcomes is revealed. The concept of dialogic dominant is introduced, on the basis of which types of dialogically oriented situational tasks are distinguished; algorithms for constructing tasks of each type, examples of tasks and criteria for assessing the effectiveness of the formation of universal competencies using the resource of dialogically oriented situational tasks are given.

Keywords: universal competencies; situational task; formation of competencies; dialogical dominant; cross-cultural interaction.

Ирина Исаченко,
Могилевский государственный
областной лицей № 3
(Беларусь)
ir_isachenko@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ ДИАЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫХ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ

В статье раскрываются методологические основания и практические механизмы использования потенциала диалогически ориентированных ситуационных задач для формирования у обучающихся универсальных компетенций, входящих в систему «4К». Рассматриваются содержательный и процессуальный аспекты выявленных подходов и принципов формирования универсальных компетенций, раскрывается их роль в достижении результативности обучения. Вводится понятие диалогической доминанты, на основе которого выделяются типы диалогически ориентированных ситуационных задач; приводятся алгоритмы конструирования задач каждого типа, примеры задач и критерии оценки эффективности

формирования универсальных компетенций с использованием ресурса диалогически ориентированных ситуационных задач.

Ключевые слова: универсальные компетенции; ситуационная задача; формирование компетенций; диалогическая доминанта; межкультурное взаимодействие.

Введение

Современные реалии, учитывающие процессы глобализации и цифровой трансформации образования, обусловливают выдвижение на передний план ключевой задачи формирования у обучающихся универсальных компетенций (далее – УК), входящих в систему «4К» (коммуникативная компетенция, коллаборация, креативность, критическое мышление), которые позволяют адаптироваться к быстро меняющимся условиям и отвечать на вызовы времени. Диалог становится базовым инструментом успешного коммуницирования в современном мире и предполагает, в числе прочего, умение «налаживать международные контакты, сотрудничать, а не соперничать с партнерами, …позитивно разрешать конфликтные ситуации» [1, с. 65]. Возрастает актуальность вопросов, связанных с пониманием значимости межкультурной коммуникации, которая ведет к постижению внутренних смыслов другой культуры, «позитивному отношению к традициям, обычаям, ценностям, нормам, образу жизни» [1, с. 69]. Как научить обучающихся критически мыслить, сотрудничать, понимать культурные различия через учебные задания? Одним из наиболее действенных инструментов становятся диалогически ориентированные ситуационные задачи (далее – ДОСЗ), которые моделируют реальные коммуникативные и социальные практики, обеспечивая активное взаимодействие участников образовательного процесса и совместный поиск решения.

Практическое использование ресурсных возможностей диалога в образовательном процессе сопряжено с рядом вызовов, связанных с недостаточной систематизацией типов задач, сложностью оценки степени сформированности УК, недостаточной разработанностью дидактических инструментов для конструирования диалогических сценариев.

Целью статьи является выявление методологических оснований и практических механизмов использования ДОСЗ как средства формирования УК в фокусе развития навыков ведения диалога, создания совместного интеллектуального продукта, преодоления культурных барьеров. В статье прослеживается роль ДОСЗ в достижении обучающимися предметных, метапредметных и личностных результатов, необходимых для успешной социализации и будущей профессиональной деятельности.

Соотношение основных параметров УК с ресурсными возможностями ДОСЗ

Под ДОСЗ нами понимаются проблемные задания, моделирующие реальные или приближенные к реальным жизненные ситуации, решение которых предполагает совместное обсуждение, аргументацию, учет различных точек зрения и выработку совместного продукта средствами диалогической речи. Ключевыми параметрами данных задач выступают *открытость* (допускается множественность решений); *контекстность* (в основу заложены реальные или реалистичные социальные, этические или профессиональные сценарии); *коммуникативная направленность* (решение задач через сотрудничество в диалоге); *полифония мнений* (учитываются разные позиции, требующие согласования); *рефлексивность* (анализ процесса обсуждения и личного вклада каждого в достижение общего результата). В отличие от традиционных задач, предполагающих однозначность ответа, ДОСЗ допускают множество контекстуально обусловленных решений; при выполнении ДОСЗ культивируются групповые формы работы, обязательным элементом которых является обсуждение; целью ДОСЗ является не традиционная проверка знаний, а развитие компетенций через коллективное взаимодействие.

Соотношение основных параметров формируемых у обучающихся универсальных компетенций и ресурсных возможностей ДОСЗ может быть представлено в виде системы взаимодополняющих связей, где каждая из компетенций получает реализацию через специфические характеристики ДОСЗ.

Нами определены ключевые параметры **коммуникативной компетенции**: *способность к волевой регуляции; осознанное отношение к речевому поведению; готовность к осуществлению социально-ролевого взаимодействия; умение оформлять высказывания в устной и письменной речи, осуществлять обоснованный выбор их форм и вариантов; способность к речевой гармонии; высокая степень управления речевым поведением в соответствии с выработанными установками и принципами* [2, с. 54–55]. Данные параметры соотносятся с такими ресурсами ДОСЗ, как *контроль эмоций в дискуссии; анализ стиля общения; рефлексия через анализ собственных реплик в диалоге; фиксация и разбор используемых невербальных средств общения; адаптация стиля под целевую аудиторию; анализ интонации; оценка эмоциональной окраски речи; отработка социальных ролей; анализ естественных речевых образцов; тренировка ответов в контексте моделируемой ситуации; анализ лексико-грамматических свойств продуцируемых высказываний*; *коррекция ритмико-произносительных свойств высказываний.*

Ключевыми параметрами **коллаборации** выступают: *способность к координации действий с партнерами на основе мотивирующей цели;*

открытость компромиссу; готовность к организации ценностно значимой результативной командной работы [2, с. 56]. Выявленные параметры соотносятся с такими ресурсами ДОСЗ, как *планирование и распределение ролей в командных проектах; визуальная координация идей в условиях реального времени; совместное редактирование предложений, решений с учетом мнений всех участников; дискуссионные платформы для поиска компромисса; симуляция переговоров с необходимостью уступок; командное решение задач с общей целью*.

К ключевым характеристикам **креативности** мы относим: *способность к многоканальному восприятию и творческому преобразованию информации на основе комплексной оценки ситуации и ценностно-смысловых и целевых установок; готовность осуществлять аргументированный выбор; продуктивное участие в процессе выработки (выдвижения), оценки, отбора, уточнения и совершенствования идей; способность генерировать новое знание на основе личного опыта и привлечения опыта речевых партнеров* [2, с. 57]. Данные характеристики соотносимы с такими ресурсами ДОСЗ, как *визуализация идей; коллективный сбор и структурирование информации; анализ многоплановых выступлений; совместный анализ и обоснование решений; тренировка формулировки и проверки аргументов; генерирование идей в группе; имитация креативных дискуссий; фиксация и анализ личного и коллективного опыта; создание нарративов на основе диалогов.*

К ключевым характеристикам **критического мышления** мы относим: *способность к решению актуальных задач общения* (распознавание проблемы; анализ и отбор информации для ее решения; оценка достоверности полученной информации); *способность к различению фактов и мнений; готовность к осуществлению коррекции; способность осуществлять прогнозирование последствий принятых решений* [2, с. 57–58]. Вышеперечисленные характеристики соответствуют таким специфическим особенностям ДОСЗ, как *разыгрывание проблемных ситуаций; анализ и исправление текстов; взаимное рецензирование работ; моделирование последствий предлагаемых решений*.

В дополнение к вышесказанному выделим ключевые параметры **межкультурного взаимодействия** как компетенции и установим их соотнесенность с ресурсами ДОСЗ. К таковым параметрам можно отнести *культурную осведомленность* (понимание культурных ценностей, традиций и норм, собственных культурных стереотипов); *коммуникативную толерантность* (уважение и понимание чужой культуры); *коммуникативную гибкость* (адаптация стиля общения, сочетающего вербальные и невербальные коды, под культурный контекст); *способность к управлению конфликтами* (распознавание разногласий, обусловленных культурными различиями); *открытость к обучению и рефлексии* (готовность к получению нового культурного опыта, рефлексии ошибок,

допущенных в межкультурном диалоге); *языковая осведомленность* (уровень владения иностранным языком, предполагающий глубину понимания иноязычной лексики, включая идиомы); *познавательная гибкость* (способность ориентироваться в культурных рамках при анализе получаемой информации). Выделенные параметры соотносятся с такими ресурсами ДОСЗ, как *анализ культурных различий; аутентичные материалы о традициях и обычаях; виртуальные экскурсии; симуляция межкультурных диалогов; реальные практики из различного культурного контекста; ролевые игры, ориентированные на поведенческие стереотипы; симуляция затруднений, связанных с различиями культурных кодов в общении; дискуссии на проблемные темы.*

На наш взгляд, ДОСЗ являются универсальным ресурсом, поскольку их структура (открытость, полифония мнений) соответствует параметрам УК; они обеспечивают интеграцию когнитивных, личностных и социальных аспектов; позволяют персонализировать развитие обучающихся за счет выбора ими речевых стратегий и рефлексии; создают условия для комплексного формирования УК в диалогически ориентированном образовательном пространстве.

Методологические основания использования потенциала ДОСЗ для формирования УК: содержательный и процессуальный аспекты

Эффективность формирования УК через потенциал ДОСЗ может быть достигнута посредством реализации наиболее актуальных подходов и общедидактических принципов, рассматриваемых в содержательном и процессуальном аспектах.

Принцип проблемности учитывает проблемный характер задачи, которая должна содержать открытые вопросы, требующие критического осмысления и совместного поиска решения. В процессуальном отношении данный принцип определяет технологию работы с проблемой в условиях диалогического взаимодействия через последовательность этапов, интерактивных методов поддержания диалога, гибкие инструменты педагогического управления процессом, технологическое сопровождение (включая цифровые технологии). Результативность принципа в контексте ДОСЗ обеспечивается эффектом «проживания» процесса решения проблемы, усиливающим прикладной характер формируемых универсальных компетенций.

Принцип интерактивности раскрывается через отбор и организацию содержания, которое конструируется как «поле для диалога», носит культурно-значимый характер, обладает эмоционально-ценностной насыщенностью, открытостью для интерпретации, представлено в интерактивном формате. В процессуальном отношении данный принцип определяет технологию организации взаимодействия между участниками образовательного процесса

через динамическую структуру диалога, интерактивные методы и техники управления групповой динамикой для вовлечения максимального числа участников, ролевое моделирование, обратную связь, цифровую интерактивность. Результативность данного принципа в контексте ДОСЗ проявляется в формировании диалогического мышления как основы УК, переносе навыков в реальные контексты, развитии метакогнитивных стратегий, эмоционального интеллекта, стрессоустойчивости.

Принцип обратной связи заключается в специфике информации, передаваемой участникам в процессе взаимодействия, ее структурированности, направленности на определенные элементы деятельности. Процессуальный аспект данного принципа раскрывает технологию организации, передачи и усвоения обратной связи и фокусируется на методах, этапах и условиях эффективного внедрения обратной связи в образовательный процесс. Результативность принципа обеспечивается не только осознанием ошибок обучающимися, но и системным развитием через рефлексию и коррекцию действий.

Принцип вариативности заключается в целенаправленном разнообразии содержательных элементов задач, которые стимулируют гибкость мышления, адаптивность и многомерное восприятие проблем. Содержательный аспект данного принципа обеспечивает погружение учащихся в различные контексты, роли и типы задач. Процессуальный аспект раскрывает технологию организации изменчивых условий взаимодействия через динамическое разнообразие форм и методов работы. Результативность принципа прослеживается в качественных изменениях, открытых для наблюдения и измерения у обучающихся на когнитивном, поведенческом и метакогнитивном уровнях.

Принцип практикоориентированности заключается в отборе и конструировании содержания ДОСЗ, включающего реальный жизненный контекст (социальный, бытовой, образовательный, профессиональный). Содержательный аспект данного принципа характеризуется аутентичностью содержания задач, контекстуальной встроенностью, личностной (профессиональной) значимостью формируемых компетенций, интеграцией практических инструментов, нацеленностью на продуктивность, наличием рефлексивно-оценочной составляющей. Процессуальный аспект данного принципа раскрывает технологию организации учебного взаимодействия, обеспечивающего перенос УК в практическую область. В качестве основных элементов выделяются: моделирование профессиональных процессов, технологии «погружения в практику», организационные этапы, обратная связь от практиков. Результативность принципа проявляется в реальном использовании обучающимися сформированных компетенций для профессиональной

деятельности, в вооружении их действенным профессионально ориентированным инструментарием.

Принцип культурной обусловленности раскрывается через осознанный отбор и структурирование культурно-значимого содержания, включающего культурно-контекстуальную аутентичность, культурные коды и символы, поликультурную перспективу, историко-культурный контекст, культурно-ценностную рефлексию. В процессуальном отношении данный принцип раскрывает технологию организации межкультурного взаимодействия через погружение обучающихся в культурно-обусловленные коммуникативные практики. Результативность принципа проявляется в формировании культурного интеллекта, развитии метакогнитивных стратегий, практической переносимости компетенций в контекст межкультурного взаимодействия.

Наиболее актуальными подходами к формированию УК через использование ресурсов ДОСЗ являются *деятельностный, диалогический, личностный, компетентностный, контекстно-ситуационный, рефлексивный, критериальный.*

Деятельностный подход заключается в том, что обучение строится на осмысленной, активной деятельности обучающихся в условиях моделируемых реальных жизненных ситуаций, требующих объединения усилий для достижения продуктивного результата. Данный подход реализуется через следование принципам *деятельностной ориентации, диалогической направленности, ситуативности, компетентностно-ориентированности,* которые обеспечивают интерактивность обучения, его практико-ориентированность, личностную значимость, что способствует более глубокому освоению универсальных компетенций.

Диалогический подход, в отличие от деятельностного, который предполагает практические действия, ориентирован на сотрудничество, совместное конструирование знаний, межличностный обмен смыслами. Ведущими принципами данного подхода являются *принципы диалогически ориентированного обучения, полифонии мнений, коллективного решения проблем, рефлексивности и саморазвития,* которые обеспечивают развитие диалогического мышления через общение.

Личностный подход делает акцент на индивидуальном развитии обучающихся в процессе решения ДОСЗ, формировании ценностно-смысловых и мотивационных ориентаций, приобретении опыта. Данный подход, в отличие от деятельностного (ориентированного на действие) и диалогического (ориентированного на взаимодействие), сфокусирован на самоопределении, рефлексии и личностном росте обучающихся. Ключевыми принципами данного подхода являются *принципы учета индивидуальных особенностей, опоры на внутреннюю мотивацию, осознанности и саморефлексии, ценностно-смыслового*

самоопределения. Средствами реализации личностного подхода выступают, например, проекты с элементами самоанализа, ролевые игры с привнесением разных позиций, персонализированные кейсы, метод «рефлексивного круга» (обсуждение личного опыта, связанного с задачей).

Компетентностный подход заключается в практико-ориентированном обучении (решение реальных задач, требующих применения знаний в смоделированных или реальных жизненных ситуациях), основанном на диалоге и сотрудничестве, предусматривающем рефлексивный анализ действий по решению задач, оценку альтернативных вариантов и принятие обоснованных решений, а также обеспечивает формирование у обучающихся способности действовать в изменяющихся условиях. Ключевыми для данного подхода являются *принципы практической направленности, диалогичности, рефлексивности, вариативности, ориентации на результат.*

Контекстно-ситуационный подход определяет связь задач с реальными условиями (применение знаний в контексте), отличается направленностью на взаимодействие в диалоге, интеграцию знаний и действий, динамичность и адаптивность, рефлексию. Ведущими принципами для данного подхода выступают *принципы контекстной аутентичности, диалогической интерактивности, динамического моделирования, интеграции и трансформации опыта, рефлексивно-оценочный принцип.*

Рефлексивный подход основывается на самооценке и коррекции (развитие способности объективно оценивать свои компетенции и своевременно корректировать учебные стратегии) в процессе решения задач, переносе опыта в новый контекст, эмоционально-ценностном отношении к принятию решений и их последствиям, постулирует диалог как инструмент рефлексии. Ключевыми принципами подхода являются *принципы осознанности (целенаправленный анализ своих действий, мотивов и результатов), цикличности рефлексии, метапредметности (выявление закономерностей за рамками конкретной ситуации), диалогичности.*

Критериальный подход заключается в четком определении и применении системы объективных показателей для оценивания формируемых компетенций. В ДОСЗ данный подход реализуется через разработку четких критериев для каждой ситуационной задачи, использование шкал оценки, организацию самооценки и взаимооценки по установленным критериям. Преимущества данного подхода заключаются в прозрачности и понятности требований для обучающихся, возможности отслеживать личностные приращения в процессе формирования компетенций, единстве требований при оценивании разных участников. Основными принципами данного подхода выступают *принцип нормативности*

(стандартизированности), объективности, уровневой дифференциации, диагностичности, обратной связи.

Диалогическая доминанта: ключевые аспекты понятия

В современных исследованиях не зафиксировано строго академического понятия «диалогическая доминанта» (далее – ДД). Данный термин рассматривается, например, В. С. Библером в контексте философии диалога культур [3]; встречается в исследованиях коммуникативных стратегий (В. И. Тюпа) [4]. Термин близок идеям М. М. Бахтина о диалогичности речи и мышления.

Вводимый нами термин «диалогическая доминанта» представлен в качестве методического инструмента для классификации ДОСЗ. Данный термин определяется как доминирующий признак диалога, задающий его специфику (процессуальность, продуктивность или межкультурность) и определяющий структуру, содержание и (или) цель, вокруг которых фокусируется моделируемая ситуация. ДД коррелирует с таким термином, как «коммуникативная доминанта» (далее – КД). Например, В. И. Карасик рассматривает КД как доминирующий компонент речевого акта, определяющий смысловое ядро высказывания и стратегию общения [5]. И. А. Стернин определяет КД с позиций прагмалингвистики как информацию, имеющую наибольшую значимость для адресата в конкретной ситуации общения [6].

Доминанта может быть *процессуальной*, *продуктивной* или *межкультурной*. В качестве примера ДОСЗ с *процессуальной* доминантой можно привести такую задачу: «Учащимся 9 класса поручили организовать в школе экологический фестиваль. Первая группа предложила устроить продажу изделий из вторсырья, изготовленных своими руками. Вторая группа – провести лекцию с приглашением специалистов-экологов. Третья – придумать эко-квест с заданиями по сортировке мусора. Проблема в том, что при ограниченности бюджета можно выбрать только один формат». Решение задачи предусматривает последовательность этапов совместного принятия решения через диалог. На первом этапе обсуждение сфокусировано на краткой аргументации каждого из предложенных вариантов («Почему это важно?»). Второй этап строится на основе уточняющих вопросов («Сколько времени займет подготовка лекции?», «Кто будет готовить товары?»). На третьем этапе идет поиск компромисса («Можно провести эко-квест перед лекцией»). Далее следует этап рефлексии («Как повлияло обсуждение на ваше мнение?», «Какой из приведенных аргументов был самым убедительным?»). В данной задаче процессуальная доминанта, поскольку здесь важны развитие навыков аргументации в процессе обсуждения, сотрудничество при принятии решения, критический анализ представленных позиций (идей).

Типология ДОСЗ

По приоритетной цели и характеру диалогического взаимодействия нами выделены следующие типы ДОСЗ: *процессуально-диалогические*, *продуктивно-диалогические*, *межкультурно-диалогические*. Элементы каждого типа могут присутствовать в одной задаче (например, межкультурный диалог требует определенных процессуальных навыков). В основе приведенной классификации лежит доминирующий признак, вокруг которого фокусируется моделируемая ситуация: приоритет отдается процессу общения – процессуальная задача; важен создаваемый продукт – продуктивная задача; общение сфокусировано на понимании культурных кодов – межкультурная задача. Данная типология позволяет разрабатывать ситуационные задачи под конкретные цели, осуществлять анализ диалогического взаимодействия через призму процесса, результата или культурного контекста.

Конструирование ДОСЗ различных типов

Конструирование ДОСЗ различных типов учитывает следующие модели:

1) «цель – контекст – проблема – этапы – оценка – коррекция» (модель для процессуально-диалогических ситуационных задач);

2) «продукт + диалог + ресурсные ограничения – оценка (процесс + результат)» (модель для продуктивно-диалогических ситуационных задач);

3) «культурный конфликт + ролевой диалог – совместное решение + рефлексия» (модель для межкультурно-диалогических ситуационных задач).

Алгоритм конструирования процессуально-диалогической ситуационной задачи

1. Определить цель (формируемую компетенцию, конкретные навыки).
2. Смоделировать контекст (реальную или приближенную к реальной ситуацию) с учетом уровня подготовки целевой аудитории.
3. Выделить проблемное ядро, предусматривающее открытость вариантов решения в условиях диалога.
4. Разработать этапы диалога, включая распределение ролей.
5. Выработать критерии оценки эффективности процесса общения.
6. Осуществить коррекцию (анализ обратной связи).

Алгоритм конструирования продуктивно-диалогической ситуационной задачи

1. Определить цель (конкретный продукт, на создание которого направлен диалог).

2. Смоделировать мотивирующий контекст с указанием ресурсных ограничений (временных, информационных, ролевых).

3. Привлечь инструменты, стимулирующие продуктивность диалога (мозговой штурм, дискуссионные или провокационные вопросы).

4. Распределить роли с разными интересами («оптимист», «скептик» и др.).

5. Выработать критерии оценки продукта (оригинальность идеи, практическая применимость, логичность обоснования).

6. Осуществить самооценку (что получилось, не получилось, что улучшить).

Алгоритм конструирования межкультурно-диалогической ситуационной задачи

1. Установить межкультурный фокус задачи (различие ценностей, традиций, норм общения).

2. Смоделировать реалистичный кейс (переговоры, бытовой конфликт, образовательная среда), заложить культурные различия.

3. Настроить элементы развития диалога (например, ввести роли с различными культурными установками).

4. Сориентировать диалог на поиск компромиссного решения.

5. Выработать критерии оценки межкультурного взаимодействия (понимание культурных различий, коррекция стиля при изменяющихся условиях общения, гармоничное сочетание уважения и аргументации своей позиции).

6. Осуществить рефлексивный анализ (какие культурные коды оказались неочевидными, как в будущем избежать подобного конфликта).

Примеры ДОСЗ разных типов

Процессуально-диалогические ситуационные задачи.

Задача *«Конфликт в группе»* (8–11 классы). «Ваша команда готовит презентацию, но один из участников отказывается выполнять свою часть работы, мотивируя отказ тем, что его идеи игнорируют. Организуйте диалог, чтобы найти компромисс, сохранив деловую атмосферу».

Задача *«Реформа орфографии»* (10–11 классы). «Представьте, что вы – члены комиссии по реформе русского языка. Один предлагает упростить правила (например, отменить ”ь” после шипящих), другой – сохранить традицию, третий – ввести промежуточный вариант. Подготовьте аргументы и проведите дебаты».

Задача *«Ошибка на сайте школы»* (5–9 классы). «Вы обнаружили, что на сайте школы в новостной ленте допущены речевые ошибки. Не зная, как поступить, вы обратились к другу, который посоветовал не обращать внимания, потому что “все так говорят”. Обсудите, почему важно исправлять ошибки, и придумайте способ сделать это, не вступая в конфликт».

Продуктивно-диалогические ситуационные задачи.

Задача *«Спор поколений»* (7–8 классы). «Бабушка утверждает, что нельзя говорить “звОнит” вместо “звонИт”, “лОжит” вместо “кладет”, “щАвель” вместо “щавЕль”. Внук, оспаривая утверждение бабушки, настаивает, что язык меняется. Разработайте памятку “3 правила, которые важно соблюдать”, аргументируя выбор (можно ли игнорировать некоторые ошибки)».

Задача *«Языковое расследование»* (5–6 классы). «Ваша подруга сочинила заметку для школьной газеты о новогодней дискотеке, и там было предложение “Я одевала костюм Снегурочки”. Есть ли здесь ошибка? Обсудите в парах, затем проведите “расследование”: проверьте написание по словарю, придумайте правило – “узелок на память”, чтобы усвоить правильный вариант».

Задача *«Границы общения в соцсетях»* (10–11 классы). «Создайте Кодекс речевого поведения в соцсетях, учитывая разницу между разговорной лексикой и жаргонизмами; этикет онлайн-общения; правовые последствия кибербуллинга. Защитите проект на “родительском собрании”, используя примеры из сетевого этикета, статьи о речевой агрессии».

Межкультурно-диалогические ситуационные задачи.

Задача *«Как вежливо отказаться?»* (5–6 классы). «Ты с другом в гостях у его родственников на Кавказе. Они угощают тебя едой, которую ты не любишь. Как вежливо отказаться, не обидев хозяев? Сравни русские и кавказские традиции гостеприимства. Придумай 3 варианта отказа».

Задача *«Неправильные жесты»* (7–9 классы). «Отец твоего друга недавно вернулся из Китая, где принимал участие в переговорах. Он рассказал о правилах делового этикета, с которыми ему пришлось столкнуться и незнание которых едва не лишило его компанию выгодной сделки. Во время переговоров он по привычке сильно жестикулировал, передавал китайскому партнеру документы, держа их в одной руке, в волнении скрещивал руки и даже один раз положил руки в карманы. Объясните, в чем разница в восприятии этих жестов в русской и китайской культурах и дайте 3 рекомендации для изучения языка жестов».

Задача *«Дедлайн»* (10–11 классы). «Вы работаете над совместным международным онлайн-проектом с учениками из Германии. Из-за технических сбоев ваша часть работы задерживается. Немецкие партнеры ценят пунктуальность. Объясните, почему в немецкой культуре дедлайны соблюдаются строже, чем в некоторых других. Составьте сообщение в чат, извиняясь за задержку, но сохраняя уверенный тон. Предложите вариант компенсации (например, помочь в другой части работы)».

Для решения вышеприведенных обучающих задач отводится 10-15 минут работы в парах (группах) с последующим обсуждением.

Критерии оценки эффективности практических механизмов формирования УК через использование потенциала ДОСЗ

Выделенные нами критерии оценки эффективности практических механизмов формирования УК через ДОСЗ охватывают содержательные, процессуальные и результативные аспекты.

В отношении *процессуально-диалогических ситуационных задач* таковыми критериями выступают: 1) способность применять УК в реальных жизненных или приближенных к реальным ситуациях; 2) степень активной вовлеченности обучающихся в диалог для решения задач; 3) уровень рефлексии (способность производить анализ осуществляемых действий и применяемых стратегий); 4) качество ситуативно-диалогического взаимодействия; 5) способность корректировать решения и способы действий в изменяющихся условиях; 6) степень выраженности мотивации (стремления прогрессировать).

В отношении *продуктивно-диалогических ситуационных задач* выделяются следующие критерии: 1) способность к созданию интеллектуального продукта в процессе диалога; 2) глубина анализа проблемы и аргументации своей позиции; 3) эффективность коммуницирования; 4) оригинальность предлагаемых решений; 5) способность к коррекции способов действий; 6) практическая значимость полученных результатов (применимость в реальных условиях); 7) степень заинтересованности.

В отношении *межкультурно-диалогических ситуационных задач* принимаются во внимание следующие критерии: 1) степень понимания и учета культурных различий; 2) уровень адаптации стиля общения в условиях межкультурного взаимодействия; 3) способность к уважению иной позиции; 4) достижение конструктивного разрешения межкультурных разногласий; 5) глубина анализа межкультурной составляющей проблемной ситуации; 6) практическая применимость УК в межкультурном диалоге; 7) способность к коррекции культурных стереотипов.

Заключение

В ходе исследования были раскрыты методологические основания и практические механизмы формирования у обучающихся УК в процессе решения ДОСЗ в содержательном и процессуальном аспектах, определена роль выявленных подходов и принципов в достижении личностных, метапредметных и предметных результатов обучения. Ключевые характеристики ДОСЗ соотносились с основными параметрами УК. Исследование основывалось на

общедидактических и лингвометодических принципах проблемности, интерактивности, обратной связи, вариативности, практикоориентированности, культурной обусловленности. Также нами были рассмотрены основные подходы (деятельностный, диалогический, компетентностный, личностный, контекстно-ситуационный, рефлексивный, критериальный), в совокупности, на наш взгляд, обеспечивающие целостность системы формирования УК через использование потенциала ДОСЗ.

С целью привлечения инструментария для характеристики ДОСЗ введено понятие диалогической доминанты, выделены его ключевые аспекты; выявлена типология ДОСЗ по характеру ДД: процессуально-диалогические, продуктивно-диалогические, межкультурно-диалогические; представлены алгоритмы, позволяющие конструировать ДОСЗ разных типов по заданным параметрам; приведены примеры ДОСЗ различных типов.

В ходе исследования были разработаны критерии оценки эффективности практических механизмов формирования УК через использование потенциала ДОСЗ. Таким образом было установлено, что ДОСЗ являются универсальным инструментом, позволяющим достигать совместного смыслотворчества в образовательном процессе, где важен не только результат, но и путь к его достижению через диалог.

Библиографические ссылки

1. Стуканов, В., Глинский, А. Кросс-культурные компетенции как компонент функциональной грамотности современных учащихся. *Мультикультурные исследования, 2025, 2(23),* 62–70.

2. Исаченко, И. В. Диалогическая речь как ресурс для формирования у учащихся компетенций XXI века при обучении русскому языку. *Русский язык и литература, 2022, 11,* 49–59.

3. Библер, В. С. *От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век.* Москва: Издательство политической литературы, 1991.

4. Тюпа, В. И. *Дискурсные формации: очерки по компаративной риторике: монография.* Москва: Издательство Юрайт, 2018.

5. Карасик, В. И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс.* Волгоград: Перемена, 2022.

6. Стернин, И. А. *Модели описания коммуникативного поведения.* Воронеж: Гарант, 2000.

References

1. Stukanov, V., Glinskii, A. Kross-kul'turnye kompetentsii kak komponent

funktsional'noi gramotnosti sovremennykh uchashchikhsya [Cross-cultural competencies as a component of functional literacy of modern students]. *Multicultural Researches, 2025, 2(23),* 62-70.

2. Isachenko, I. V. Dialogicheskaya rech' kak resurs dlya formirovaniya u uchashchikhsya kompetentsii XXI veka pri obuchenii russkomu yazyku [Dialogic speech as a resource for the formation of 21st century competencies in Russian language teaching]. *Russian language and literature, 2022, 11,* 49-59.

3. Bibler, V. S. *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury. Dva filosofskikh vvedeniya v dvadtsat' pervyi vek* [From science to the logic of culture. Two philosophical introductions to the twenty-first century]. Moscow: Publishing House of Political Literature, 1991.

4. Tyupa, V. I. *Diskursnye formatsii: ocherki po komparativnoi ritorike: monografiya* [Discourse formations: Essays on comparative rethoric: monograph]. Moscow: Yurait Publishing House, 2018.

5. Karasik, V. I. *Yazykovoi krug: lichnost', kontsepty, diskurs* [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd: Peremena, 2022.

6. Sternin, I. A. *Modeli opisaniya kommunikativnogo povedeniya* [Models for describing communicative behavior]. Voronezh: Garant, 2000.

UDC 376.013

Olga Khrul,
Doctor of Sciences, Associate Professor;
Academy of Education
(Belarus)
xrulchik@rambler.ru

Alena Ivantsevich,
Kemelish Secondary School
(Belarus)
ivancevich.istorik@yandex.ru

FEATURES OF FORMING BEHAVIORAL SKILLS AND ABILITIES OF STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

The article describes the behavioral sphere of students with attention deficit hyperactivity disorder; discusses the relevance, significance and specificity of the development of appropriate behavioral skills in this category of students.

Keywords: student; behavioral skills and abilities; social behavior; attention deficit hyperactivity disorder; correction and prevention.

Ольга Хруль,
доктор педагогических наук, доцент;
Академия образования
(Беларусь)
xrulchik@rambler.ru

Елена Иванцевич,
Кемелишская средняя школа
(Беларусь)
ivancevich.istorik@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

В статье дается характеристика поведенческой сферы у учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности; рассматриваются актуальность, значимость и специфика развития соответствующих поведенческих умений и навыков у данной категории обучающихся.

Ключевые слова: учащийся; поведенческие умения и навыки; социальное поведение; синдром дефицита внимания и гиперактивности; коррекционная и профилактическая работа.

В педагогической науке и практике одной из наиболее значимых и в то же время сложных задач является изучение личности и ее развития в специально созданных образовательных условиях. Данный вопрос исследуется различными дисциплинами, включая возрастную физиологию, анатомию, социологию, а также детскую и педагогическую психологию. Педагогика фокусируется на выявлении и применении наиболее результативных подходов для развития и становления личности в образовательном и воспитательном процессах. Личность, являясь продуктом социальной среды, одновременно представляет собой живой организм. Взаимосвязь между социальными и биологическими аспектами в формировании личности и ее поведении оказывает различное воздействие в зависимости от контекста и взаимодействия с окружающими.

Поведение человека носит социальный характер и отражает его личностные качества, особенности воспитания, культурный уровень, темперамент, характер, потребности, убеждения, отношение к другим и к себе. Взаимодействие личности и общества, именуемое социализацией, представляет собой междисциплинарное понятие, широко используемое в педагогической науке. Адаптация, ключевой термин в биологии, обозначает приспособление организма к окружающей среде, а в социальном контексте – процесс адаптации человека к социальным условиям. Адаптация и социализация совместно рассматривают процесс интеграции индивида в социальную среду и его приспособление к культурным, психологическим и социологическим аспектам. Саморазвитие личности связано с самореализацией, проявлением внутренней свободы, основанной на осознании своих духовных и физических возможностей и управлении собой в меняющихся социальных условиях.

Учащийся с особыми образовательными потребностями, как и любой другой член общества, является частью динамичной социальной среды, ощущает ее воздействие, вовлечен в разнообразные занятия и связи, исполняет социальные функции. Как следствие, он приобретает социальный опыт и одновременно воспроизводит социальные взаимоотношения, оказывая влияние на окружающий мир. Социализация – это длящийся на протяжении всей жизни процесс, в рамках которого происходит становление и развитие личности. Ребенок с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ) может испытывать ряд сложностей при социализации. Эти трудности связаны с особенностями поведения, эмоциональной регуляции и когнитивных процессов, которые могут мешать гармоничному взаимодействию с окружающими. Так, чрезмерная подвижность, невозможность усидеть на месте мешает участию в учебном

процессе. Из-за невнимательности или импульсивности ребенок нарушает договоренности, что приводит к межличностным конфликтам с одноклассниками. Бурное реагирование на замечания провоцирует внезапный гнев или слезы. Из-за частых замечаний и отвержения ребенок может замкнуться в себе. При правильной психолого-педагогической поддержке ребенок с СДВГ может успешно социализироваться, но для этого важно не подавлять его энергию, а направлять ее в конструктивное русло.

Что касается поведенческой сферы, не существует общепринятого определения понятий «поведение» и «социальное поведение». В психологии под поведением понимается общий термин для действий, реакций, движений, поддающихся измерению ответов организма. Представители бихевиоризма описывают поведение как систему реакций, посредством которых индивид приспосабливается к окружающей среде. Разнообразие реакций возрастает с усложнением организма. Поведение рассматривается как форма деятельности, при которой мотивация действий переходит из предметной сферы в сферу личностно-общественных отношений.

Поведение человека – это наблюдаемые действия, поступки, затрагивающие интересы окружающих людей и общества в целом. Любое проявление поведения имеет социальный характер. *Поведение* – это процесс адаптации к изменяющимся условиям. Действия индивида определяются не только окружающей средой, но и внутренними побуждениями, проявляясь как активность. В основе поведения человека лежит социально обусловленная деятельность, опосредованная языком и другими символическими системами. Ее типичной формой является труд, а неотъемлемым атрибутом – общение. *Социальное поведение* – это внешнее проявление деятельности, в котором отражается конкретная позиция человека, его убеждения. Это способ превращения деятельности в реальные действия по отношению к общественно значимым объектам. Социальные установки, формирующиеся в результате взаимодействия стимулов и мотивов в определенных внешних условиях, выступают в качестве механизмов саморегуляции социального поведения личности. В системном видении социальное поведение интерпретируется как система функционирования нескольких сфер: мотивационно-потребностной, эмоциональной, исполнительской. Последняя отражает внешнее проявление социального поведения. Социализированный человек соответствует социальным требованиям и в то же время умеет противостоять негативным тенденциям в развитии общества, жизненным обстоятельствам, тормозящим развитие его индивидуальности.

Проявления социального поведения поддаются измерению, мониторингу и анализу, поскольку они выражаются в конкретных актах. Поступок отличается от

спонтанной реакции тем, что он является целенаправленным действием, мотивированным осознанными побуждениями.

Интеракционистская теория определяет социальное поведение как адаптацию к условиям социальной среды. Поведение проявляется в участии человека в широком коллективном процессе. Личность и ее поведение являются результатом взаимодействия с социумом. Большинство повседневных действий направлены на удовлетворение базовых физиологических потребностей. Выделяют три вида индивидуальных действий: а) действия-операции; б) индивидуальные действия, не ориентированные на социум; в) социальное поведение, то есть система действий, регулируемых общественными нормами. Социальное поведение – это совокупность поступков, отличающихся от обычных действий ориентацией на других людей и наличием субъективных мотивов. Мотив рассматривается как осознанная потребность, целеполагание и выбор стратегии будущего действия. Таким образом, социальное поведение представляет собой систему мотивированных поступков, предполагающих не только удовлетворение потребности, но и наличие моральной цели, которая не всегда связана с личной выгодой [1]. Суммируя всё сказанное выше, можно определить социальное поведение как систему индивидуально сформированных реакций на воздействие окружающей социальной среды, определяющих способ адаптации к ней. Хотя реакции и поступки каждого индивида, как уже отмечалось, носят личностный оттенок, всё же они имеют свойство повторяться у разных лиц, то есть являются сходными, на основании чего можно выделить определенные типы социального поведения. Формы социального поведения зависят от индивидуальных особенностей, от условий воспитания, от конкретной социальной ситуации. Один и тот же человек может менять формы своего поведения в зависимости от ситуации, хотя склонен придерживаться свойственной только ему схемы.

В рамках деятельностного подхода социальное поведение рассматривается как частный случай деятельности, основной целью которого является преобразование окружающей действительности, личностных качеств самого человека. Под социальным поведением здесь понимают систему мотивирования межличностных отношений, которые складываются в процессе восполнения общественно значимых дел с учетом социальных норм, правил, принятых в данном обществе [2].

Существует немало типологий социального поведения, составленных с учетом различных критериев. Прежде всего, каждый тип поведения обычно связывается с определенной мотивацией. М. Вебер предлагает следующую типологию социального поведения, которое может быть:

1) целерациональным, если в основе лежит ожидание определенного поведения других лиц и использование его для достижения индивидом своих целей;

2) ценностно-рациональным, если основано на вере в ценность поведения, независимо от последствий, к которым оно приведет (поступки, совершаемые из принципа или из чувства долга и имеющие целью моральное удовлетворение);

3) аффективным, обусловленным чувствами эмоциями;

4) традиционным, основанным на длительной привычке или традиции [3].

При разработке программных материалов должна учитываться данная типология, вместе с тем, главным критерием формирования является *рациональность* поведения, снижение фактора аффективности и иррациональности в поведении учащихся с СДВГ. Эмоциональный фактор оказывется очень важен, и работа должна быть направлена на формирование эмоциональной зрелости учащихся с СДВГ, устойчивых обычаев (нравов). Свое поведение индивид использует как средство, ориентированное на собственные интересы. При этом, как считает М. Вебер, критерий социальности поведения лежит в его рациональности, а все иррациональные, эмоционально обусловленные смысловые связи рассматриваются в качестве отклонения от такового [3].

Во многом сходна с веберовской типология социального поведения, предложенная учеными Ч. Анковиком и Дж. Кэлуджером. Социальное поведение, по их мнению, в значительной мере регулируется нашими попытками удовлетворить социальные нужды. При этом все индивиды в основном руководствуются стремлением добиться успеха и признания, но различаются реакции на эту потребность. В зависимости от степени и манеры реагирования поведение может быть:

1) культурно-обусловленным, если в его основании лежат экономические, социологические или антропологические факторы – нравы, традиции, ценности;

2) индивидуально-ориентированным (если поведение обусловлено внутренними генетическими, физиологическими и психологическими потребностями);

3) ценностно-ориентированным, то есть основанным на системе морали.

В соответствии с данной типологией выделяются три уровня поведения: рефлективное поведение (унаследованные рефлексы); привычки (неосознаваемые действия, обусловленные сложившейся системой установок); разумное поведение, опирающееся на логику.

В то же время выдвигается категория эмоционально зрелого поведения. Отмечается, что наступление зрелости эмоциональной может не совпадать по времени с наступлением зрелости ментальной или психологической. *Социальная зрелость*, предполагающая разумное социальное поведение, возможна только при

наличии зрелости *эмоциональной*. То есть в данном случае критерием социальности поведения выступает эмоциональная зрелость.

Реальное социальное поведение в каждом случае представляет собой результат воздействия на человека совокупности внешних (давление социальной среды) и внутренних факторов. При этом внешние факторы можно подразделить, с одной стороны, на социальные нормы и ценности (мораль), с другой – на социально-психологические механизмы (заражение, подражание, внушение, общественное мнение). Именно эти факторы «отклоняют» потенциальное поведение от реального в разной степени. Внутренние факторы, влияющие на поведение, более подробно будут рассмотрены ниже. К таковым относятся, с одной стороны, основные инстинкты и возникшие на их основе потребности, с другой – усвоенные осознанно и неосознанно установки, принципы, нормы и ценности.

Процесс развития как социальных, так и индивидуальных качеств личности сопровождается непрерывным взаимодействием с социальной средой, в ходе которого происходит восприятие и усвоение индивидом различного рода информационных воздействий. Наиболее важными из них являются те, которые можно было бы охарактеризовать как ценностную информацию, представляющую собой систему социальных норм и ценностей. Ценностная информация является разновидностью информации социальной. Социальные нормы и ценности выступают в качестве важнейших системообразующих элементов общественного сознания в целом, их усвоение составляет сущность процесса социализации.

На ранних этапах развития ребенка поведение, прежде всего, продиктовано стимулами среды. Такое поведение психологи определяют как *полевое*, то есть оно обусловлено той материальной обстановкой, которая предстает перед ребенком. Если психическое развитие нарушено, как при интеллектуальной недостаточности, то поведение и впоследствии во многом остается *полевым, непроизвольным*. Однако по мере коррекции психического развития происходит постепенное формирование *произвольной* регуляции поведения, когда всё большую роль приобретают собственные побуждения ребенка (поведение становится «поленезависимым»). У детей и подростков такое поведение служит средством самоутверждения, но нередко выражает несогласие, а порой и протест против кажущейся или действительной несправедливости взрослых и их действий. Поведение ребенка постепенно утрачивает спонтанный, импульсивный характер и всё в большей степени опосредуется сознательно поставленными целями [4].

Социально-востребованное поведение для детей с СДВГ – это процесс приобретения ими психологических качеств, умений и навыков адекватного разрешения жизненных ситуаций в ходе общения и взаимодействия с людьми.

Социальное поведение может быть стихийным или осознанным *социокультурным* поведением человека, которое основано на принятых в данном обществе культурных ценностях и нормах нравственно-этического, художественно-эстетического, политико-правового характера.

В психологической литературе выделены компоненты социального познания: социальный вывод, социальные отношения, социальные предписания [3]. Дополнение психологических материалов данными педагогических исследований в области специального образования [5] позволили нам научно обосновать следующие компоненты социального познания, а следовательно, и социального поведения учащихся с СДВГ: ориентировка в социуме, осознание нравственных понятий и понимание социальных отношений, освоение норм и правил социального поведения.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности создает серьезные преграды для успешного овладения социальным поведением. Импульсивность, невнимательность и гиперактивность, являющиеся ключевыми проявлениями СДВГ, затрудняют установление и поддержание здоровых межличностных отношений. Ребенок с СДВГ часто испытывает трудности в понимании социальных сигналов, интерпретации эмоций окружающих и следовании общепринятым правилам поведения.

Одним из основных вызовов является импульсивность. Дети с СДВГ склонны действовать спонтанно, не задумываясь о последствиях. Это может приводить к необдуманным высказываниям, перебиванию собеседника, нарушению очередности в играх, ответах на уроках, что вызывает негативную реакцию со стороны сверстников и взрослых. Неспособность контролировать свои импульсы часто интерпретируется как грубость, неуважение или отсутствие воспитания, что формирует негативное отношение к ребенку с СДВГ в социуме.

Невнимательность также играет существенную роль в проблемах социализации. Дети с СДВГ часто не могут сосредоточиться на деталях, забывают о просьбах и обещаниях, теряют вещи. Это приводит к тому, что они не могут эффективно участвовать в групповых занятиях, забывают о социальных обязательствах, таких как поздравления с днем рождения или обещания помочь другу. Как следствие, сверстники могут воспринимать их как ненадежных и несерьезных, что приводит к социальной изоляции.

Гиперактивность, выражающаяся в чрезмерной двигательной активности, неусидчивости и болтливости, также создает препятствия для социальной адаптации. Ребенок с СДВГ может постоянно «ерзать» на месте, бегать по классу, перебивать учителя и одноклассников. Такое поведение нарушает дисциплину и мешает другим детям учиться, что вызывает раздражение и неприятие.

Неумение адекватно оценивать ситуацию и предвидеть последствия своих действий часто приводит к конфликтам с окружающими. Ребенок с СДВГ может не понимать, почему его поведение вызывает негативную реакцию, и испытывать чувство обиды и несправедливости. Это, в свою очередь, может приводить к агрессии, упрямству и нежеланию сотрудничать.

Помимо трудностей во взаимодействии со сверстниками, дети с СДВГ часто испытывают проблемы в общении с взрослыми, особенно с учителями и родителями. Их импульсивность и невнимательность могут восприниматься как непослушание и неуважение, что приводит к постоянным замечаниям и наказаниям. Это может формировать негативное отношение к школе и учебе, а также подрывать уверенность ребенка в себе. Социальная дезадаптация у детей с СДВГ может иметь долгосрочные последствия. Неспособность устанавливать и поддерживать здоровые отношения со сверстниками и взрослыми может приводить к чувству одиночества, депрессии и тревожности.

Важно отметить, что проблемы социализации у детей с СДВГ не являются неизбежными. Своевременная диагностика и комплексная помощь и поддержка, включающие психотерапию и поведенческую коррекцию, могут значительно улучшить социальные навыки ребенка и помочь ему адаптироваться в социуме. Поддержка родителей, учителей и других специалистов играет ключевую роль в создании благоприятной среды для развития и социализации ребенка с СДВГ.

Процесс коррекционно-профилактической работы представляет собой организованное взаимодействие между педагогом и учеником, между учащимся и его окружением, между личностью и обществом. Как отмечалось ранее, развитие поведенческих навыков у учащихся с СДВГ требует комплексного подхода, включающего как индивидуальную коррекционную и профилактическую работу, так и поддержку детей, родителей и учителей при взаимодействии с учащимися с СДВГ. Педагог систематически ставит вопросы и отвечает на них: «Каков ребенок?», «Каким он вырастет человеком?», «В чем он нуждается?», «Чем и как я могу ему помочь?».

Осуществление коррекционной и профилактической работы по формированию социально востребованного поведения у детей с СДВГ является одной из актуальных проблем, решение которой повысит эффективность коррекционно-педагогической помощи и будет способствовать процессу подготовки учащихся данной категории к жизни в обществе. Становится очевидной необходимость воспитания личности, которая обладает умениями и навыками взаимодействия с другими людьми, поскольку социальная адаптация связана, прежде всего, с умением *социально контактировать, общаться, проявлять свои поведенческие характеристики*. Существует опасность предубежденного восприятия ребенка с СДВГ как неисправимого, с плохим

характером, генетически запрограммированного на агрессивность и антисоциальность. Ребенок с СДВГ должен четко понимать, что его трудности в школе связаны с особенностями его психики, что он не виноват в этом и что ему обязательно помогут. Если ребенку вовремя не будет оказана помощь, у него сформируются нежелательные формы поведения. Также у него могут развиться комплекс неполноценности, неуверенность в себе, чувство вины. Очень часто у таких детей появляются оборонительная агрессия по отношению к окружающему миру, недоверие к людям.

В ходе развития *поведенческих навыков* учащиеся с СДВГ приобретают умения и способы деятельности, подкрепленные необходимой суммой знаний, для адекватного поведения в различных проблемных ситуациях: социально-личностных (ситуации направлены на формирование у учащихся потребности относиться к окружающим людям с любовью, сопереживанием, проявлять поддержку и терпимость в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками); социально-эмоциональных, учебных (формируют потребность следовать нормам и правилам поведения в школьном социуме); социально-ролевых, культурно-досуговых (ситуации формируют установки к соблюдению общепринятых культурных норм и правил поведения в общественных местах); гендерных (ситуации способствуют подготовке к вступлению во взаимоотношения, исходя из половой роли и конкретных личностных особенностей мальчика и девочки).

В чем же специфика развития поведенческих навыков у учащихся с СДВГ?

Первостепенным при развитии поведенческих навыков учащихся с СДВГ является специальным образом организованная деятельность педагога, реализующаяся как косвенное влияние, и проявление активности самим ребенком. Примером косвенного влияния служат проблемные ситуации, проектируемые для коррекции стереотипов поведения ребенка с СДВГ и его личностных качеств. Подбираются ситуации, в процессе которых у учащихся с СДВГ можно не только выявлять, но и формировать ценностные ориентации и нравственные установки, корректировать негативные черты характера, завышенную или заниженную самооценку, другие качества личности. При этом ситуации создаются так, чтобы для ребенка они выглядели как можно более естественными, жизненными. Реальные жизненные ситуации подобного типа имеют огромный воспитательный потенциал. Важно не упустить подобную ситуацию и вовремя включить в нее ребенка с СДВГ.

Особую актуальность приобретает *формирование социально востребованного ситуационного поведения* как часть работы по подготовке детей с СДВГ к независимому образу жизни, адаптации их к жизни в обществе, как необходимое условие формирования их здорового образа жизни, работа с

нежелательным поведением. В процессе взаимодействия с другими людьми ребенок усваивает общечеловеческий опыт, накапливает знания, овладевает навыками и умениями, формирует свое сознание и самосознание, вырабатывает убеждения, идеалы и т. п. Постепенно у ребенка формируются духовные потребности, система ценностей, нравственные и эстетические чувства, складывается его характер. В течение всей жизни детям понадобятся не только знания, предусмотренные школьной программой, но и те, которые вытекают из моделей поведения в личной, семейной, трудовой сферах. В коррекционно-педагогической работе важная роль отводится воспитанию ответственности за свои поступки, какими бы они ни были, формированию социально востребованного поведения [4].

Работа педагога-психолога с нежелательным поведением ребенка с СДВГ строится на комплексном подходе, включающем диагностику, разработку индивидуальной программы коррекции и профилактики, консультирование родителей и педагогов, а также непосредственную работу с ребенком. Первоначальным этапом является выявление причин и факторов, провоцирующих проявление нежелательного поведения. Осуществляется сбор информации о ребенке: анамнез, наблюдение за поведением в разных ситуациях (урок, перемена, дом), использование диагностических инструментов (опросники для родителей и учителей, проективные методики).

Приведем пример списка простых вопросов, которые используются на этапе диагностики. Их можно предложить ребенку.

Тебе хочется бегать, прыгать, подолгу быть в движении?

Тебе сложно усидеть на месте?

Ты любишь воображать и мечтать?

Ты ощущаешь, что можешь быть более организованным?

Тебе трудно выполнять подолгу задания?

Тебе сложно сосредоточиться, когда слушаешь?

Ты быстро перескакиваешь с одного задания на другое?

Ты испытываешь постоянное чувство подавленности и недовольства собой?

Ты можешь надолго сосредоточиться только на той деятельности, которая тебе нравится?

Ты легко расстраиваешься или злишься, особенно если столкнулся со сложным заданием/делом?

Тебе сложно сдержаться и не выкрикивать на уроке?

На основе результатов диагностики разрабатывается индивидуальный план работы с ребенком, который включает конкретные цели (снижение импульсивности, улучшение концентрации внимания, развитие навыков самоконтроля), методы и приемы работы, а также критерии оценки эффективности.

К показателям эффективности относятся: ожидание и желание участия в развивающем взаимодействии с педагогом и коррекционных занятиях; достаточная познавательная активность во время обучающего процесса; преобладание у ребенка положительного настроения после урочной и внеурочной деятельности; оптимизация взаимоотношений ребенка с родителями и сверстниками; регулярное проявление инициативны в общении с детьми и взрослыми, увеличение продолжительности самостоятельного познания окружающего мира; формирование позитивной «Я-концепции» и самоощущения в социуме; расширение репертуара способов коммуникации и форм общения, усложнение содержания учебной и продуктивной деятельности; включенность родителей в педагогический процесс, повышение их педагогической компетентности. Именно эти психологические показатели успешности обучения обеспечивают последовательную социализацию ребенка с СДВГ и его самостоятельность во внешней среде. Для эффективной коррекции необходимо создание благоприятной и структурированной среды, где ребенок чувствует себя в безопасности и имеет четкие правила и границы. Педагог-психолог разрабатывает систему поощрений и предупреждений, направленную на формирование у ребенка навыков самоконтроля и управления своим поведением.

Эффективное воспитание ребенка с СДВГ требует терпения и последовательности. Поощрения и предупреждения должны быть конкретными, своевременными и адаптированными к возрасту и особенностям ребенка.

Поощрения: система жетонов (за каждое проявление желаемого поведения, например, выполнение задания, соблюдение тишины, ребенок получает жетон; накопив определенное количество жетонов, он может обменять их на заранее оговоренный приз – дополнительное время для игр, любимое лакомство, небольшую игрушку); похвала и признание (искренняя похвала за усилия и достижения, даже небольшие, очень важна; подчеркиваются конкретные действия, которые понравились, например: «Мне понравилось, как ты спокойно дождался своей очереди ответить»); привилегии (дополнительное время для ответа на вопросы, выполнения заданий).

Предупреждения: четкие правила и понятные последствия (правила должны быть простыми и понятными, а последствия за их нарушение – логичными и последовательными); лишение привилегий (если ребенок не выполняет задание или нарушает правила, он может быть лишен определенной привилегии на заранее оговоренный период времени).

Важно помнить, что поощрения должны преобладать над предупреждениями. Акцент на положительном поведении поможет ребенку укрепить навыки самоконтроля и повысить самооценку.

Педагог-психолог проводит систематическое консультирование родителей по вопросам организации режима дня, создания благоприятной образовательной среды, использования эффективных стратегий взаимодействия с ребенком. Он оказывает помощь педагогам школы в организации образовательного процесса, беседует с одноклассниками ребенка с СДВГ по возникающим проблемам во взаимоотношениях. Важно поддерживать тесный контакт со всеми участниками процесса, оперативно корректировать план работы при необходимости. Педагог-психолог регулярно *оценивает прогресс ребенка*: изменение частоты и интенсивности нежелательного поведения, улучшение успеваемости, развитие навыков самоконтроля. На основе результатов оценки принимается решение о продолжении, изменении или завершении коррекционной работы.

Важно понимать, что дети с СДВГ особенно чувствительны к определенным триггерам (негативным стимулам), заключенным в коммуникации. Так, имеются *фразы, вызывающие сопротивление у детей с СДВГ.* Такие слова, как «не делай», «перестань», «прекрати» могут вызвать у ребенка с СДВГ мгновенное сопротивление. Вместо того, чтобы подчиниться, он может упрямо продолжать нежелательное действие, как бы доказывая свою независимость. Позитивное подкрепление и четкие инструкции, что нужно делать, гораздо эффективнее.

Сравнения и ярлыки. Сравнение ребенка с СДВГ с другими детьми, особенно с братьями и сестрами или одноклассниками, может нанести серьезный удар по его самооценке. Слова «почему ты не можешь быть как…?», «ты всегда…» формируют негативное самовосприятие и приводят к усилению негативного поведения. Вместо этого, необходимо фокусироваться на сильных сторонах ребенка и подчеркивать его индивидуальность.

Неопределенные указания. Дети с СДВГ часто испытывают трудности с пониманием сложных инструкций. Фразы типа «веди себя хорошо», «будь послушным» слишком расплывчаты. Ребенку необходимо четкое, конкретное указание: «Пожалуйста, говори тише»; «Сядь на стул и слушай».

Угрозы и шантаж. Угрозы вроде «если ты не перестанешь, я…» или «если ты это сделаешь, ты больше не получишь…» могут вызвать у ребенка с СДВГ чувство страха и беспомощности. Это, в свою очередь, может привести к импульсивному поведению и агрессии. Вместо угроз следует использовать позитивные мотиваторы и четкие последствия, соответствующие проступку [6].

Замена перечисленных выше фраз на более конструктивные и поддерживающие, с акцентом на позитивном подкреплении и четких инструкциях, может значительно улучшить поведение ребенка с СДВГ и создать более гармоничную среду для его развития.

Ребенок с СДВГ может демонстрировать агрессивность. Агрессивный ребенок трудно управляем. Он ведет себя вызывающе перед классом и учителем.

Поведение такого ребенка может колебаться от высокоактивного до враждебного. Агрессивному ребенку требуются четкие правила и подходы, которые способствовали бы развитию самоконтроля и внутренней ответственности. Для этой категории детей в классной комнате выделяется специальное место, где они могли бы играть вдали от шума и других видов деятельности. Такое место несложно организовать с помощью раздвижной ширмы, которая легко устанавливается и убирается. Материалы для игр и занятий помещаются в конверты, коробки с четкими, крупными надписями. Их месторасположение должно быть удобным для детей, чтобы ребенок не раздражался при попытке их достать. Свести к минимуму нужно и визуальные раздражители. Спокойная обстановка позволяет таким детям сконцентрировать свое внимание на необходимом предмете или занятии.

Агрессивные дети нуждаются в четком руководстве. Они должны понимать, что от них требуется. План работы класса обязательно вывешивается на видном месте, чтобы ребенок мог в любую минуту его уточнить. Правила поведения в классе обсуждаются коллективно, чтобы все их поняли. Случаи агрессивного поведения анализируются без промедления. Для успокоения сверхактивных детей используются тайм-ауты. Агрессивный ребенок должен иметь возможности для совершенствования самоконтроля. Индивидуальное чувство ответственности снижает потребность в агрессивном поведении. А предварительное знакомство ребенка с распорядком дня помогает ему без особых эмоциональных проявлений переходить от одного запланированного вида деятельности к другому.

Одной из наиболее важных задач учителя в осуществлении социально-эмоционального развития учащихся с СДВГ является моделирование ожидаемого поведения. Уважение к другим детям, сотрудничество с ними, способность идти на компромисс и выражение эмоций – виды поведения, моделируемые учителем и имеющие своей целью создание сообщества друзей в классе. Ключевым моментом является хороший пример, так как социальные и эмоциональные навыки приобретаются и закрепляются в ходе ежеминутного взаимодействия, постоянно и последовательно.

Педагог содействует проявлению различных форм просоциального поведения. Он учит выражать сопереживание, делиться, жертвовать, защищать, помогать, спасать, вдохновлять, убеждать и т. д. Стоит проигрывать сценки из жизни, отрывки из сказок, где герои *поступают правильно*. Подчеркивание значимости различных вариантов просоциального поведения на конкретных жизненных примерах, доступных детскому осмыслению, закрепляет в сознании представление об их значимости, стимулирует повторение их в будущем.

Профилактические меры определяют стратегию работы на коррекционных занятиях. Ученик начинает действовать более уверенно, он получает «надежную

опору» в виде правил, которые комментируются, объясняются и усваиваются благодаря многократному повторению. На занятиях показываются образцы желательного поведения, в показе участвуют педагог, учащиеся, родители. Учащиеся побуждаются к воспроизведению образцов, к внесению собственных коррективов. Личная причастность учащихся к демонстрируемому поведению является обязательной. Чувство причастности компенсирует переживание своей неполноценности и несостоятельности.

Библиографические ссылки

1. Бандура, А. *Социальная теория научения*. Санкт-Петербург: Евразия, 2000.

2. Беккер, К. П., Гебельт, Х. Ребенок, нуждающийся в специальном обучении. *Дефектология, 1992, 5,* 43–49.

3. Вебер, М. *Работы М. Вебера по социологии, религии и культуре* / АН СССР, ИНИОН, Всесоюзный межведомственный центр наук о человеке при президиуме. Выпуск 2. Москва: ИНИОН, 1991.

4. Выготский, Л. С. *Собрание сочинений в 6 томах. Том 3: Проблемы развития психики.* Москва: Педагогика, 1983.

5. Коробейников, И. А. *Нарушения развития и социальная адаптация.* Москва: Per Se, 2002.

6. *Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии* / Под редакцией Б. П. Пузанова. Москва: Академия, 1999.

References

1. Bandura, A. *Sotsial'naya teoriya naucheniya* [Social theory of learning]. Saint-Petersburg: Evraziya, 2000.

2. Bekker, K. P., Gebel't, Kh. Rebenok, nuzhdayushchiisya v spetsial'nom obuchenii [A child in need of special education]. *Defectology, 1992, 5,* 43-49.

3. Veber, M. *Raboty M. Vebera po sotsiologii, religii i kul'ture* [M. Weber's works on sociology, religion and culture] / Academy of Sciences of the USSR, Institute of Scientific Information on Social Sciences, All-Union Interdepartmental Center for Human Sciences under the Presidium. Issue 2. Moscow: ISISS, 1991.

4. Vygotskii, L. S. *Sobranie sochinenii v 6 tomakh. Tom 3: Problemy razvitiya psikhiki* [Collected works in 6 volumes. Volume 3: Problems of mental development. Moscow]: Pedagogika, 1983.

5. Korobeinikov, I. A. *Narusheniya razvitiya i sotsial'naya adaptatsiya* [Developmental disorders and social adaptation]. Moscow: Per Se, 2002.

6. *Korrektsionnaya pedagogika: osnovy obucheniya i vospitaniya detei s otkloneniyami v razvitii* [Correctional pedagogy: fundamentals of education and upbringing of children with developmental disabilities] / Edited by B. P. Puzanov. Moscow: Academia, 1999.

UDC 75:316.7:378.091

Irina Karpovich,
Master of Pedagogical Sciences;
Mozyr State Pedagogical University
named after I. P. Shamyakin
(Belarus)
karpovich7359809@mail.ru

EXPERIMENTAL WORK ON THE FORMATION OF DEONTOLOGICAL READINESS OF FUTURE TEACHERS TO INTERACT WITH MALADAPTED ADOLESCENTS

The article reveals the content of experimental work on the formation of deontological readiness of future teachers to interact with maladapted adolescents. The formation of this readiness presupposes the introduction of an organizational and pedagogical model into the educational process of a pedagogical university, including methodological, functional-targeted, substantive-procedural, organizational-technological, analytical-effective blocks. Experimental work is presented as a system of stages (reproductive-imitative, cognitive-transformative, deontological-behavioral, activity-creative), during which special contents, forms, methods, technologies and means of forming the deontological readiness of future teachers to interact with maladapted adolescents are implemented on the basis of an organizational and pedagogical model.

Keywords: maladapted adolescents; deontological readiness of future teachers; educational process; organizational and pedagogical model; experimental work.

Ирина Карпович,
магистр педагогики;
Мозырский государственный
педагогический университет
имени И. П. Шамякина
(Беларусь)
karpovich7359809@mail.ru

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ПОДРОСТКАМИ

В статье раскрывается содержание опытно-экспериментальной работы по формированию деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками. Формирование указанной готовности предполагает внедрение в образовательный

процесс педагогического университета организационно-педагогической модели, включающей методологический, функционально-целевой, содержательно-процессуальный, организационно-технологический, аналитико-результативный блоки. Опытно-экспериментальная работа представлена как система этапов (репродуктивно-подражательный, познавательно-преобразующий, деонтолого-поведенческий, деятельностно-творческий), в ходе которых реализуются особые содержание, формы, методы, технологии и средства формирования деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками на основе организационно-педагогической модели.

Ключевые слова: дезадаптированные подростки; деонтологическая готовность будущих педагогов; образовательный процесс; организационно-педагогическая модель; опытно-экспериментальная работа.

Современные социокультурные вызовы актуализировали изучение проблемы взаимодействия с дезадаптированными подростками в качественно новом контексте, отвечающем особенностям современного этапа развития белорусского общества. Наличие различных проявлений дезадаптированного поведения (подростковый вандализм, угоны автомобилей, алкоголизация и другие асоциальные проявления в подростково-молодежной среде) ставит задачу подготовки педагога-профессионала, способного эффективно взаимодействовать с дезадаптированными подростками, искать новые формы и методы общения с ними на основе принципов педагогической деонтологии, направленные на предупреждение и коррекцию дезадаптационных отклонений.

Анализ собственной педагогической практики показывает, что будущие учителя испытывают следующие трудности в проблемных ситуациях взаимодействия с дезадаптированными подростками: не умеют находить способы и пути своевременного предупреждения дезадаптированного поведения; затрудняются в диагностике, коррекции дезадаптации, прогнозировании возможных решений выхода из конфликта на основе принципов педагогической деонтологии. При формировании такого сложного и масштабного явления, как деонтологическая готовность педагога, следует отметить, что одна из ее граней, связанная с взаимодействием педагога с дезадаптированными подростками, еще не стала предметом исследования и требует дальнейшего осмысления.

Деонтологическая готовность будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками (далее – ДГБПкВДП) – интегральное личностное образование, отражающее субъектность будущих учителей, характеризующееся интериоризацией нормативно-правовых, психолого-педагогических, деонтологических знаний и опыта профессионального поведения на основе соблюдения принципов педагогической деонтологии, оптимизацией субъект-субъектных отношений, отсутствием проявлений ненормативного поведения учителя в конфликтных ситуациях, осознанием личной и социальной

ответственности за результаты взаимодействия в системе «педагог – дезадаптированный подросток».

Опытно-экспериментальную работу мы осуществляли на основе организационно-педагогической модели формирования деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками [1]. Данная модель включает *следующие блоки:* методологический, функционально-целевой, содержательно-процессуальный, организационно-технологический, аналитико-результативный.

Содержательно-процессуальный блок организационно-педагогической модели отражает *поэтапный процесс* формирования ДГБПкВДП и включает следующие этапы:

- репродуктивно-подражательный,
- познавательно-преобразующий,
- деонтолого-поведенческий,
- деятельностно-творческий.

До начала опытно-экспериментальной работы среди преподавателей (51 респондент) Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина (далее – МГПУ) и студентов филологического (13 человек), дошкольного и начального образования (20 человек), технолого-биологического (60 человек) факультетов был проведен опрос, целью которого являлся сбор информации об актуальности проблемы формирования ДГБПкВДП в образовательном пространстве высшего учебного заведения. Согласно результатам анкетирования, 70,2 % (101 человек) респондентов в своей работе приходилось сталкиваться с проблемами дезадаптированных учащихся.

На вопрос «На ваш взгляд, следует ли осуществлять в педагогическом университете целенаправленную работу по формированию деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками?» 99 % (143 респондента) студентов и преподавателей ответили утвердительно, определяя ее перспективным направлением профессиональной подготовки.

На вопрос «На ваш взгляд, обладают ли выпускники – будущие учителя – деонтологической готовностью к взаимодействию с дезадаптированными подростками?» 95 % (137 человек) ответили «нет» и «затрудняюсь ответить».

На вопрос «Видите ли вы необходимость во введении в образовательный процесс дисциплины, направленной на формирование деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками?» был получен ответ «да» от 98 % (91 человек) студентов.

Характерно мнение опрошенных преподавателей о целесообразности деонтологической подготовки. На вопрос «На ваш взгляд, необходима ли специальная подготовка преподавателей педагогического университета для работы, направленной на формирование у будущих учителей деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками?» 98 % (50 человек) преподавателей ответили утвердительно.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с 2018 по 2024 год и включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На первом – **констатирующем** – этапе (2018 год) необходимо было определить актуальные проблемы деонтологической готовности будущих педагогов, связанные с взаимодействием с дезадаптированными подростками; установить ее исходный уровень у студентов экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) групп. Для этого была составлена диагностическая программа эксперимента, выбраны контрольная и экспериментальная группы респондентов для оценки исходного уровня сформированности ДГБПкВДП. Выборка исследования была представлена студентами педагогических специальностей МГПУ (экспериментальная группа – 245 человек) и Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова (далее – МГУ; контрольная группа – 241 человек). Всего в эксперименте приняли участие 486 студентов, поступивших в данные университеты в 2018 и 2019 годах.

Изучение уровня сформированности ДГБПкВДП (как интегрального образования) проводилось в соответствии с ее компонентной структурой, что предполагало последовательную диагностику уровня сформированности каждого компонента ДГБПкВДП.

Обобщенные результаты диагностики свидетельствуют о том, что преобладающим уровнем на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах являлся низкий (КГ – 71,3 % / 172 человека); ЭГ– 71,8 % / 176 человек). Средний уровень продемонстрировали 23,4 % (56 человек) контрольной и 23,4 % (57 человек) экспериментальной групп. Соответственно, высокий уровень представлен следующими показателями: КГ – 5,3 % (13 человек), ЭГ– 4,8% (12 человек).

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил незначительную разницу в ответах испытуемых. Результаты, полученные в ходе первоначальной диагностики, показали, что деонтологическая готовность будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками не формируется стихийно. Необходимость целенаправленного формирования искомой готовности вызвала необходимость внедрения разработанной нами организационно-педагогической модели формирования ДГБПкВДП.

Формирующий этап эксперимента состоял в апробации организационно-педагогической модели формирования деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками, создании соответствующих условий и реализации разработанного механизма формирования деонтологической готовности. На данном этапе (февраль 2019 – ноябрь 2024 года) студенты экспериментальной группы были вовлечены во все виды деятельности, предусмотренные разработанной моделью формирования ДГБПкВДП, тогда как контрольные группы не были задействованы в опытно-экспериментальной работе.

На первом *репродуктивно-подражательном этапе* экспериментальной работы, целью которого являлось формирование первоначальной деонтологической грамотности, проводилась работа по формированию каждого структурного компонента, но особое внимание мы уделяли вопросам формирования системы мотивов (мотивации долженствования, мотива достижения успеха, системы ценностей будущего педагога). Работа с обучающимися была направлена на овладение студентами общепсихологическими и общепедагогическими знаниями и первоначальными умениями взаимодействия с дезадаптированными подростками (изучение дисциплин социально-гуманитарного цикла, обогащение их деонтологической составляющей).

На этом этапе с целью формирования устойчивой системы мотивов и ценностей студентов мы применили технологию витагенного образования А. С. Белкина, основанную на актуализации (востребованности) жизненного опыта личности, ее интеллектуального потенциала в образовательных целях. Мы исходили из установки, что более значимы для формирования мотивационно-аксиологического компонента ДГБПкВДП психолого-педагогические дисциплины. Так, включение деонтологической составляющей в содержание дисциплины «Психология» предусматривало овладение студентами знаниями об особенностях личности дезадаптированного подростка, специфике дезадаптированного поведения, что способствовало лучшему пониманию причин конфликтного взаимодействия с этой категорией учащихся. Обогащение дисциплины «Педагогика» деонтологической составляющей мы осуществляли при проведении семинарских занятий. Особое внимание студентов мы акцентировали на системе взглядов древнегреческих философов и педагогов прошлого о роли учителя в формировании личности ученика; привлекали будущих педагогов к сравнительному анализу мотивов, ценностей, мировоззрения педагогов различных эпох и настоящего.

На репродуктивно-подражательном этапе студенты получали целевую установку на осмысление роли общепедагогических умений учителя в процессе взаимодействия в системе «педагог – подросток». В ходе практических занятий

будущие учителя выполняли задания репродуктивным методом (действие по образцу). Так, при проведении практических занятий психолого-педагогической направленности студентам предлагалось проанализировать педагогические ситуации взаимодействия педагога с дезадаптированными учащимися и варианты решений этих ситуаций, а затем предложить свой вариант выхода из конкретной ситуации.

В ходе опытно-экспериментальной работы на репродуктивно-подражательном этапе будущие педагоги были включены в разработку и реализацию различных проектов («Волонтер будущего!», «Подарок на рождество», «Сердце отдаю детям»). Каждый студент ЭГ, в соответствии со своими интересами и способностями, принял участие в наиболее интересном для него проекте.

Целью профессиональной подготовки на следующем *познавательно-преобразующем этапе* являлось овладение студентами системой знаний деонтологической направленности. Формирование ДГБПкВДП в высшем учебном заведении предусматривает соблюдение последовательности в изучении дисциплин, обеспечение взаимосвязи между предметами психологического, педагогического, деонтологического модулей. Для удовлетворения образовательного запроса студентов нами были разработаны электронные учебно-методические комплексы дисциплин «Педагогическая деонтология: проблемы взаимодействия с дезадаптированными подростками», «Деонтологическая готовность педагогов: психологический аспект».

Целью третьего *деонтолого-поведенческого* этапа являлось формирование у будущих педагогов умений психотерапевтического взаимодействия с дезадаптированными подростками на основании принципов педагогической деонтологии. Формирование этих умений мы организовали прежде всего через проведение на практических занятиях следующих видов тренингов*:* тренинга имитационно-игрового характера (проигрывание коммуникативных ролей, педагогическое взаимодействие, сотрудничество в системе «учитель – дезадаптированный ученик»); тренинга проблемно-ситуационного характера (поиск выхода из проблемных ситуаций, целесообразность выбора при решении ситуативных педагогических задач); тренинга конструктивно-творческого характера (планирование, организация учебного проигрывания различных форм воспитательной работы на экспериментальных площадках с последующим их анализом).

Необходимо отметить, что ведущее место в системе профессионального становления будущего педагога занимает педагогическая практика*,* являющаяся объединяющим звеном между теоретическим и практическим обучением, осуществляемая в условиях, максимально приближенных к реальным ситуациям

взаимодействия студента с дезадаптированными подростками. Нами был разработан деонтологический комплекс учебно-исследовательских заданий по педагогической практике для студентов предвыпускного и выпускного курсов. Основной целью этого комплекса являлась подготовка студентов к овладению на практике конструктивными методами и приемами межличностного взаимодействия с дезадаптированными подростками на основе требований педагогической деонтологии.

В деонтологическую составляющую содержания практики мы включили следующие задания: подобрать методики для исследования уровня адаптации-дезадаптации учащихся подросткового возраста; провести наблюдение за поведением дезадаптированных подростков, выявить их специфические характеристики; заполнить карту изучения дезадаптированного школьника с отклонениями в поведении (карта наблюдений Стотта (модификация Т. В. Дорожевец)).

В процессе прохождения летних педагогических практик в воспитательно-оздоровительных учреждениях студенты получили следующие задания по педагогической деонтологии:

1. В процессе наблюдения за учащимися выявить дезадаптированного подростка, определить вид дезадаптации, специфические особенности его поведения. Написать психологическую характеристику на данного подростка. Дать методические рекомендации по коррекции дезадаптированного поведения.

2. Разработать сценарий и провести тренинг, направленный на развитие коммуникативных способностей дезадаптированных подростков.

3. Посетить тренинг, подготовленный и проведенный другим студентом-практикантом; сделать его содержательный анализ (на основе принципов педагогической деонтологии).

4. Подготовить педагогическое эссе на тему: «Самоанализ взаимодействия с дезадаптированными подростками».

Взаимодействие с дезадаптированными подростками во время летних практик и выполнение вышеперечисленных заданий способствовало формированию умений психотерапевтического взаимодействия в реальных условиях.

Содержание деонтолого-поведенческого этапа опытно-экспериментальной работы по формированию аффективного компонента модели формирования ДГБПкВДП реализовывалось через следующие формы: проведение кураторских часов определенной тематики («Эмоциональная саморегуляция будущего педагога», «Волевые качества педагога»); проведение бесед о профилактике стресса в педагогической деятельности; ознакомление с методами

психологической самопомощи; просмотр видеофильмов о психологической помощи; организации дискуссий на темы самосовершенствования личности и др.

В рамках деятельности научно-исследовательского кружка «Педагогический театр “Личность”» проводилась работа по привлечению будущих педагогов к участию в педагогических олимпиадах и конкурсах, исследовательских проектах и конференциях, что способствовало систематизации знаний в области педагогической деонтологии и развитию научного мышления. Подготовка сценариев и постановка спектаклей «А.С. Макаренко – дело жизни», «Януш Корчак: жизнь отдаю детям» способствовали развитию креативности, личных и профессиональных качеств будущего педагога, рефлексивных способностей.

Целью последнего *деятельностно-творческого этапа* опытно-экспериментальной работы являлось дальнейшее формирование личности деонтологически подготовленного педагога, которое было начато на предыдущих курсах. Работа предусматривала формирование у будущих педагогов деонтологического самосознания и деонтологической позиции, предполагала совершенствование педагогической рефлексии в процессе деонтологической подготовки к взаимодействию с дезадаптированными подростками.

Эффективным фактором научно-методического сопровождения процесса формирования ДГБПкВДП выступило функционирование Центра педагогической деонтологии, открытого в 2019 году в МГПУ: была организована работа по реализации образовательного проекта «Педагог нового времени», проведены 17 научно-практических семинаров.

Важную роль в деонтологической подготовке будущего педагога на данном этапе опытно-экспериментальной работы сыграла организация производственной практики на выпускных курсах, где студенты знакомились с различными моделями и подходами к педагогической деятельности в условиях конкретного учебного заведения определенного профиля, со спецификой взаимодействия педагогов с дезадаптированными подростками различных типологических групп. В рефлексивном дневнике студенты отмечали результаты достижений в работе с учащимися, анализировали успехи и ошибки, что позволяло им своевременно вносить коррективы в работу и выполнять ее более успешно.

Методические рекомендации педагогам по формированию деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками (по результатам практики) выпускники разрабатывали совместно с руководителями практики и педагогами, работающими в учреждениях, участвующих в республиканском экспериментальном проекте «Апробация модели формирования деонтологической готовности педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками в учреждениях общего среднего образования

и в условиях учреждений дополнительного образования детей и молодежи» (руководители И. А. Карпович, И. А. Журлова).

Контрольный этап опытно-экспериментальной деятельности (март – июнь 2024 года) содержал диагностику сформированности искомой готовности у будущих педагогов, количественную и качественную обработку результатов, сравнительный анализ показателей сформированности ДГБПкВДП экспериментальных групп в сопоставлении с контрольными группами, проверку эффективности разработанной модели.

Распределение участникв экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы представлено в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ уровней сформированности ДГБПкВДП у студентов экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном этапах

Table 1

Comparative analysis of the levels of formation of deontological readiness of future teachers to interact with maladapted adolescents among students in experimental and control groups at the ascertaining and control stages

Уровень	**Показатели уровня сформированности ДГБПкВДП**							
	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	КГ (241 чел.)		ЭГ (245 чел.)		КГ (241 чел.)		ЭГ (245 чел.)	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	13	5,3	12	4,8	24	9,7	105	42,9
Средний	56	23,4	57	23,4	76	31,6	118	48,1
Низкий	172	71,3	176	71,8	141	58,7	22	9

Анализ полученных результатов позволил зафиксировать изменения в уровнях сформированности деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками у будущих педагогов ЭГ и КГ. Общая положительная динамика экспериментальной деятельности выражается:

– в снижении количества будущих педагогов ЭГ с низким уровнем (71,8 % / 176 человек на начало эксперимента, 9 % / 22 человека по окончании эксперимента);

– увеличении количества обучающихся, продемонстрировавших средний (23,4 % / 57 человек на начало эксперимента, 48,1 % / 118 человек по окончании

эксперимента) и высокий (4,8% / 12 человек на начало эксперимента, 42,9 % / 105 человек по окончании эксперимента) уровень сформированности соответствующей готовности.

У студентов КГ изменения по окончании эксперимента были несущественны. Количество студентов с низким уровнем готовности уменьшилось с 71,3 % / 172 человека до 58,7 % / 141 человек); количество студентов со средним уровнем готовности выросло с 23,4 % / 56 человек до 31,6 % / 76 человек по окончании обучения. Незначительная динамика выражается также в увеличении количества обучающихся с высоким уровнем сформированности (5,3 % / 13 человек на начало эксперимента, 9,7 % / 24 человека по его окончании) искомой готовности. Для статистического сравнения уровней сформированности ДГБПкВДП студентов ЭГ и КГ на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы мы применили непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Результаты показали статистически значимые различия в уровне сформированности деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками у студентов ЭГ и КГ.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы позволяют говорить об эффективности реализации в педагогическом университете разработанной модели формирования деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками. Сформированность этой готовности позволила повысить у будущих педагогов осознанность выполнения профессионального долга (на основе норм и требований педагогической деонтологии); личную ответственность за последствия профессионального взаимодействия с учащимися; предупредить проявления ненормативного поведения учителей в системе взаимодействия «педагог – дезадаптированный подросток».

Библиографические ссылки

1. Карпович, И. А. Модель формирования деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками. *Вестник МГИРО, 2021, 2,* 8–14.

References

1. Karpovich, I. A. Model' formirovaniya deontologicheskoi gotovnosti budushchikh pedagogov k vzaimodeistviyu s dezadaptirovannymi podrostkami [Model for the formation of deontological readiness of future teachers to interact with maladjusted adolescents]. *MCIDE Newsteller, 2021, 2,* 8-14.

PHILOLOGY
ФИЛОЛОГИЯ

UDC 82-313.2

Irina Gutsko,
Mozyr State Pedagogical University
named after I. P. Shamyakin
(Belarus)
gutsko.i@yandex.by

Polina Shidlovets,
Mozyr State Pedagogical University
named after I. P. Shamyakin
(Belarus)
necrowomant@gmail.com

LITERARY PORTRAIT OF AN ANTAGONIST IN A DYSTOPIAN NOVEL

The article is devoted to the study of the literary portrait of the antagonist in dystopian genre using the example of novels. The main characteristics of the antagonists, their motivation and influence on the development of the plot are considered. The article analyzes how the images of antagonists reflect the socio-cultural realities of the time in which they were created. Various approaches to portraying antagonists are explored, as well as the way they stimulate conflict and criticize social norms. The subject of the research is the well-known novels in the dystopian genre.

Keywords: antagonist; analysis; literary portrait; image; dystopia; sociocultural; conflict.

Ирина Гуцко,
Мозырский государственный педагогический
университет имени И. П. Шамякина
(Беларусь)
gutsko.i@yandex.by

Полина Шидловец,
Мозырский государственный педагогический
университет имени И. П. Шамякина
(Беларусь)
necrowomant@gmail.com

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПОРТРЕТ АНТАГОНИСТА В РОМАНЕ-АНТИУТОПИИ

В статье рассматривается литературный портрет антагониста в жанре антиутопии на примере романов. Исследуются характерные черты и мотивация поступков антагонистов, отражающих социокультурные реалии времени, их влияние на развитие сюжета; анализируются разные подходы к изображению образов антагонистов, а также способы стимулирования конфликтов и критики социальных норм.

***Ключевые слова*:** антагонист; анализ; литературный портрет; образ; антиутопия; социокультурный; конфликт.

Введение

Жанр антиутопии как одна из ключевых форм литературного выражения тревог и опасений людей, обусловленных историческим контекстом, может быть признан «зеркалом» общества. Исследования данного жанра не ограничиваются только анализом его эстетических и сюжетных особенностей, но включают в себя глубокое изучение социальных, культурных и философских аспектов, которые он отражает. К примеру, В. Ковский в работе «Реализм и романтизм в русской литературе» (1978) изучал антиутопические мотивы в контексте советской литературы, уделяя внимание творчеству Е. Замятина и А. Платонова, а Ю. Кагарлицкий в своих трудах рассматривал антиутопию как часть научной фантастики, изучая ее социально-философские аспекты. Основные подходы к изучению антиутопии включают историко-литературный анализ, сравнительные исследования с утопическим жанром, а также междисциплинарные исследования. А. Чанцев в ряде статей (включая работу «Антиутопия в литературе XX века») анализировал западные и русские антиутопии, в частности творчество Замятина, Хаксли и Оруэлла. Профессор Л. Геллер в соавторстве с Н. Лучкиной в работе «Утопия в России» (2003) уделил значительное внимание антиутопии как реакции на утопические проекты. Весомый вклад в систематизацию антиутопий внес профессор Б. Ланин в своих исследованиях по школьному литературному канону и в работе «Русская антиутопия XX века» (1993). Одними из самых известных исследователей жанра являются Г. Клэйс, Ф. Джеймсон (анализирующий в работе «Археология будущего» (2005) пересечения антиутопии с другими литературными формами). Антиутопия продолжает оставаться динамичным жанром, механизмы воздействия которого на общество требуют постоянного переосмысления.

В современном литературоведении остаются недостаточно исследованными проблемы влияния антиутопического дискурса на формирование критического мышления читателя. Перспективным направлением является анализ персонажей-антагонистов и их функциональной роли в структуре антиутопического сюжета, а

также изучение системы взаимодействий между антагонистами, протагонистами и художественным пространством антиутопий. Исследование данных вопросов может способствовать более полному пониманию трансформации жанра в условиях современных социокультурных вызовов.

Актуальность исследования обусловлена значимостью образов антагонистов для понимания культурных и исторических изменений в социуме, поскольку эти герои не только обнаруживают социальные угрозы, но и способствуют осмыслению человеческой природы, морального выбора и этических дилемм, с которыми сталкивается человечество.

Цель данной статьи – реконструкция литературного портрета антагониста в контексте определения его роли в антиутопии. Для того, чтобы иметь более глубокое понимание антиутопии и ее составляющих, включая противопоставленную главному герою силу, необходимо выявить ключевые черты антагонистов, а также способы, с помощью которых антагонисты становятся катализаторами конфликтов. В данной статье в качестве источников фактического материала будут использованы «1984» Джорджа Оруэлла, «Мы» Евгения Замятина, «О дивный новый мир» Олдоса Хаксли, «451 Градус по Фаренгейту» Рэя Брэдберри, «Кысь» Татьяны Толстой и «Дитя человеческое» Филлис Дороти Джеймс.

В данной работе использовались *методы* сопоставительного анализа и интерпретации художественного текста.

Результаты исследования и их обсуждение

По мнению литературоведа Л. Картона, антагонисты необходимы в каждой истории для создания конфликта. «Антагонист способствует повествованию, так как без конфликта не может быть развития истории» [1, с. 80–81]. Противопоставленная ему сила влияет на образ героя, делая его многогранным. Антагонист должен быть достойным противником, необязательно врагом, однако в контексте антиутопии антагонисты чаще враждебны и представляют угрозу не только для главного героя, но и для других персонажей и мира произведения в целом. Более того, антагонисты могут быть отражением социальных и политических реалий, демонстрируя глубинные страхи и желаемые изменения в обществе, что создает богатую и сложную почву для конфликта и позволяет читателю глубже задуматься о морали и этике происходящего.

Антагониста не следует отождествлять с антигероем – персонажем, лишенным характерных для героя добрых черт или наделенным отрицательными качествами. Антигерои порой могут быть более близки читателю благодаря своим слабостям и недостаткам, тогда как антагонисты обычно представляют собой силы, противостоящие идеалам и целям главного героя, что делает их

необходимыми для создания убедительного и захватывающего повествования. Антагонисты могут отражать основную идею произведения, подчеркивая актуальность вопросов, которые рассматривает автор.

Основным способом демонстрации образа антагониста являются метафоры. Антагонисты антиутопий часто олицетворяют собой образ системного контроля, подавления свободы и человечности. Главный герой может вступать в конфронтацию с другим персонажем или с системой, или с самим собой, однако зачастую в антиутопии герой противостоит одновременно всему вышеперечисленному. К примеру, в романе Дж. Оруэлла «1984» образ О'Брайена метафорично демонстрирует все негативные черты системы, в которой живет Уинстон. Первое его появление и описание внешности резко контрастирует с другими работниками Министерства Правды:

O'Brien was a large, burly man with a thick neck and a coarse, humorous, brutal face. In spite of his formidable appearance he had a certain charm of manner [2, с. 11].

О'Брайен был крупным, дородным мужчиной с толстой шеей и грубым лицом. Но, несмотря на столь грозную внешность, в его манерах было определенное обаяние[1].

Также его обманчивый характер привлекает Уинстона, который не может доверять никому и ничему, кроме собственной интуиции:

He felt deeply drawn to him, and not solely because he was intrigued by the contrast between O'Brien's urbane manner and his prizefighter's physique. Much more it was because of a secretly held belief – or perhaps not even a belief, merely a hope – that O'Brien's political orthodoxy was not perfect [2, с. 12].

Его влекло к этому человеку, и не оттого только, что его озадачивал контраст между изысканными манерами и телосложением профессионального боксера. В гораздо большей степени такое отношение к О'Брайену вызывало тайное убеждение Уинстона, впрочем, скорее не убеждение, а надежда, что политические взгляды О'Брайена не такие уж благонадежные.

Литературный критик К. Булман подчеркивает: «Антагонистом могут быть общественные правила или условности, которые мешают кому-либо вести себя так, как ему хочется» [3, с. 17]. Это утверждение особенно верно для антагонистов антиутопии, поскольку в ней мироустройство опирается на тоталитарный общественный строй. В романе О. Хаксли «О дивный новый мир» антагонистом можно считать систему, представленную обществом будущего, где индивидуальность, эмоции и человеческие отношения подчиняются строгому контролю и утопическим идеалам. В этом обществе технологии и генетическая

[1] Здесь и далее цитируемые на английском языке фрагменты переведены авторами статьи.

инженерия создают «совершенных» людей, лишенных не только страданий, но и свободной воли. К таким дефектным персонажам, как Бернард, общество относится надменно и пренебрежительно, что не могло не оставить отпечаток на нем: он труслив, не уверен в себе и полагается на других в решении собственных проблем:

The words galvanized Bernard into a violent and unseemly activity. "Send me to an island?" He jumped up, ran across the room, and stood gesticulating in front of the Controller. "You can't send me. I haven't done anything. It was the others. I swear it was the others" [4, с. 271].

Эти слова подтолкнули Бернарда к бурной и неподобающей деятельности. «Отправить меня на остров?» Он вскочил, пробежал через комнату и остановился, жестикулируя, перед пультом управления. «Вы не можете отправить меня. Я ничего не сделал. Это были другие. Клянусь, это были другие».

Можно провести параллель между отношением в романе общества к Бернарду и отношением общества тех времен к людям с ограниченными возможностями.

В данном произведении элементом антагонизма также можно считать насилие, которое преследует главного героя Джона Дикаря с самого начала. Насилие в племени, где Джон вырос, – часть культуры и быта. Попав в Дивный новый мир, Дикарь терпит неудачу при сближении с обществом, считающим его экспонатом на потеху, и совершает насилие над собой, после чего уходит жить на маяк, но и тут он не обретает покоя... На примере Джона Дикаря читатель может проследить закономерность между агрессией, насильственными действиями и противопоставлением себя системе, где каждый человек счастлив, но духовно пуст.

Еще одним примером противостояния системе служит герой романа Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту» – Монтаг. Изначально он спокойно существует в обществе, основанном на поверхностных удовольствиях, отсутствии критического мышления и замене истинного общения технологиями, избегает глубоких размышлений и становится жертвой своей же апатии вплоть до знакомства с Клариссой и первой прочитанной им книгой. Можно признать, что в данном произведении любознательность и знания противостоят глупости, невежеству и нежеланию обучаться и постигать новое. Книги – это не только знания, но и опыт поколений, который был безжалостно уничтожен и заменен фальшивыми телепередачами и цензурой. Они хранят тайны людей и сами становятся для многих в обществе загадкой, которую государство с переменным успехом скрывает от народа. Хранители книг, знаний и опыта не готовы расстаться с этим сокровищем, осознавая, что с книгами уходит часть их души. Без авторов и читателей книги – лишь бесполезная бумага, годная только для

костров. Опыт, переданный через слово, становится частью читателя, не поддающейся уничтожению. Основная цель романа – убедить читателей не бояться нового, а бояться утратить желание постигать это новое. Лишение себя способности мыслить и проявлять любопытство приводит к духовному вымиранию. Об этом говорил Монтагу его первый учитель – профессор Фабер:

I can't talk to the walls because they're yelling at me. I can't talk to my wife; she listens to the walls. I just want someone to hear what I have to say. And maybe if I talk long enough, it'll make sense. And I want you to teach me to understand what I read [5, с. 82].

Я не могу разговаривать со стенами, потому что они кричат на меня. Я не могу разговаривать со своей женой, она слушает стены. Я просто хочу, чтобы кто-нибудь услышал, что я хочу сказать. И, возможно, если я буду говорить достаточно долго, это обретет смысл. И я хочу, чтобы ты научил меня понимать то, что я читаю.

В антиутопических мирах персонаж-антагонист является собирательным образом, воплощающим в себе систему и ее суровые устои. Нельзя при этом сказать, что данные персонажи лишены силы. Так, Ксан из романа Ф. Д. Джеймс «Дитя человеческое» противостоит главному герою – Теодору. Примечательно то, что героев связывают узы братства, а также сотрудничество ранее, до основного действия романа. В воспоминаниях Теодора его двоюродный брат был сдержанным, но необычным человеком, с которым было приятно проводить лето:

I was to discover later that this was the kind of sardonic quasi-adult remark he liked to make. It was intended to impress me and it did. But I didn't believe him. On that first visit, innocently enchanted, it was impossible to imagine anyone suffering unhappiness in such a house. And he couldn't surely have meant himself [6, с. 17].

Позже я узнал, что это было своего рода язвительное псевдовзрослое замечание, которое он любил отпускать. Оно должно было произвести на меня впечатление, и оно произвело. Но я ему не поверил. В тот первый приезд, когда я был всем совершенно очарован, невозможно было представить, что кто-то страдает в таком доме. И он, конечно, не мог иметь в виду себя.

Главный герой изначально – пассивный наблюдатель, который, несмотря на внутреннее несогласие, всё же является частью системы, не противостоит ей активно, а скорее становится жертвой обстоятельств. Ксан, пользуясь своим положением, становится учредителем общественных норм, подавляющих человеческую природу и надежду на выживание, но при этом теряет свою индивидуальность, сливаясь с системой.

Необычным проявлением силы антагонизма является страх героя в романе Т. Толстой «Кысь». В романе используется гротеск, благодаря которому показаны гипотетические последствия катастрофы, именуемой «взрывом», в мире, где мутируют растения, животные и люди, а нормы и правила размываются.

В массовом сознании нового общества культура прошлого исчезла, и сохраняют ее только те, кто жил до катастрофы, кого называют «прежними». Новое общество отягощается «последствиями» – внешне выраженными уродствами его представителей, вызванными мутациями из-за выбросов радиации. Главному герою Бенедикту не приходится противостоять системе, поскольку он не подвержен угнетению. Он не видел иного мира до катастрофы, как его мать Полина, и у него не проявились последствия, как у его товарищей и коллег. Однако на протяжении всего романа его преследует страх, смешанный с апатией:

В тех лесах, старые люди сказывают, живет кысь. Сидит она на темных ветвях и кричит так дико и жалобно: кы-ысь! кы-ысь – а видеть ее никто не может. Пойдет человек так вот в лес, а она ему на шею-то сзади: хоп! и хребтину зубами: хрусь! – а когтем главную-то жилочку нащупает и перервет, и весь разум из человека и выйдет. Вернется такой назад, а он уж не тот, и глаза не те, и идет, не разбирая дороги, как бывает, к примеру, когда люди ходят во сне под луной, вытянувши руки, и пальцами шевелят: сами спят, а сами ходят [7, с. 8].

В итоге, под давлением собственного страха, Бенедикт проходит путь возвышения от простого служащего до одного из руководителей города-государства. Система нового, абсурдного мира заставляет героя учиться, но он меняется лишь в худшую сторону, становясь единым целым со злом. Роман полон символики, акцентирующей внимание на алчности, черствости и жестокости общества, которые изнутри перерождают человека.

Исключения бывают в любом жанре, и в одном из классических романов-антиутопий отношения между протагонистом и антагонистом несколько отличаются от стереотипов. В романе «Мы» Е. Замятина главному герою, который «плывет по течению системы», изначально противостоит героиня – I-330. Она является весьма выразительной личностью, идущей наперекор обществу, и может считаться вторым по значимости персонажем в романе, так как ее поступки продвигают сюжет. Первое эффектное появление I-330 в романе вызывает у главного героя гамму чувств – от смятения до негодования. Описывая героиню, Д-503 использует резкие словосочетания, пытаясь передать свою неприязнь к ней:

Обернулся: в глаза мне – белые – необычайно белые и острые зубы, незнакомое женское лицо. – Простите, – сказала она, – но вы так вдохновенно всё озирали – как некий мифический бог в седьмой день творения. Мне кажется, вы уверены, что и меня сотворили вы, а не кто иной. Мне очень лестно... Всё это – без улыбки, я бы даже сказал, с некоторой почтительностью (может быть, ей известно, что я – строитель И н т е г р а л а). Но не знаю – в глазах или бровях – какой-то странный раздражающий икс, и я никак не могу его поймать, дать ему цифровое выражение [8, с. 9].

По мере продвижения сюжета мы узнаем о преступной деятельности I-330, которая сводит с ума Д-503, однако действия героини и ее харизма провоцируют героя пересмотреть свои взгляды. Она олицетворяет собой бунт против системы, пробуждая в Д-503 чувство любви и индивидуальность, которые противоречат общественным нормам. I-330 символизирует личную свободу и призывает к восстанию против давления тоталитарного режима. И вот уже не героиня противостоит герою, а они вместе противостоят системе, в которой невозможно быть свободомыслящим. Но разум Д-503 оказался слабее, и он, как и многие другие главные герои антиутопий, вернулся к своим истокам и был подавлен системой, подвергнув I-330 казни.

Такая же трагическая участь ожидала большинство героев антиутопий, от Уинстона и Джона Дикаря, до Бенедикта и других. Победа системы над персонажем-антагонистом обусловлена спецификой жанра, поскольку антиутопия всегда представляет собой предостережение для общества. В жанре антиутопии человеческие стремления сталкиваются с бездушными механизмами власти, будь то система Министерств в «1984» или Благодетель из «Мы». Каждый из героев, независимо от их первоначальных надежд на свободу и индивидуальность, не может избежать ловушки, созданной системой. Они становятся жертвами своих стремлений и индивидуальности, а их фантазии о свободе и равноправии разрушаются под напором тоталитарных режимов. Этот беспрецедентный конфликт между личностью и общественными нормами иллюстрирует жестокую истину: надежда на выживание индивидуальности часто оказывается иллюзией, а тернистый и полный жертв путь к свободе – бессмысленным.

Нестандартный для антиутопии добрый исход истории можно объяснить сменой социальной и культурной атмосферы, в которой находятся авторы. Поскольку антиутописты предыдущих поколений не находили возможными справедливость и изменения в обществе, авторы книг «Дитя человеческое» и «451 Градус по Фаренгейту» добавили в свои произведения новые идеи, характерные для социума своего времени, что позволило авторам представить альтернативные сценарии. Теодор и Монтаг не просто борются с системой, но и ищут пути к переосмыслению своего существования, что открывает новые горизонты для человечества. Их истории свидетельствуют о том, что борьба за личные права, свободу мысли и сопереживание может привести к преобразованиям, хотя и непростым. Современные авторы, в отличие от своих предшественников, осознают, что преобразования возможны и даже самые жестокие системы могут быть поставлены под сомнение и изменены.

Заключение

Проведенный анализ показал, что антагонистов в антиутопической литературе чаще всего представляют не конкретные персонажи, а системные структуры, нацеленные на подавление индивидуальности и свободы. Зачастую антагонисты в антиутопиях являются воплощением режимов и идеологий, которые стремятся контролировать каждую грань человеческой идентичности.

Исследование выявило, что антагонисты не только являются противопоставлением главным героям, но и служат зеркалом, отражающим страхи и тревоги общества по поводу возможного будущего. Можно подчеркнуть, что антиутопический антагонист становится символом нарастающего конфликта между отдельным человеком и системой, что в свою очередь позволяет читателям задуматься о значении личной свободы и ответственности.

Таким образом, литературный портрет антагониста выходит за пределы отдельных произведений, становясь универсальным философским вопросом, актуальным для любого времени и общества, что подчеркивает важность антиутопии как жанра, позволяющего глубже понять человеческую природу и вызовы, неизбежно возникающие в процессе взаимодействия индивидуума и социума.

Библиографические ссылки

1. Catron, L. E. *Elements of Playwriting.* Lake Zurich: Waveland Press Inc., 1993.
2. Orwell, J. *1984.* New York: Global Grey Press, 2021.
3. Bulman, C. *Creative Writing.* Boston: Polity, 2007.
4. Huxley, A. *Brave New World.* New York and Evanston: Harper & Row, 1946.
5. Bradbury, R. *Farenheit 451.* USA: Simon & Schuster; Reissue edition, 2012.
6. James, P. D. *Children of Man*. London: Clays Ltd, St Ives Plc., Faber and Faber Limited Phototypeset by Intype, 1992.
7. Толстая, Т. Н. *Кысь*. Москва: Эксмо, 2008.
8. Замятин, Е. И. *Собрание сочинений. В 5 т.* / Сост., подгот. текста и коммент. С. С. Никоненко и А. Н. Тюрина. Том 2: Русь. Москва: Русская книга, 2003.

References

1. Catron, L. E. *Elements of Playwriting.* Lake Zurich: Waveland Press Inc., 1993.
2. Orwell, J. *1984.* New York: Global Grey Press, 2021.
3. Bulman, C. *Creative Writing.* Boston: Polity, 2007.
4. Huxley, A. *Brave New World.* New York and Evanston: Harper & Row, 1946.
5. Bradbury, R. *Farenheit 451.* USA: Simon & Schuster; Reissue edition, 2012.
6. James, P. D. *Children of Man*. London: Clays Ltd, St Ives Plc., Faber and Faber Limited Phototypeset by Intype, 1992.

7. Tolstaya, T. N. *Kys'* [Kys]. Moscow: Eksmo, 2008.

8. Zamyatin, E. I. *Sobranie sochinenii. V 5 t.* [Collected works. In 5 volumes] / Compilation, preparation of the text and comments by S. Nikonenko and A. Tyurin. Volume 2: Rus. Moscow: Russkaya kniga, 2003.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Dubrouski Aliaksandr is PhD (in Philology), Associate Professor; Associate Professor at the Department of Practical Linguistics of the Belarusian State Agrarian Technical University (Belarus). He is the author of more than 60 scientific publications, including a monograph, two collections of articles, and two methodical manuals. His research interests encompass theory of verse, theory and methods of editing, theological discourse.

Дубровский Александр Владимирович – кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры практической лингвистики Белорусского государственного аграрного технического университета (Беларусь). Автор более 60 научных публикаций, в том числе монографии, двух сборников статей, двух учебно-методических пособий. Сфера научных интересов: стиховедение, теория и методика редактирования, теологический дискурс.

Filipchyk Dzianis is PhD (in History), Associate Professor at the Department of Ethnology, Museology and History of Arts of the Belarusian State University (Belarus). In 2020 he defended PhD dissertation on a speciality “Museology, conservation and restoration of historical and cultural sites”. Nowadays he is a certified guide in multiple routes in Belarus. His scientific interests cover intangible cultural heritage, traditional culture, material culture of Belarus, tourism industry.

Филипчик Денис Владимирович – кандидат исторических наук, доцент кафедры этнологии, музеологии и истории искусств исторического факультета Белорусского государственного университета (Беларусь). В 2020 году защитил кандидатскую диссертацию «Нематериальное культурное наследие в государственных музеях Республики Беларусь (1991–2016 гг.)». Читает курсы «История материальной культуры Беларуси», «Проектирование музейной экспозиции», «Музеи зарубежных стран», «Нематериальное культурное наследие». Аттестованный экскурсовод по нескольким маршрутам Беларуси. Сфера научных интересов: нематериальное культурное наследие, традиционная культура, материальная культура Беларуси, экскурсионное дело, туристическая отрасль Беларуси.

Fursa Iryna is PhD (in Philosophy), a consultant at the Certification Department of the Higher Attestation Commission of the Republic of Belarus. She is the author of more than 50 publications. Her research interests encompass philosophy of education, social philosophy, and scientific certification.

Фурса Ирина Анатольевна – кандидат философских наук, консультант управления аттестационной работы Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь. Автор более 50 публикаций. Сфера научных интересов: философия образования, социальная философия, научная аттестация.

Gutsko Irina is a senior lecturer at the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages of the Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin (Belarus). She is a specialist in comparative pedagogy, literary text interpretation. She studies the structural-semantic and historical-cultural aspects of the methodology of teaching foreign languages and researches the functional-communicative model of language in linguistics and linguodidactics.

Гуцко Ирина Николаевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков и методики преподавания иностранных языков филологического факультета Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина (Беларусь). Специалист в сфере сравнительной педагогики, интерпретации художественного текста; изучает структурно-семантический и историко-культурологический аспекты методики преподавания иностранных языков; исследует функционально-коммуникативную модель языка в лингвистике и лингводидактике.

Ivantsevich Alena is a primary school teacher, teacher of defectology at the Kemelish secondary school (Ostrovetsky district, Grodno region); a PhD student at the Academy of Education (her scientific supervisor is Olga Khrul, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor) (Belarus). She is the author of more than 45 articles published in scientific journals and collections of scientific conferences in Belarus, China, and Russia. She is also the co-author of the book “Astravecchyna known and unknown” and the book for teaching staff “Technologization of inclusive education for people with special needs of psychophysical development”. The author participates in scientific research aimed at ensuring the activities of the Ministry of Education of the Republic of Belarus. Her research interests cover such aspects as theory and methods of education for people with special needs, integrated learning and upbringing, and inclusive education.

Иванцевич Елена Станиславовна – учитель начальных классов первой квалификационной категории, учитель-дефектолог первой квалификационной категории государственного учреждения образования «Кемелишская средняя школа» Островецкого района Гродненской области; аспирант Академии образования» (научный руководитель – Ольга Станиславовна Хруль, доктор педагогических наук, доцент) (Беларусь). Автор более 45 статей, опубликованных в научных журналах и сборниках научных конференций в Беларуси, Китае,

России. Соавтор книги «Астравеччына вядомая і незнаёмая», пособия для педагогических работников учреждений образования «Технологизация инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития». Принимает участие в научных исследованиях, направленных на обеспечение деятельности Министерства образования Республики Беларусь. Сфера научных интересов: теория и методика образования лиц с особенностями психофизического развития, интегрированное обучение и воспитание, инклюзивное образование.

Isachenko Iryna is a teacher of Russian language and literature at Mogilev State Regional Lyceum No 3; a PhD student at the Academy of Education (Belarus). She has published 4 scientific articles in high level scientific journals, about 15 articles in collections of materials from scientific and practical conferences of various levels, republican scientific and methodological journals. Her research interests encompass methods of teaching dialogic speech in the study of the Russian language, psycholinguistics, pragmalinguistics, intercultural communication.

Исаченко Ирина Валерьевна – учитель русского языка и литературы Могилевского государственного областного лицея № 3; аспирант Академии образования (Беларусь). Опубликованы 4 научных статьи в рецензируемых научных журналах, около 15 статей в сборниках материалов научно-практических конференций различного уровня, республиканских научно-методических журналах. Сфера научных интересов: методика обучения диалогической речи при изучении русского языка, психолингвистика, прагмалингвистика, межкультурная коммуникация.

Karpovich Irina has Master's degree in Pedagogy; she is a Senior lecturer at the Department of Psychology and Social Pedagogy of the Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin (Belarus). She is the Head of the University Center for Pedagogical Deontology, as well as the student research circle "Pedagogical Theater Personality". She led the republican pilot project "Testing a model for the formation of teachers' deontological readiness to interact with maladapted adolescents in institutions of general secondary education and institutions of additional education for children and youth" (2021–2023). I. Karpovich is the author of 9 articles in peer-reviewed scientific journals of the Republic of Belarus, other scientific and methodological publications. Her research interests include pedagogical deontology, psychology, and social pedagogy.

Карпович Ирина Александровна – магистр педагогики; старший преподаватель кафедры психологии и социальной педагогики Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина

(Беларусь). Руководитель университетских центра педагогической деонтологии, а также студенческого научно-исследовательского кружка «Педагогический театр “Личность”». Руководила республиканским экспериментальным проектом «Апробация модели формирования деонтологической готовности педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками в учреждениях общего среднего образования и в условиях учреждений дополнительного образования детей и молодежи» (2021–2023 годы). Автор 9 статей в рецензируемых научных журналах Республики Беларусь, других научных и методических публикаций. Сфера научных интересов: педагогическая деонтология, психология, социальная педагогика.

Khrul Olga is Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Head of the Laboratory of Special Education of the Academy of Education (Belarus). She is the author and co-author of more than 100 scientific papers published in scientific journals of Belarus, Russia, Kazakhstan and other countries; monographs on the social and educational integration of students with special psychophysical development needs. Her research interests include theory and methods of education of visually impaired persons, integrated education and upbringing, inclusive education.

Хруль Ольга Станиславовна – доктор педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией специального образования Академии образования (Беларусь). Автор и соавтор более 100 научных трудов, опубликованных в научных изданиях Беларуси, России, Казахстана и других стран; монографий по социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития. Сфера научных интересов: теория и методика образования лиц с нарушениями зрения, интегрированное обучение и воспитание, инклюзивное образование.

Petrukhin Anton is a Master’s student of the program “World Heritage Studies” at Brandenburg University of Technology (Germany). He is an ICOMOS Deutschland member and emerging professional in the field of the documentation and preservation of historic urban and cultural landscapes. His research interests include, among the others, problems of the history and culture of Belarus.

Петрухин Антон Алексеевич – магистрант программы «Всемирное наследие» в Бранденбургском технологическом университете; член Международного совета по сохранению памятников и достопримечательностей (Германия), специалист в области документирования и сохранения исторических городских и культурных ландшафтов. Его исследовательские интересы включают, в числе прочего, проблемы истории и культуры Беларуси.

Shidlovets Polina graduated from the Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin (Belarus) in 2025, majored in Foreign Languages (English, German). Her research interests include foreign literary studies and the study of stylistic and socio-cultural aspects of futurological literature; the potential of using futurological literature in foreign language lessons in high school. Her articles have been published in Belarusian and foreign publications.

Шидловец Полина Дмитриевна – выпускница (2025 года) Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина (Беларусь), обучалась по специальности «Иностранные языки (английский, немецкий)». Сфера научных интересов: зарубежное литературоведение и изучение стилистических и социокультурных аспектов футурологической литературы; потенциал использования футурологической литературы на уроках иностранного языка в старших классах средней школы. Статьи обубликованы в белорусских и зарубежных изданиях.

Zhang Zixuan is a Master of Pedagogy, a PhD student of the Department of Oriental Studies at the Belarusian State University (Belarus). Her research interests are related to the theory and history of Chinese culture, Chinese education. She has published 5 articles in peer-reviewed scientific journals of the Republic of Belarus, 10 reports in collections of materials from international scientific conferences.

Чжан Цзысюань – магистр педагогических наук; аспирант кафедры востоковедения Белорусского государственного университета (Беларусь). Сфера научных интересов: теория и история культуры Китая, образование Китая. Опубликовала 5 статей в рецензируемых научных изданиях Республики Беларусь, 10 докладов в сборниках материалов международных научных конференций.

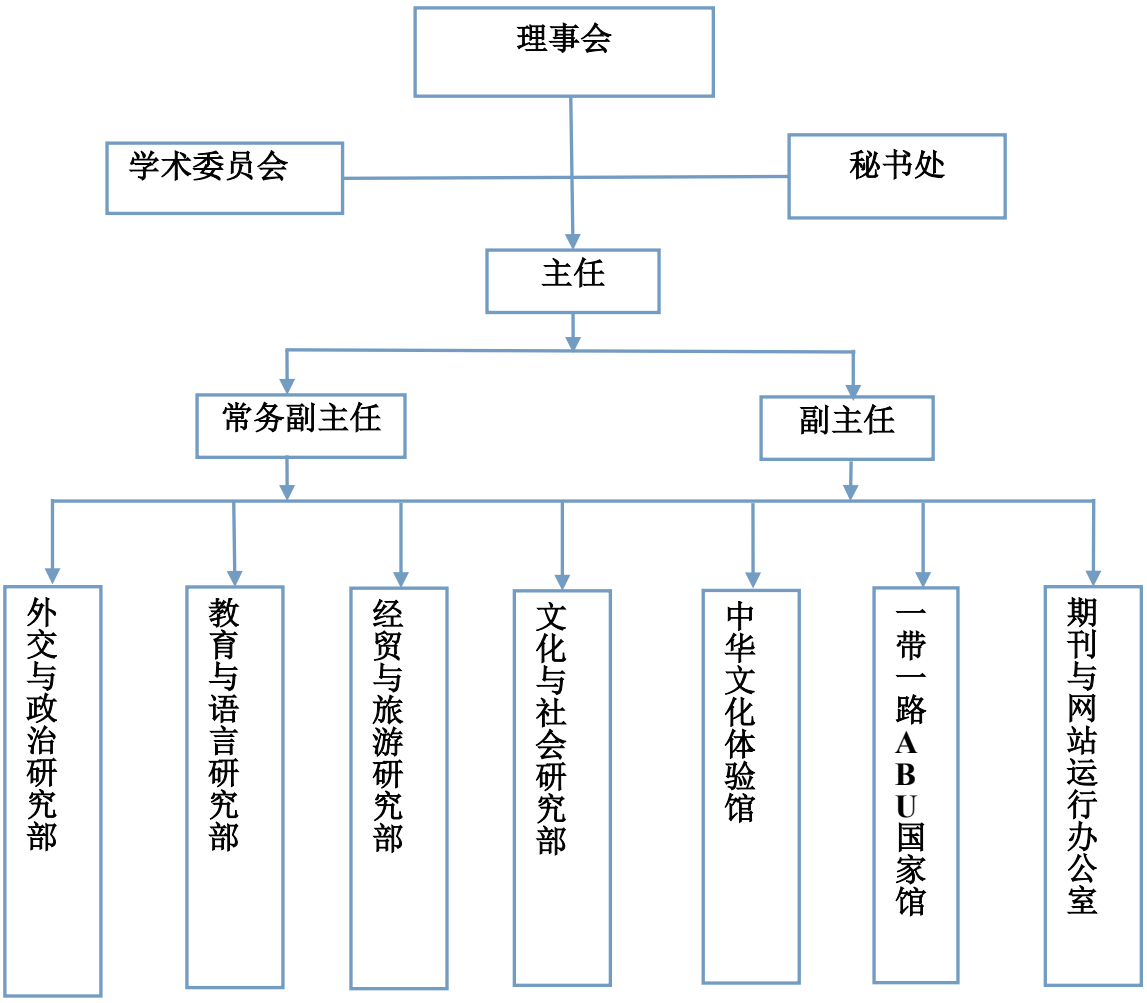
跨文化研究中心简介

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

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

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

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

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

跨文化研究中心组织结构图如下：