

ISSN 2077-4885

НАУЧНЫЕ ТРУДЫ

Республиканского
института высшей школы

Исторические и психолого-педагогические науки

Сборник научных статей

Основан в 2000 году

Выпуск 21

В четырех частях

Часть 3

Минск
РИВШ
2021

В сборник, включенный ВАК Республики Беларусь в перечень научных изданий для опубликования результатов диссертационных исследований, вошли статьи по историческим и психолого-педагогическим наукам.

Адресован аспирантам, научным работникам, преподавателям высшей школы.

Р е к о м е н д о в а н о
редакционно-издательской комиссией
ГУО «Республиканский институт высшей школы»
(протокол № 6 от 28 декабря 2020 г.)

Р е д а к ц и о н н а я к о л л е г и я :
пред. редкол., д-р физ.-мат. наук проф. *В. А. Гайсенюк*;
д-р филос. наук проф. *В. Ф. Берков*; д-р ист. наук доц. *Г. Я. Голенченко*;
д-р ист. наук проф. *В. С. Кошелев*; д-р филос. наук проф. *В. В. Позняков*;
д-р филос. наук проф., чл.-кор. НАН Беларуси *П. А. Водопьянов*;
д-р пед. наук проф. *В. Ф. Володько*; д-р пед. наук проф. *В. В. Чет*;
д-р психол. наук проф. *И. А. Фурманов*; д-р психол. наук проф. *В. А. Янчук*;
д-р экон. наук проф. *А. В. Данильченко*; д-р экон. наук проф. *В. А. Воробьев*;
д-р полит. наук проф. *В. А. Мельник*; д-р ист. наук проф. *О. Г. Слуга*;
д-р полит. наук, проф. каф. политологии *Л. Е. Земляков*

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

О. Г. Субботин

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

O. Subbotin

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk

УДК 943.085“1930/1932”

НЕМЕЦКИЕ ЗЕМЛИ В УСЛОВИЯХ РЕЖИМА ВНЕПАРЛАМЕНТСКИХ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ ПОСТАНОВЛЕНИЙ (1930–1932 ГГ.)

STATES OF GERMANY DURING THE EXTRA- PARLIAMENTARY EMERGENCY DECREES (1930–1932)

Исследованы тенденции региональной политики президиального правительства Г. Брюнинга. Автор анализирует его законодательную деятельность через призму федеративных отношений, изучает последствия финансовых мероприятий рейха для немецких земель, акцентирует внимание на проблеме «имперской реформы», выявляет взаимосвязь между режимом внепарламентских чрезвычайных постановлений и кризисом государственной власти.

Ключевые слова: Веймарская республика; Г. Брюнинг; рейхсрат; немецкие земли; внепарламентские чрезвычайные постановления; «имперская реформа».

The article reveals the trends of the regional policy during the «presidential» cabinet of H. Brüning. The author analyzes the legislative activity of the government in the context of federal relations, studies the impact of the Reich financial and economic activities on the German regions, emphasizes the issue of «Reichsreform», reveals the connection the regime of extra-parliamentary emergency decrees with the crisis of the State system.

Keywords: Weimar Republic; H. Brüning; Reichsrat; states of Germany; extra-parliamentary emergency decrees; «Reichsreform».

Режим внепарламентских чрезвычайных постановлений – яркий и характерный признак правления президиальных кабинетов (Г. Брюнинга, Ф. Папена, К. Шлейхера) периода Веймарской республики. Крайне противоречивый, он неизменно ассоциируется с кризисом государственной власти в Германии, эрозией ее парламентско-демократической субстанции, высоким уровнем радикализации немецкого общества и возвышением национал-социализма. Неудивительно, что интерес исследователей к данному отрезку времени остается крайне высоким. Об этом свидетельствует зна-

чительный объем фактического и аналитического материала, накопленного современной исторической наукой.

В рамках представленной статьи автор предпринял попытку выявить взаимосвязь между режимом внепарламентских чрезвычайных постановлений и кризисом государственной власти в Германии, исходя из перспективы федеративных отношений. Источниковая база исследования включает в себя документы федерального и земельных архивов ФРГ, а также акты немецкого законодательства.

Отставка Г. Мюллера с поста канцлера Германии в марте 1930 г. послужила отправной точкой утверждения режима внепарламентских чрезвычайных постановлений. Изменились подходы правительства к процедуре формирования государственной воли; его главной опорой стал рейхспрезидент, тогда как роль рейхстага неуклонно снижалась. По существу, режим президиальных кабинетов зарекомендовал себя как «способ превращения формы, смысла и структуры демократического законодательного государства в авторитарное исполнительное государство» [1, s. 128, 133].

После внеочередных парламентских выборов 1930 г., укрепивших позиции радикальных сил – НСДАП и КПП, рейхстаг утратил рычаги влияния на внутреннюю политику, а правительство в силу непреодолимых разногласий между буржуазными партиями и немецкой социал-демократией окончательно попало в зависимость от главы государства. Чрезвычайное законодательство, легитимированное статьей 48 Веймарской конституции (далее – ВК)¹, позволяло канцлеру действовать вполне автономно, вследствие чего мероприятия имперского кабинета все чаще выходили за рамки экономических решений и вторгались в сферу конституционных полномочий земель, ослабляя таким образом нормативную силу ВК [2, s. 227].

Очевидно, что в данном случае имел место не рядовой кризис власти, а качественный сдвиг в недрах ее системы. В целях финансовой стабилизации Германии Г. Брюнинг планировал сократить бюджетные расходы и пересмотреть источники налоговых поступлений, отведенных землям в 1920 г.² Программа санации, со слов канцлера, готовилась «с учетом пожеланий союзников» («план Юнга»), и правительство намеревалось ее неукоснительно исполнять, настойчиво предупреждая регионы от попыток ослабить кабинет в условиях, когда к власти рвутся экстремистские силы –

¹Данная статья давала возможность подменять парламентскую конституцию президиальной. В частности, она предоставляла рейхспрезиденту право принимать меры обеспечения общественного порядка и безопасности, включая вооруженное принуждение земель к выполнению обязанностей, возложенных на них конституцией или законами рейха.

²А именно усилить контроль за налоговым законодательством земель, частично унифицировать их бюджетное право, увеличить долю рейха в подоходном и корпоративном налогах.

противники федерализма¹ [3, s. 387–388]. Так, с помощью первого декрета президента «Об укреплении экономики и финансов» (декабрь 1930 г.) Берлин усилил контроль за хозяйственной деятельностью земель и запустил самую масштабную со времени валютной стабилизации 1923–1924 гг. реформу финансовой системы [4]. Речь шла об унификации налогов и сокращении государственных дотаций и субсидий². Имперские министерства и ведомства получили возможность расширять собственные компетенции в обход парламентского контроля. На основании второго декрета «Об укреплении экономики и финансов» (5 июня 1931 г.) были введены надбавки на подоходный налог, установлены единые критерии коммунальной бюджетной политики, оптимизирована система переводных налогов посредством адресного субсидирования [5].

В сущности, действия правительства противоречили не только Веймарской конституции, но и здравому смыслу, поэтому вызвали резкую критику со стороны земель, в авангарде которых шла Бавария как крупнейший адресат дотаций. Мюнхен обвинил Берлин в закулисной подготовке насильственной «пруссификации» Германии, требуя немедленной корректировки заданного курса [6, s. 409; 7, s. 270]. В подготовленном местным правительством меморандуме «О выхолащивании земель посредством чрезвычайных постановлений» (март 1931 г.) речь шла о чуждых финансам, экономике, конституции и воле субъектов мероприятиях имперской бюрократии, низводящих регионы до уровня «заурядных автономий»³ [8]. Солидарную с Баварией позицию заняло руководство Бадена [9]. Брюнинг, впрочем, не отступил, мотивируя свои действия политической целесообразностью. Не обладая парламентским большинством, он все чаще прибегал к механизмам ст. 48 ВК, вольная интерпретация которой обуславливалась отсутствием нормативно-правовых актов, регламентирующих порядок ее применения.

Что касается немецкого общества, то оно не просто смирилось с регулярным вторжением федерации в сферу ответственности ее субъектов, а воспринимало его как действенный механизм преодоления финансово-экономического кризиса. Сторонники унитарного государства улавливали в этом намерение имперской бюрократии осуществить насущные реформы. Де-факто канцлер считался с их неизбежностью, однако не обладал арсеналом действенных легальных средств, так как сама по себе практика издания чрезвычайных декретов не узаконивала «исполнительное право» центра.

¹Эти слова Брюнинг произнес на встрече с лидерами Баварии, Бадена и Вюртемберга в октябре 1930 г.

²Сумма компенсаций последним в подоходном налоге и налоге с оборота была урезана с 1/3 до 1/5.

³Баварская народная партия обжаловала «налоговую унификацию» в Конституционном суде, но безрезультатно.

В конце 1931 г. оценку действиям правительства дал Конституционный суд, куда с жалобой на декреты П. Гинденбурга обратились представители Саксонии и Мекленбург-Штрелица [10]. К разочарованию местных властей немецкая фемида не выявила нарушений закона и не ответила на вопрос о том, могут ли органы исполнительной власти рейха, опираясь на президентские полномочия, служить источником федерального и земельного права. Большинство юристов, выступавших с унитарных позиций, оправдывало диктатуру экстраординарными условиями кризиса. В этом смысле различия между демократическим и авторитарным унитаризмом постепенно стирались.

Столь же безуспешными оказались попытки рейхсрата установить контроль над чрезвычайным законотворчеством имперского правительства. Первое время Брюнинг использовал потенциал верхней палаты для борьбы с рейхстагом, но уже в 1931 г. значительно ограничил ее участие в федеральной политике. Параллельно с этим усиливалось влияние имперской бюрократии, смещавшее конституционно-правовой баланс властных отношений в пользу центра. Не обладавшие политическим ресурсом для противостояния Берлину, земли вынуждены были играть по его правилам, легитимируя своим поведением дальнейшее вмешательство рейха в сферу региональной правосубъектности. «В объятиях диктатуры федерализм постепенно умирает от недостатка кислорода. А почему бы и нет? Он же умирает легально», – резюмировал правовед Й. Хекель [11, s. 358].

Впрочем, и сами земли не преминули воспользоваться преимуществами чрезвычайного законодательства¹, внося «посильную лепту» в процесс выхолащивания парламентско-демократической субстанции. Широкие возможности для этого предоставило Дитрамцелльское постановление (1931), регламентирующее работу органов местного самоуправления (см. далее) [12]².

К иным факторам, усугублявшим кризис немецкого государства, относились: разногласия в среде правящих партий, слабость властной вертикали и дисбаланс системы управления. Регионы болезненно реагировали на доносившиеся из недр имперских кабинетов слухи о грядущих преобразованиях, будь то инициатива главы МИД Ю. Кургиуса о трансформации республики в корпоративное государство (без учета исторических границ) или концепция «нового государства»³, ориентированного на «органическое

¹По отношению к органам коммунальной власти.

²Соотношение постановлений и законов, принятых правительством и ландтагом Пруссии в 1930–1932 гг., выглядело следующим образом: 1930 г. – 53:40, 1931 г. – 84:34, 1932 г. (до 12 апреля) – 36:7; сюда же относятся 24 нормативно-правовых акта, вступивших в силу до 20 июля 1932 г. [13, S. 215, 218].

³Подробнее о концепции «нового государства» Папена см. [14].

равновесие» между «национально-унитарным и федералистским принципами» [15, s. 1008; 7, s. 188, 382]. Для Пруссии, например, проблема реформы была связана с вопросом о реставрации гегемонического статуса, утраченного после Ноябрьской революции. Учитывая рост ультраправых настроений в обществе, министр-президент земли О. Браун (СДПГ) ратовал за модификацию системы государственного управления, чего, собственно, и добивались крупные промышленники и предприниматели.

В свою очередь Брюнинг планировал воспользоваться финансовой слабостью земель для продвижения собственных целей, приоритетной из которых значилась новая прусско-германская уния [16, s. 247]. В принципе, его план был прост: направить энергию регионов на борьбу с рейхстагом, а затем посредством их медиатизации запустить механизм конституционной реформы, то есть вернуть страну к «лучшим традициям прусской системы управления» и усилить позиции национального государства, тем более, что глава Пруссии не возражал объединить ключевые министерства земли и рейха (МВД, Минюст, Минфин) в попытке избавить Брюнига от «назойливой опеки» Гинденбурга¹ [17, s. 335; 18, s. 378–379]. Единственное, что не учел канцлер, так это намерение Брауна занять пост вице-канцлера и реализовать социал-демократическую доктрину «децентрализованной унитарной парламентско-демократической республики», с чем категорически не соглашались Гинденбург и стоявшие за ним силы [13, s. 220–221]. В таких условиях оптимальным (и, по существу, единственным) способом решения накопившихся в стране проблем канцлеру представлялось использование внеконституционных методов и средств, включая чрезвычайное право и рейхсэксекуюцию. Оставалось лишь принять ответственное политическое решение, однако на этот шаг канцлер пойти не осмелился на стадии ведения репарационных переговоров.

Немаловажная роль в планах главы правительства отводилась Дитрамцелльскому декрету (24 августа 1931 г.), позволявшему органам федеральной исполнительной власти в целях экономии бюджетных средств вторгаться в сферу региональных полномочий и осуществлять псевдо-конституционные преобразования [12]. Брюнинг относил его к «важнейшим государственно-правовым актам со времени принятия Веймарской конституции» [16, s. 372]. Формально документ следовал в русле германской федералистской традиции, однако на практике олицетворял собой стремление правительства к «холодной медиатизации» земель. Их надделение абсолютной бюджетной ответственностью в сочетании с отменой дотаций преследовало своей целью продемонстрировать обществу экономическую несостоятельность регионов и сломить их волю к сопротивлению. В глазах

¹В планах канцлера фигурировала также идея монархической реставрации по англосаксонскому образцу как основы интегрированной власти.

министра внутренних дел Пруссии К. Зеверинга земли выглядели нелепо, «цепляясь за остатки государственности, которую на тот момент утратили» [19, s. 169].

И все же ситуация была не столь однозначной, как казалось на первый взгляд. Взаимоотношения рейха и земель по-прежнему зиждились «на формальном уважении статьи 48», и в этом, по словам историка В. Бессона, отчетливо проявилась «позитивная линия эры Брюнинга», ее «полупарламентаризм», стремление придать рейхсрату облик полноценного законодателя [20, s. 183–185]. По большому счету новая роль верхней палаты не столько отражала потенциал регионального фактора, сколько демонстрировала слабость немецкой парламентской демократии.

В 1931 г. весь груз общения с землями канцлер перенес на уровень личных контактов с местными органами исполнительной власти. Брюнинг требовал от них понимания и всемерной поддержки. Ввиду неэффективности рейхстага, большинство чиновников, политиков и правоведов признавали за Берлином право на октроированную реформу с ее последующей легитимацией. Исходя из этого, имперское правительство методично атаковало домены земель, черпая поддержку в среде общественности, промышленников и профсоюзов. С 1930 по 1932 г. Гинденбург издал около 100 чрезвычайных нормативных правовых актов, большинство которых имело форму кодексов и носило долгосрочный характер. С их помощью рейх вмешивался как в сферу законодательства земель (налоговую и аграрную политику, городское строительство, коммунальное право и т. д.), так и в область их конституционных полномочий [21, s. 190]. Немецкий юрист и политик О. Шиффер описывает события того времени следующим образом: «Отношения рейха и земель дошли до точки кипения и судорожного состояния. Коллизии множатся, конфликты обостряются. Трениям не видно конца и края [...] Чиновники в такой ситуации полностью дезориентированы [...] Им необходимы простые и понятные отношения, на которые они могли бы опереться» [22, s. 272].

Справиться с кризисом правительство Германии пыталось за счет «гармонизации» доходной и расходной частей бюджета, а также прямого надзора за землями¹ при формальном соблюдении их конституционных прав. Действенным инструментом концентрации (централизации) административных функций зарекомендовали себя фонды, ответственные за перевод госдотаций и субсидий. С их помощью Берлин проникал в область культурной автономии регионов, влиял на их кадровую политику, создавал подконтрольные себе кредитные институты. Разветвленным бюрократическим аппаратом на местах располагали имперские министерства труда и финансов. Все вышеперечисленное вело к распылению сил и неоправданным

¹В том числе через институт рейхскомиссаров.

бюджетным тратам [23, Вл. 741]. В то время как земли причину перманентного кризиса власти видели в «безмерной эластичности» веймарской модели федерализма, рейх – в архаике существующей формы государственного устройства, не отвечавшей ни запросам нации, ни вызовам времени. Как результат, к началу 1930-х гг. объем законодательных компетенций земель не превышал 1/30 от имперских [24, s. 2; 21, s. 186].

В мае 1932 г. Брюнинг поручил помощникам подготовить проект чрезвычайного декрета о переводе сил полиции безопасности и органов юстиции Пруссии под прямое управление рейха на случай провала переговоров о создании прусско-германской правительственной унии. Документ предусматривал также передачу в ведение федерального центра органов полиции земель (за исключением Баварии, Бадена, Вюртемберга) и назначение в них имперских комиссаров, призванных обеспечить административную унификацию и финансовую санацию¹ [25, s. 23]. Используя возможности ст. 48 ВК, канцлер намеревался реформировать все северогерманское пространство² и таким способом политически изолировать НСДАП.

Брюнинг не планировал свои действия как безусловный чрезвычайный акт правительства; это был скорее план экстренной реконструкции конституционно-правовых и социально-политических институтов, подверженных влиянию либеральной демократии [26, s. 288]. Многое зависело от результатов переговорного процесса между партией Центра и правыми силами (национал-либералами и национал-консерваторами) на местах. В случае их успешного завершения президентский декрет открывал путь к осуществлению «ненасильственной правовой унификации рейха и земель» [27, s. 140–141]. Этому, впрочем, помешала отставка Брюнинга. Сменивший его на посту канцлера 1 июня 1932 г. Ф. фон Папен незамедлительно перешел к силовым методам решения проблем немецкой государственности, следствием чего стало грубое нарушение закона и демонтаж республиканской парламентско-демократической системы.

Выхолащивание конституционно-правовых основ Веймарской республики в годы правления Г. Брюнинга оказало пагубное влияние на государство. Увязав роспуск рейхстага с принятием чрезвычайных постановлений (декретов) в июне 1930 г., канцлер создал опасный прецедент, так и не сумев просчитать все риски такого шага. Ни Гинденбург, ни стоявшие за ним силы не подходили на роль гарантов и хранителей конституции, границы которой намеревались преодолеть в интересах «нового государства». В этом смысле привыкание к режиму внепарламентских чрезвычайных постановлений, неподконтрольных рейхстагу и рейхсрату, культивировало в Германии по-

¹На уровне земель и коммун.

²На тот момент о готовности перейти под прямое управление федерального центра заявили такие земли, как Липпе-Детмольд, Мекленбург-Шверин, Мекленбург-Штрелиц, Гессен-Дармштадт.

чву для «государственного переворота» 20 июля 1932 г.¹. В условиях, когда унитарное государство идеализировалось большинством политиков и чиновников страны, земли, будучи носителями идеологии федерализма и его олицетворением, оказались не в силах разрешить внутренние противоречия и противостоять утверждению авторитарной диктатуры.

Список использованных источников

1. *Luthardt, W.* Sozialdemokratische Verfassungstheorie in der Weimarer Republik / W. Luthardt. – Opladen: Westdt.-Verl., 1986. – 194 s.
2. *Hoppe, B.* Von der parlamentarischen Demokratie zum Präsidialstaat. Verfassungsentwicklung am Beispiel der Kabinettsbildung in der Weimarer Republik / B. Hoppe. – Berlin: Duncker & Humblot, 1998. – 291 s.
3. *Menges, F.* Reichsreform und Finanzpolitik / F. Menges. – Berlin: Duncker & Humblot, 1971. – 467 s.
4. Verordnung des Reichspräsidenten zur Sicherung von Wirtschaft und Finanzen, v. 01.12.1930 // Reichsgesetzblatt (RGBl.). – 1930. – № 47. – S. 517–604.
5. Zweite Verordnung des Reichspräsidenten zur Sicherung von Wirtschaft und Finanzen, v. 05.06.1931 // RGBl. – 1931. – T. I, № 22. – S. 279–314.
6. *Blaich, F.* Wirtschaftlicher Partikularismus deutscher Länder während der Weltwirtschaftskrise 1932: Das Beispiel der Auto-Union AG / F. Balich // Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte. – Heft 4. – 1976. – S. 406–414.
7. *Schulz, G.* Zwischen Demokratie und Diktatur. Verfassungspolitik und Reichsreform in der Weimarer Republik: in 3 Bd. / G. Schulz. – Berlin [u. a.]: de Gruyter, 1992. – Bd. 3. – 1101 s.
8. Denkschrift der Bayerischen Staatsregierung über die Aushöhlung der Länder durch die Notverordnungen des Reiches [Abschrift], 1926 // Hauptstaatsarchiv Stuttgart. – E 130b. – Bü 1926. – 32 Bl.
9. Eingriffe des Reiches in die dem Landesrecht vorbehaltenen Gebiete. Aktenvermerk aus dem Staatsministerium, v. 03.10.1921 // Generallandesarchiv Karlsruhe. – Abt. 233. – № 1855. – 3 Bl.
10. Verordnung des Reichspräsidenten zur Sicherung der Haushalte von Ländern und Gemeinden, v. 24.08.1931 // RGBl. – 1931. – № 58. – S. 453–459.
11. *Holste, H.* Der deutsche Bundesstaat im Wandel (1867–1933) / H. Holste. – Berlin: Duncker & Humblot, 2002. – 580 s.
12. Verordnung des Reichspräsidenten v. Hindenburg zur Sicherung der Haushalte von Ländern und Gemeinden, vom 24. August 1931 // Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte ; hrsg. von E. R. Huber. – 3. Aufl. – Stuttgart [u.a.]: W. Kohlhammer, 1991. – Bd. 4. – № 416. – S. 493.
13. *Ehni, H.-P.* Bollwerk Preußen? / H.-P. Ehni. – Bonn [u.a.]: Neue Gesellschaft, 1975. – 304 s.
14. *Субботин, О. Г.* Концепция «нового государства» канцлера Ф. фон Папена и попытки ее реализации (1932) / О. Г. Субботин // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. – 2008. – № 2(67). – Сеп. 1. – С. 42–46.

¹Речь идет об имперской экзекуции в Пруссии. *Подробнее см.* Субботин [28].

15. *Huber, E. R.* Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789: in 8 Bd. / E. R. Huber. – Stuttgart [u. a.]: W. Kohlhammer, 1984. – Bd 7. – 1281 s.
16. *Brüning, H.* Memoiren 1918–1934 / H. Brüning. – Stuttgart: Dt. Verl.-Anst., 1970. – 721 s.
17. *Bracher, K. D.* Die Auflösung der Weimarer Republik. Eine Studie zum Problem des Machtverfalls in der Demokratie / K. D. Bracher. – 5. Aufl. – Villingen/Schwarzwald: Ring-Verl., 1971. – 710 s.
18. *Hömig, H.* Brüning. Kanzler in der Krise der Republik. Eine Weimarer Biographie / H. Hömig. – Paderborn [u. a.]: F. Schöningh, 2000. – 876 s.
19. *Severing, K.* Mein Lebensweg: in 2 Bd. / K. Severing. – Köln: Greven, 1950. – Bd. 2. – 525 s.
20. *Besson, W.* Württemberg und die deutsche Staatskrise 1928–1933 / W. Besson. – Stuttgart: Dt. Verl.-Anst., 1959. – 425 s.
21. *Rosenau, K.* Hegemonie und Dualismus. Preußens staatsrechtliche Stellung im Deutschen Reich / K. Rosenau. – Regensburg: Roderer, 1986. – 240 s.
22. *Schiffer, E.* Sturm über Deutschland / E. Schiffer. – Berlin: Otto Liebmann, 1932. – 357 s.
23. Schreiben des Deutschen Industrie- und Handelstages an den Reichskanzler, v. 08.12.1931 // Bundesarchiv. – R 43 I/1882. – Bl. 741–744.
24. Probleme der Reichsreform und der Finanzreform [Vortrag] // Bundesarchiv. – № 1089 (Brecht). – № 107. – 5 s.
25. *Hömig, H.* Brüning. Politiker ohne Auftrag. Zwischen Weimarer und Bonner Republik / H. Hömig. – Paderborn [u. a.]: Schöningh, 2005. – 848 s.
26. Der historische Ort des 30. Januar 1933 // Die deutsche Staatskrise 1930–1933. Handlungsspielräume und Alternativen; hrsg. von H. A. Winkler. – München: R. Oldenbourg, 1992. – S. 285–291.
27. *Seiberth, G.* Legalität oder Legitimität? «Preußenschlag» und Staatsnotstand als juristische Herausforderung für Carl Schmitt in der Reichskrise der Weimarer Endzeit / G. Seiberth // Schmittiana. Beiträge zu Leben und Werk Carl Schmitts; hrsg. von P. Tommissen. – Berlin: Duncker & Humblot, 2001. – S. 131–164.
28. *Субботин, О. Г.* Веймарский федерализм: монография / О. Г. Субботин. – Минск: БГПУ, 2010. – 272 с.

(Дата подачи: 21.02.2021 г.)

А. А. Сурма

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

A. Surma

Belarusian State Pedagogical University named after Maxsim Tank,
Minsk

УДК 323(410)«2010/2016»

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В СУБНАЦИОНАЛЬНЫХ РЕГИОНАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ В 2010–2016 ГГ.¹

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF SOCIAL POLICY IN THE SUBNATIONAL REGIONS OF THE UK IN 2010–2016

В статье предпринята попытка провести сравнительный анализ социального развития в субнациональных регионах Великобритании в период работы правительств Д. Кэмерона. Автор приходит к выводу, что между социальной политикой, реализуемой властями Северной Ирландии, Уэльса и Шотландии, с одной стороны, и английским вариантом социального развития, осуществляемого центральным правительством, – с другой, нарастали различия. Основной причиной этого были идеологические разногласия, которые четко прослеживались в политике Уэльса и Шотландии и оказались не столь заметны в политической повестке дня Северной Ирландии.

Ключевые слова: Англия; Великобритания; деволюция; социальная политика; Северная Ирландия; Уэльс, Шотландия.

The article attempts to conduct a comparative analysis of social development in the subnational regions of the UK during the period of activities D. Cameron's governments. The author concludes that differences were growing between the social policy implemented by the authorities in Northern Ireland, Wales and Scotland, on the one hand, and the English version of social development carried out by the central government, on the other. The main reason for this was ideological divisions, which were clearly visible in the politics of Wales and Scotland and were not so visible on the political agenda in Northern Ireland.

Keywords: England; UK; devolution; social policy; Northern Ireland; Wales; Scotland.

Изучение внутренней политики Соединенного Королевства² является довольно сложной задачей вследствие делегирования властных полномо-

¹Статья написана в рамках темы НИР «Разработка научно-теоретического и методического обеспечения образовательного процесса по истории в условиях модернизации педагогического образования на компетентностной основе», выполняемой на кафедре всеобщей истории и методики преподавания истории БГПУ.

²В состав Великобритании входит четыре страны: Англия, Северная Ирландия, Уэльс и Шотландия.

чий в различных сферах внутренней политики от центрального правительства местным администрациям Северной Ирландии, Уэльса и Шотландии. Данный факт обуславливает необходимость проведения сравнительного анализа, если мы говорим о изучении социальной политики правительств Д. Кэмерона в Великобритании. Актуальность представленной статьи обусловлена, во-первых, процессом брексита, не последнюю роль в котором сыграли социальные преобразования в стране, во-вторых, проблемой территориальной целостности Соединенного Королевства, учитывая стремление Шотландии выйти из состава Великобритании.

В зарубежной историографии есть немало работ, в которых рассматривается субнациональная специфика реализации различных направлений социальной развития в Великобритании в 2010–2016 гг. Авторами наиболее ценных работ для нас являются Д. Биррелл, А. М. Грей, Д. Маккиннон, К. Макки, Дж. Мьюр, Т. Мур, А. Уэст [1–4]. Также необходимо упомянуть книгу А. Макгеттиган, из которой были получены некоторые сведения о развитии высшего образования в Англии в изучаемый период времени [5]. В российской историографии указанная проблематика изучена недостаточно обстоятельно. Можно выделить несколько работ, в которых присутствует информация общего характера о проблемах социального развития Шотландии и Уэльса (в меньшей степени) в изучаемый период времени [6–8]. В отечественной историографии исследуемый вопрос не изучался.

Цель настоящей публикации заключается в проведении сравнительного анализа социального развития в субнациональных регионах Великобритании в 2010–2016 гг. и в выявлении общего и особенного в социальном развитии указанных регионов.

Источниковая база исследования представлена законодательными актами, справочными материалами из фондов Библиотеки Палаты общин, субнациональными документами (региональными стратегиями, планами, концепциями), ресурсами удаленного доступа. Хронологические рамки исследования обусловлены периодом пребывания у власти Д. Кэмерона в должности премьер-министра. Основными методологическими принципами, используемыми в работе, являются историзм и проблемно-хронологический подход. Важную роль в процессе написания статьи играл историко-сравнительный метод.

Северная Ирландия, Уэльс и Шотландия обладают самостоятельностью в различных вопросах политического и социально-экономического развития благодаря деволюции, то есть передаче властных полномочий от центрального правительства субнациональным органам [6, с. 55; 9]. Деволюция была запущена «новыми лейбористами» в 1998 г., и после ее одобрения на референдумах в Шотландии (74 %), Уэльсе (чуть более 50 %) и Северной Ирландии (71 %) были созданы соответствующие субнациональные законодательные органы – парламент Шотландии, Национальная ассамблея

Уэльса¹, Ассамблея Северной Ирландии. В Англии деволюция не осуществлялась, вследствие чего политика Англии по-прежнему определяется центральным правительством [3, р. 61–62].

Деволюция привела к появлению в Соединенном Королевстве достаточно сложной системы регулирования социальной сферы и связанных с ней направлений. Делегированные полномочия различаются от страны к стране. В общих чертах за Северной Ирландией, Уэльсом и Шотландией закреплены властные полномочия в следующих сегментах социальной сферы: здравоохранение и социальная помощь, образование и профессиональная подготовка, жилищное строительство. В то же время правительство в Вестминстере обладает полномочиями в отношении гражданства и иммиграции², политики занятости и социального обеспечения³ [10].

В отличие от многих децентрализованных государств, система финансирования субъектов Великобритании выстроена таким образом, что они не обязаны тратить выделенные деньги на реализацию целей, установленных Лондоном, но при этом их самостоятельность в распределении средств может быть ограничена решениями Минфина Великобритании. Это же касается распределения средств в сферах, закрепленных за центром [3, р. 63].

Ввиду того, что правительство Великобритании обладало полномочиями принимать решения в отношении финансирования субнациональных единиц, политика «жесткой экономии», принятая на вооружение кабинетом Кэмерона, была распространена на все субъекты Соединенного Королевства. Это привело к существенному сокращению финансирования Северной Ирландии, Уэльса и Шотландии. И поскольку «жесткая экономия» являлась основой укрепления неолиберальных принципов в социально-экономической сфере развития страны, это стало причиной нарастания идеологических разногласий между указанными субнациональными единицами и Вестминстером. Так, Шотландия и Уэльс выступали против неолиберального проекта Кэмерона, отдавая предпочтение обеспечению принципов социальной справедливости и солидарности, которые заложены в основу

¹Национальная ассамблея Уэльса первоначально имела только широкий спектр административных прав без законодательных полномочий. Валлийская ассамблея была наделена законотворческими функциями только в 2011 г. [3, р. 62].

²Имеется в виду социальная сторона иммиграционной политики.

³Политика центрального правительства в сфере социального обеспечения не распространяется на Северную Ирландию, так как ей делегированы соответствующие полномочия. В то же время политика социального обеспечения Северной Ирландии имеет значительные сходства с политикой Вестминстера в данной области. Данная тенденция связана с тем, что политика Белфаста и Лондона в отношении системы социального обеспечения осуществляется в рамках принципа паритета, закрепленного в принятом в 1998 г. Законе «О Северной Ирландии» (*Northern Ireland Act 1998*) [11, р. 17; 12, р. 47].

концепции «государства всеобщего благосостояния». Так, шотландское правительство заявило, что программа реформ системы социального обеспечения коалиционного правительства угрожает «социал-демократическим ценностям «гражданской Шотландии»». К тому же субнациональные правительства (включая администрацию Северной Ирландии) активно выступали за поиск альтернативных стратегий, не сокращавших государственных расходов. В случае Северной Ирландии указанные выше идеологические расхождения были менее выражены. Это обусловлено тем, что, с одной стороны, в политической программе североирландского правительства прослеживались элементы неолиберальной идеологии в отношении социально-экономического развития страны, а с другой стороны, тем, что, как отмечено выше, Северная Ирландия выступала против мер «жесткой экономии» [1, p. 340; 2, p. 51–52, 53].

Несмотря на то, что политика в отношении социального обеспечения координировалась правительством Великобритании, это не означало, что она была идентична английскому варианту ее реализации. Правительства Уэльса и Шотландии принимали меры (например, ввели дискреционные жилищные выплаты), направленные на смягчение негативных последствий социальной реформы. Северной Ирландии в ноябре 2015 г. удалось договориться с Вестминстером об увеличении финансирования североирландской системы социального обеспечения. К тому же еще до принятия данного решения Белфаст ввел в действие ряд инициатив по поддержке доходов населения страны [1, p. 336–338; 13, p. 22].

Реформа системы социального обеспечения Кэмерона привела не только к расхождениям при ее реализации между Англией и другими субъектами Великобритании, но и оказалась в числе факторов, усиливших желание правительства Шотландии покинуть Соединенное Королевство. Негативное влияние реформы на социально-экономическое благополучие местного населения использовалось властями Шотландии в качестве одного из аргументов, почему шотландцы должны были проголосовать за независимость своей страны на референдуме 2014 г. [14, p. 41].

В таких сферах социальной политики, как здравоохранение, образование, жилищная политика, которые управлялись непосредственно правительствами Северной Ирландии, Уэльса и Шотландии, расхождения в сравнении с политикой центрального правительства и, соответственно, Англией носили более выраженный характер.

Вопреки тому, что все четыре субнациональные единицы после прихода к власти правительства Кэмерона имели общие цели в области здравоохранения (например, более адресное оказание медицинской помощи и улучшение ее стандартов), в данной сфере социальной политики усилились разногласия в отношении инициатив, которыми эти цели могли быть достигнуты. Так, в отличие от Англии, где упор делался на увеличение рынка негосудар-

ственных поставщиков медицинских услуг, что рассматривалось как ключевой фактор повышения производительности работы английской службы здравоохранения, в Шотландии, Уэльсе и Северной Ирландии данная тенденция не была приоритетной. К тому же в период работы правительств Кэмерона между субъектами Соединенного Королевства проявились различия с точки зрения организационных структур, так как ни Северная Ирландия, ни Уэльс, ни Шотландия не желали идти по пути радикальной реструктуризации системы здравоохранения¹, начатой в Англии в соответствии с законом «О здравоохранении и социальной помощи», принятым в 2012 г. (Health and Social Care Act 2012) [1, p. 331; 16].

Расхождения между субнациональными правительствами и Вестминстером наблюдались и в образовательной сфере. Основное из них состояло в дифференциации подходов к управлению школьным образованием. В Англии, например, усилилась роль центрального правительства и снизилось влияние местных органов власти в управлении школами, чего не наблюдалось в Уэльсе и Шотландии вследствие большего доверия населения к местным властям. О расхождении в образовательной политике свидетельствовал и тот факт, что расширение сети академий и открытие «свободных» школ, призванных укрепить рыночные механизмы в системе школьного образования Англии, не нашло своего отражения в школьной политике иных субнациональных единиц. При всем вышесказанном, в случае Англии и Уэльса присутствовал элемент конвергенции школьной политики. О сближении их политики в отношении английского и валлийского школьного образования свидетельствовал факт введения дополнительного финансирования для учащихся из неблагополучных семей, в то время как подобные ассигнования не были введены ни в Северной Ирландии, ни в Шотландии [4, p. 30–31].

Различия в политике регионов Великобритании наблюдались также в сфере высшего образования. В данном случае они проявились в различных подходах к формированию цен на обучение в вузах². В Англии в период работы правительств Кэмерона плата за обучение в данных учебных учреждениях была значительно увеличена с 3375 £ (на 2011/2012 учебный год) до 9000 £. Это было сделано Вестминстером для того, чтобы покрыть сокращение финансирования на высшее образование и расширить рыночные принципы в работе данного образовательного сектора Англии. Подобная инициатива в сфере высшего образования не нашла своего отражения

¹См. публикацию автора данной статьи: «Деятельность британского правительства по реформированию Национальной службы здравоохранения Англии в 2010–2016 гг.» [15].

²Делегированные субнациональным администрациям Северной Ирландии, Уэльса и Шотландии полномочия в сфере образовательной политики позволяют данным правительствам самим создавать собственные схемы финансирования и оплаты обучения в своих региональных университетах [17, p. 29].

в остальных субнациональных регионах Великобритании, правительства которых субсидировали обучение собственных граждан в своих региональных университетах. Так, в Шотландии было полностью отменено взимание платы со своих граждан за обучение в местных вузах, а в Северной Ирландии и Уэльсе стоимость получения высшего образования для своих студентов была намного ниже, чем для англичан в Англии: в 2015/2016 учебном году в Северной Ирландии стоимость получения высшего образования для своих студентов составляла 3805 £, в Уэльсе¹ – 3810 £. [1, p. 332; 5, p. 1; 17, p. 29; 18].

Значительные расхождения имелись в жилищной политике. Их основным проявлением был дифференцированный подход к развитию сектора социального арендного жилья. В Англии правительство Кэмерона реализовало ряд инициатив, которые должны были сократить данный сектор жилья и увеличить количество домовладельцев. В то же время субнациональные правительства в своих стратегиях развития жилищного сектора² отметили стремление поддержать сектор социального арендного жилья [3, p. 64].

Важно отметить, что в период работы правительств Кэмерона были созданы условия для дальнейшего расширения расхождений в отношении реализации социальной политики между субнациональными правительствами Шотландии и Уэльса и Вестминстером ввиду продолжения деволюции. Как уже упоминалось, в 2011 г. Национальная Ассамблея Уэльса получила законодательные функции, а в 2014 г. был принят Закон «Об Уэльсе» (Wales Act 2014), согласно которому Ассамблее были передан ряд налоговых полномочий [1, p. 327; 22]. В Шотландии олицетворением продолжающейся деволюции стало принятие в 2016 г. Закона «О Шотландии» (Scotland Act 2016), в котором был расширен ряд политических полномочий местного правительства, в частности в социальной сфере (в вопросах выплаты социальных пособий) [23]. Дальнейшему расхождению социальных программ Северной Ирландии, Уэльса и Шотландии будет способствовать выход Великобритании из Европейского союза по причине того, что как государство – член ЕС правительство страны несло ответственность за выполнение различных целевых установок ЕС во всех странах Соединенного Королевства [1, p. 338]. Выход же страны из состава Сообществ устранил необходимость

¹Стоит отметить, что правительство Уэльса приняло решение субсидировать обучение своих граждан не только в валлийских университетах, но и в вузах других регионов Соединенного Королевства. Остальные субнациональные власти на такой шаг не пошли. Вследствие этого факта студенты Северной Ирландии, Шотландии (и, разумеется, Англии), в случае принятия решения получать высшее образование в Великобритании за пределами своих регионов, должны были платить полную стоимость за обучение (9000 £ на 2015/2016 учебный год) [1, p. 332; 17, p. 29; 18].

²См. [19, p. 5; 20, p. 4; 21, p. 5].

центрального правительства контролировать выполнение этих целей, а значит, и один из факторов, который способствовал объединению различных социальных направлений указанных стран.

Таким образом, рассмотрев примеры реализации социальной политики в Северной Ирландии, Уэльсе, Шотландии и Англии в период работы правительств Кэмерона, можно с уверенностью сказать, что между социальной политикой Вестминстера (и соответственно Англии), с одной стороны, и социальной политикой субнациональных органов власти Северной Ирландии, Уэльса и Шотландии – с другой, нарастали расхождения. Они обуславливались идеологическими и политическими причинами, а также историческими особенностями. При этом основными, на наш взгляд, были идеологические разногласия. Неолиберальный курс «жесткой экономии» Д. Кэмерона шел в разрез с политическими предпочтениями Шотландии и Уэльса, которые в основном выступали за сохранение концепции «государства всеобщего благосостояния». В случае Северной Ирландии разногласия с центральным правительством Кэмерона носили менее выраженный характер из-за более эклектичного идеологического подхода администрации Белфаста к реализации своей субнациональной версии социальной политики. Указанные идеологические разногласия имели негативное влияние на территориальную целостность Соединенного Королевства. Так, шотландское правительство использовало отрицательное влияние реформы британской системы социального обеспечения на шотландское население в качестве одного из аргументов необходимости получения регионом полной независимости. В целом в период работы правительств Кэмерона была заложена основа для дальнейшего расширения расхождений в вопросах социального развития между субнациональными администрациями и центральным правительством Великобритании.

Список использованных источников

1. *Birrell, D.* Social policy, the devolved administration and the UK coalition government / D. Birrell, A. M. Gray // The coalition government and social policy: restructuring the welfare state / Eds. H. Bochel, M. Powell. – Bristol, 2016. – Ch. 15. – P. 325–346.
2. *MacKinnon, D.* Devolution, state restructuring and policy divergence in the UK [Electronic resource] / D. MacKinnon // The Geographical Journal. – 2015. – Vol. 181, № 1. – P. 47–56. – Mode of access: <https://rgs-ibg.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/geoj.12057>. – Date of access: 17.01.2021.
3. *McKee, K.* Housing policy in the UK: the importance of spatial nuance [Electronic resource] / K. McKee, J. Muir, T. Moore // Housing Studies. – 2017. – Vol. 32, iss. 1. – P. 60–72. – Mode of access: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673037.2016.1181722>. – Date of access: 17.01.2021.
4. *West, A.* Education policy and governance in England under the Coalition Government (2010–15): Academies, the pupil premium, and free early education [Electronic resource] /

A. West // London Review of Education. – 2015. – Vol. 13, № 2. – P. 21–36. – Mode of access: https://www.scienceopen.com/document_file/295b6924-a01d-4966-a71b-6751eccd3451/ScienceOpen/s3.pdf. – Date of access: 17.01.2021.

5. Mcgettigan, A. The Great University Gamble: Money, Markets and the Future of Higher Education / A. Mcgettigan. – London: Pluto Press, 2013. – XIII, 215 p.

6. Ноздрачев, Е. В. Концепция деволюции в новейшей истории Великобритании / Е. В. Ноздрачев // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». – 2015. – № 5(68). – С. 55–58.

7. Фадеева, Л. А. Университеты в процессе деволюции (реформы управления) в Шотландии / Л. А. Фадеева // ARS ADMINISTRANDI (Искусство управления). – 2015. – № 3. – С. 137–146.

8. Черноморова, Т. В. Шотландия выбрала свое будущее / Т. В. Черноморова // Актуальные проблемы Европы. – 2015. – № 1. – С. 99–116.

9. Devolution [Electronic resource] // Oxford Learner's Dictionaries. – Mode of access: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/devolution?q=devolution>. – Date of access: 16.01.2021.

10. Guidance on devolution [Electronic resource] // GOV.UK. – Mode of access: <https://www.gov.uk/guidance/guidance-on-devolution#devolved-responsibilities>. – Date of access: 16.01.2021.

11. Bowers, P. A Fresh Start: the Stormont Agreement and Implementation Plan and the Northern Ireland (Welfare Reform) Bill 2015–2016 [Bill 99]: Briefing paper of House of Commons Library № 7389 [Electronic resource] / P. Bowers [et al.]. – 2015. – 36 p. – Mode of access: <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-7389/>. – Date of access: 16.01.2021.

12. Northern Ireland Act 1998 [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/47/pdfs/ukpga_19980047_en.pdf. – Date of access: 16.01.2021.

13. A fresh start: The Stormont agreement and implementation plan [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.northernireland.gov.uk/sites/default/files/publications/nigov/a-fresh-start-stormont-agreement_0.pdf. – Date of access: 16.01.2021.

14. Scotland's future: your guide to an independent Scotland [Electronic resource] / Scottish Government. – 2013. – XVIII, 649 p. – Mode of access: <https://www.berria.eus/dokumentuak/dokumentua1219.pdf>. – Date of access: 05.01.2021.

15. Сурма, А. А. Деятельность Британского правительства по реформированию Национальной службы здравоохранения Англии в 2010–2016 гг. / А. А. Сурма // Весті БДПУ. Серія 2, Гісторія. Філософія. Паліталогія. Сацыялогія. Эканоміка. Культуралогія. – 2020. – № 4. – С. 17–23.

16. Health and Social Care Act 2012 [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2012/7/pdfs/ukpga_20120007_en.pdf. – Date of access: 16.01.2021.

17. Hubble, S. Higher education tuition fees in England Briefing paper of House of Commons Library № 8151 [Electronic resource] / S. Hubble, P. Bolton. – 2018. – 35 p. – Mode of access: <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-8151/>. – Date of access: 06.02.2021.

18. Annual Tuition Fee Data for Full-time Courses at UK Institutions, 2015-16 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/>

breaking_news_files/annual-tuition-fee-data-full-time-courses-uk-institutions-2015-2016.pdf. – Date of access: 06.02.2021.

19. Facing the Future: The Housing Strategy for Northern Ireland 2012–2017 [Electronic resource]. – Mode of access: communities-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/dsd/facing-the-future-housing-strategy.pdf. – Date of access: 16.01.2021.

20. Homes fit for the 21st century: the Scottish Government’s strategy and action plan for housing in the next decade: 2011–2020 [Electronic resource] / Scottish Government. – Edinburgh, 2011. – 53 p. – Mode of access: <https://www.gov.scot/binaries/content/documents/govscot/publications/strategy-plan/2011/02/homes-fit-21st-century-scottish-governments-strategy-action-plan-housing/documents/0112970-pdf/0112970-pdf/govscot%3Adocument/0112970.pdf>. – Date of access: 16.01.2021.

21. Improving lives and communities: homes in Wales [Electronic resource] / Welsh Assembly Government. – 2010. – 22 p. – Mode of access: <https://www.bridgend.gov.uk/media/1502/wd29.pdf>. – Date of access: 16.01.2021.

22. Wales Act 2014 [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/29/pdfs/ukpga_20140029_en.pdf. – Date of access: 16.01.2021.

23. Scotland Act 2016 [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2016/11/pdfs/ukpga_20160011_en.pdf. – Date of access: 16.01.2021.

(Дата подачи: 09.02.2021 г.)

A. M. Сцебурака

Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы, Мінск

A. Stseburaka

National Institute For Higher Education, Minsk

УДК 94(476):930(44)“2000/2020”

НАВУКОВАЯ БЕЛАРУСІСТЫКА Ў ФРАНЦЫІ: 2000–2020 ГГ.¹

BELARUSIAN STUDIES IN FRANCE: 2000–2020

Артыкул прысвечаны феномену беларусазнаўства ў Францыі на сучасным этапе. У цэнтры ўвагі – французскія дысертацыйныя даследаванні, прысвечаныя культуры, палітычнай гісторыі і грамадскім працэсам у Беларусі ў 1990–2010 гг.

Ключавыя словы: гістарычнае беларусазнаўства; навуковае беларусазнаўства ў Францыі.

The article is dedicated to the today’s Belarusian studies in France. It focuses at the PhD theses on culture, political history and social developments in Belarus between 1990 and 2010.

Keywords: Belarusian historical studies, Belarusian studies in France.

¹Даследаванне выканана пры падтрымцы БРФФД і РФФД у рамках навуковага праекта Г20Р-011 «Сучаснае замежнае гістарычнае беларусазнаўства: эвалюцыя метадалагічных падыходаў і ацэнак».

Замежнае гістарычнае беларусазнаўства спазнала вялікі імпульс разам з набыццём нашай краіны незалежнасці ў 1991 г. Разам з тым для некаторых краін Беларусь на той момант была фактычна «terra incognita». У прыватнасці, французскае грамадства мала цікавілася Беларуссю, якую традыцыйна ўспрымала як сатэліт савецкай Расіі. Безумоўна, часам у французскай інфармацыйнай прасторы з’яўляліся публікацыі, радзей кнігі, прысвечаная гісторыя і культуры Беларусі. Але яны часцей за ўсё былі вынікам актыўнасці тамтэйшай беларускай дыяспары ці водгукам афіцыйных мерапрыемстваў на ўзроўні дыпламатычных стасункаў між СССР і Францыяй. Гэта значыць, колькасць навуковых даследаванняў беларускіх сюжэтаў да 1990-х гг. была мізэрнай, з чым пагаджаюцца як беларускія, так і французскія аналітыкі [1–3]. Таму са з’яўленнем на палітычнай карце Еўропы новай краіны французская беларусістыка фактычна нараджаецца як навуковы кірунак. Як трапіна адзначыла В. Шыманец, у тыя гады прыходзілася зазнаваць вялікія перашкоды, даводзячы значнасць Беларусі як аб’екта для сур’ёзных навуковых даследаванняў ва ўніверсітэцкім асяродку. «У 1990-х, калі французскі студэнт жадаў пісаць дысертацыю па тэматыцы Беларусі, ён мусіў пераадолець сапраўдны шлях з перашкодаў. ... “Беларусазнаўства” давялося ствараць цалкам з нуля, у колах якія пераважна былі наогул непрыхільныя да прынцыпаў “рэгіёназнаўства” і ў варунках амаль поўнай адсутнасці французскае літаратуры па прадмеце» [4].

Безумоўна, высілкі, якія зрабілі зацікаўленыя навукоўцы, не зважаючы на неспрыяльную кан’юнктуру, дазваляюць канстатаваць існаванне і нават некаторае пашырэнне поля даследаванняў. У дадзеным артыкуле зроблена кароткае падсумаванне і аналіз зместу дысертацый па гуманітарных навуках, абароненых за апошнія два дзесяцігоддзі.

Абмяжумся разглядаць дысертацый, якія закранаюць сферу культуры, палітычнай гісторыі, грамадскіх і сацыяльных працэсаў у Беларусі. Аўтары гэтых доктарскіх тэзаў абараняліся пераважна па філалогіі, гісторыі, мастацтвазнаўству, паліталогіі. Можна вылучыць некалькі асноўных тэматычных кірункаў, з якімі звязаны праекты даследчыкаў. Адзін найбольш цікавых для нас – беларуская культура. Сярод дысертацый, якія ў якасці аб’екта даследавання вызначылі беларускую культурную прастору, варта перш за ўсё вылучыць даследаванні В. Шыманец. Так, у 2000 г. адбылася паспяхова абарона яе дысертацыі ў Парыжы (Université de la Sorbonne Nouvelle), прысвечаная беларускай драматургіі ў канцы XIX ст. – 1920-х гг. [5]. На амаль 900 старонках дысертацыі адлюстравана з’яўленне беларускамоўнага тэатра. Менавіта беларуская мова тэатра, а не фармальна беларускі тэатр, у фокусе ўвагі французскай даследчыцы. Аўтар аналізуе змест больш як 150 драматургічных тэкстаў і біяграфіі

45 аўтараў у звязцы з нацыянальным будаўніцтвам, якое прыпадае на згаданы перыяд [7, с. 511]. У выніку робіцца відавочнай знітанасць лёсу беларускага тэатральнага мастацтва той пары з разнастайнымі зменамі ў дзяржаўным будаўніцтве (ад часу Расійскай імперыі, нямецкай ды польскай акупацый, абвяшчэння БНР і стварэння СССР)¹. Глыбіня і дасканаласць валодання тэмай аўтара абумоўлена ў тым ліку і паходжаннем даследчыцы. В. Шыманец нарадзілася ў 1968 г. у Францыі ў сям’і актыўнага дзеяча беларускай дыяспары Лявона Шыманца, малодшага брата старшыні Рады БНР – Івонкі Сурвілы. Апрацаваны тэкст доктарскай дысертацыі па тэатральным мастацтве лёг у падмурак грунтоўнай манаграфіі, якая выйшла ў адмыслова запачаткаванай «Калекцыі Беларусь» у парыжскім выдавецтве «L’Harmattan» [6].

Пытанні моўнай палітыкі ў 1984–1998 гг. у Беларусі разглядае ў дысертацыі Ж.-П. Жанто. У працы ён спалучае гістарычныя і сацыялагічныя метадалагічныя падыходы. Французскі навуковец зацікавіўся ўплывам дзяржавы на моўнае жыццё беларускага грамадства, якое характарызаваўся ў абраны перыяд крайняй непапулярнасцю. У позні савецкі перыяд беларуская мова была не абавязковай для вывучэння ў школах, што вяло да яе шпаркай маргіналізацыі ў гарадскім асяродку. Закон аб мовах БССР 1990 г. і наступнае пяцігоддзе характарызаваўся ўздымам нацыянальных сіл і падтрымкай беларускай мовы дзяржавай. Але даць трывалы вынік такая палітыка не паспела з-за вынікаў рэферэндуму 1995 г., які зноў паставіў мову на мяжу знікнення ў дзяржаўным ужытку і сферы адукацыі. Дысертацыя была абароненая ў 2001 г. у Парыжы [8]. На жаль, аўтар не падрыхтаваў манаграфіі на гэту тэму. Але ход яго даследавання адлюстраваны ў шэрагу навуковых публікацый ў перыёдыцы, а канчатковы вынік – на адпаведнай інтэрнэт-старонцы [9].

Яшчэ ў канцы 1990-х гг. з’явілася грунтоўная дысертацыя па гістарычнай геаграфіі і культуры Беларусі [9]. Яе аўтар Я. Рышар прапанаваў аўтарскае бачанне ўплыву на беларускую нацыю ў XX ст., на яе менталітэт і ідэнтычнасць пры дапамозе кіравання межамі, дзяржаўнымі ўтварэннямі, эканамічным жыццём, урбанізацыяй, маніпуляваннем духоўнымі каштоўнасцямі і г. д. Неўзабаве пасля абароны дысертацыі Я. Рышар

¹Яшчэ адна дысертацыя аб беларускай тэатральнай культуры пачала рыхтавацца ў Францыі з верасня 2020 г. Яна прысвечана супрацьстаянню акцёраў і ўлады на прыкладзе «Беларускага Свабоднага тэатра» М. Халезіна (*Théâtre, pouvoir et agentivité: la résistance politique des artistes sur les scènes de théâtre en Russie et Biélorussie / par Margaux Szuter* *Projet de thèse en Arts du spectacle: Théâtre; Sous la direction de Emmanuel Wallon et de Yves Jubinville; Sous la direction de Emmanuel Wallon et de Yves Jubinville; Thèses en préparation à Paris 10*).

падрыхтаваў манаграфію пад назвай «Беларусь: гістарычная геаграфія», якая вытрымала тры перавыданні ў (2002, 2007, 2013 гг.) [10].

Цікаваць да Беларусі як да шматнацыянальнай краіны – яшчэ адзін з навуковых кірункаў французскага гістарычнага беларусазнаўства. Бліскучая дысертацыя па гісторыі Клер Ле Фоль даследуе стан і свядомасць беларускіх яўрэяў у 1772–1918 гг. [22]. Праца была абаронена ў Парыжы ў 2006 г., а ў 2017 г. з’явілася яе грунтоўная манаграфія «Беларусь у гісторыі і ўяўленнях яўрэяў Расійскай імперыі, 1772–1905 гг.» [23]. Вывучэнню лёсу шведаў у Беларусі прысвяціў сваю доктарскую працу М. Рыжанкоў. Паўночная вайна 1700–1721 гг. стала прычынай масавага з’яўлення шведаў на беларускай зямлі. Спачатку як заваёўнікаў, пазней – ужо як нацыянальнай меншасці. Аўтар параўноўвае жыццё шведаў у Беларусі і Расіі, знаходзячы шэраг асобных рысаў [25].

У 2011 г. А. Задора абараніла ў Страсбургу дысертацыю па паліталогіі на тэму «Канструяванне нацыянальнай беларускай ідэнтычнасці пры дапамозе адукацыйнай сістэмы». Праца стала надзвычай важным крокам па вывучэнні працэсаў у беларускім грамадстве па пошуку нацыянальнай ідэі, выпяванні свядомасці ва ўмовах спецыфічнай беларускай палітычнай мадэлі. А. Задора аналізуе змест поздніх савецкіх падручнікаў, прасякнутых класавымі савецкімі штампамі, супрацьпастаўляючы іх новай генерацыі школьных дапаможнікаў першай паловы 1990-х гг., якія выходзілі гонар за бацькаўшчыну і павагу да яе гісторыі. Аднак з сярэдзіны 1990-х пачынаюць з’яўляцца новыя рэдакцыі тэкстаў, якія спалучаюць шматлікія савецкія міфы з навастворанымі ідэалагічнымі канструкцыямі. Адметна, што ў дадаткі да дысертацыі трапілі не толькі ілюстрацыі са школьных падручнікаў па гісторыі, але і прыклады сацыяльнай рэкламы з палітычным зместам 2000-х гг. («Беларусь за стабільнасць», «Беларусь за незалежнасць», «За мірную Беларусь» і г. д.) [11, с. 497–506]. Для шырокай аўдыторыі вынікі працы доктара паліталогіі А. Задоры дасяжныя дзякуючы манаграфіі 2016 г. «Паміж Еўропай і Расіяй: Беларусь са школьных падручнікаў» [12].

Яшчэ адна надзвычай цікавая дысертацыя па паліталогіі была абаронена ў Францыі ў 2012 г. Аб’ектам яе вывучэння стала памяць аб Чарнобыльскай аварыі ў Беларусі [14]. Аўтар прааналізаваў змены ў трактоўцы значэння катастрофы ў афіцыйнай інфармацыйнай прасторы і ў палітыцы гістарычнай памяці за перыяд 1986–2008 гг. З другога боку, даследавалася вусная традыцыя памяці аб падзеі, яе адлюстраванне ў рыторыцы апазіцыйных партый і рухаў у Беларусі. У выніку аўтар зрабіла абгрунтаваную выснову аб суіснанні дзвюх асобных версій нацыянальнага мінулага, датычна аварыі на ЧАЭС. На аснове доктарскай дысертацыі ў 2020 г. выйшла манаграфія, значна актуалізаваная нядаўнім запускам Беларускай АЭС у Астраўцы [15].

Памер дадзенага артыкула не дазваляе падрабязна спыніцца на ўсіх французскіх беларусацэнтральных дысертацыях. Таму абмяжуемся

пералікам іх тэматыкі з надзеяй вярнуцца да іх разгляду ў асобных тэматычных публікацыях.

Вельмі важная для найноўшай гісторыі Беларусі дысертацыя па паліталогіі «Нацыяналізм і дэмакратыя ў канцы СССР: народныя франты Украіны і Беларусі (1988–1991 гг.)» была абаронена А. Гужон у 2001 г. у Парыжы (Institut d'études politiques). Аўтар вывучае супярэчнасці паміж ідэямі дэмакратыі і нацыяналістычнымі тэндэнцыямі ў грамадска-палітычных рухах краін-суседак ва ўмовах разлажэння савецкай палітычнай сістэмы [18].

У 2003 г. была абаронена доктарская дысертацыя аб трансфармацыі эліт у постсавецкіх рэспубліках на прыкладах Беларусі, Украіны і Расіі. Адметнасць беларускай сітуацыі, у адрозненне ад дзвюх прыгаданых суседак, у тым, што імі былі абраны розныя стратэгіі захавання ўлады, заснаваныя на розных варыянтах кантролю выбарчага працэсу [20].

Яшчэ адна дысертацыя па паліталогіі 2006 г. Ю. Шукан закранула праблему захавання ўлады былой савецкай наменклатурай у Беларусі і Украіне пасля распаду СССР. Пры дапамозе вывучэння біяграфій былых дзеячаў камуністычнай партыі, іх дзеянняў у пераломны момант палітычнай гісторыі аўтар вызначыў тыповыя стратэгіі, якія дазволілі старой эліце хутка змяніцца і заняць трывалае месца пры ўладзе ў новых умовах [17].

Каштоўнай для адлюстравання геапалітычных рэалій 2000-х гг. падаецца дысертацыя «Украіна і Беларусь: з Савецкага Саюза ў Саюз Еўрапейскі: перспектывы і сцэнарыі прыняцця Украіны і Беларусі ў Еўрапейскі Саюз у 1991–2006 гг.», дзе аўтар разважае аб прычынах правалу палітыкі пашырэння аб'яднанай Еўропы на гэтыя краіны і імкненца прапанаваць больш паспяховыя сцэнарыі працы на будучыню [19].

У 2015 г. у Страсбургу абаронена дысертацыя Я. Крыжаноўскага па паліталогіі аб ролі розных плыняў альтэрнатыўнай музыкі ў пратэстным руху Беларусі ў 1990–2010-я гг. Вывучаецца месца рок-сцэны ў фарміраванні нацыянальнай ідэнтычнасці і супрацьстаянні з дзяржаўнай ідэалогіяй [16]. Палітычную арыентацыю моладзі (апазіцыя або падтрымка) і стратэгічную лінію паводзін дзяржавы адносна яе ў сучаснай Беларусі разгледзела палітолаг Т. Шукан у сваёй доктарскай, параўноўваючы стан і паводзіны нашай моладзі з расійскай [21].

Адпаведна можна канстатаваць найбольшую цікавасць да сучаснага беларускага грамадства і дзяржаўнага ладу з боку палітолагаў, якія глядзяць на Беларусь як на важнага суседа Еўрапейскага саюза. Шэраг іншых цікавых аспектаў разглядаецца французскімі дактарантамі: развіццё грамадзянскай супольнасці і незалежных аналітычных цэнтраў (Maria Bigday), эвалюцыя палітычных працэсаў у Беларусі ў параўнанні з Сербіяй (Pauline Soulier), гендарная роўнасць у нашай краіне (Iman Karzabi) і інш. [24].

Такім чынам, французскае беларусазнаўства прайшло за апошнія дваццаць год вялікі шлях, узбагаціўшыся досыць самавітым корпусам доктарскіх дысертацый з дастаткова разнастайнай тэматыкай. Улічваючы хвалю цікавасці ў Еўропе да нашай краіны ў сувязі з драматычнымі падзеямі апошняга часу, можна прагназаваць з'яўленне новага імпульсу ў вывучэнні Беларусі ў французскіх навуковых колах.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Калько, В. Н. Феномен белорусоведения во Франции в XX – начале XXI вв. в отечественной и французской историографии / В. Н. Калько // Веснік Палескага дзяржаўнага ўніверсітэта. Сер. Грамадскіх і гуманітарных навук. – 2013. – № 1. – С. 9–14.
2. Ляховіч, Л. У. Культурныя сувязі паміж Францыяй і Беларуссю ў постсавецкі час / Л. У. Ляховіч // Веснік дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтваў. – 2005. – № 4. – С. 68–72.
3. Калько, В. Н. Культурные связи Беларуси и Франции сквозь призму белорусоведческих исследований XX – начала XXI в.: степень изученности темы и перспективы исследования / В. Н. Калько // Международные отношения: история, теория, практика: материалы III науч.-практ. конф. молодых ученых фак. междунар. отношений БГУ, Минск, 4 февр. 2013 г. / Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2013. – С. 19–22.
4. Беларусазнаўства ў Францыі: безнадзейная справа? [Электронны рэсурс] / В. Шыманец // АРХЭ. – 05.12.2013. – Рэжым доступу: <https://news.arche.by/by/page/ideas/cultural-idei/13493> – Дата доступу: 21.02.2021.
5. Symaniec, V. Des dramaturgies bielorussiennes a la dramaturgie bielorussienne sovietique: une tragedie de pouvoir. (thèse de doctorat en études théâtrales) / V. Symaniec. – Paris, 2000. – 851 p.
6. Symaniec, V. Le théâtre en Biélorussie: fin du XIXe siècle-années 1920 / V. Symaniec. – Paris: l'Harmattan, 2003. – 315 p.
7. Des dramaturgies biélorussiennes à la dramaturgie biélorussienne soviétique: une tragédie de pouvoir [compte-rendu] / V. Symaniec // Revue des Études Slaves. – 2001. – № 73 (fascicule 2–3). – P. 511–514.
8. Jeantheau, J.-P. Les choix linguistiques parentaux en milieu scolaire au Bélarus: Révélateurs des politiques et du conflit linguistiques (1984 à 1998): Approches statistique et historique (Thèse de doctorat: Linguistique) en 3 vol./ J.-P. Jeantheau. – Paris, 2001. – 196, 274, 133 p.
9. Біелоруссія (Бéларус) [Электронны рэсурс] / J.-P. Jeantheau. – Рэжым доступу: www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/bielorussie.htm. – Дата доступу: 21.02.2021.
10. Richard, Y. La Biélorussie: géographie historique et culturelle d'un espace sous influence (Thèse de doctorat en Géographie) en 2 vol. / Y. Richard, 1998. – 467 p.
11. Richard, Y. La Biélorussie: une géographie historique / Y. Richard, 2003. – Paris: l'Harmattan, 2003. – 310 p.
12. Zadora, A. Construction d'une identité nationale biélorusse au prisme du système éducatif (Thèse de doctorat en Science politique) / A. Zadora. – Strasbourg, 2011. – 488 p.

13. *Zadora, A.* Entre Europe et Russie: la Biélorussie des manuels scolaires / A. Zadora. – Paris: l'Harmattan, DL 2016. – 221 p.
14. *Hlukhava-Kasperski, T.* La politique de la mémoire d'une catastrophe nucléaire: les usages de l'accident de Tchernobyl en Biélorussie (1986–2008) (Thèse de doctorat en Science politique) / T. Hlukhava-Kasperski. – Paris, 2012. – 449 p.
15. *Kasperski, T.* La politique de la mémoire d'une catastrophe nucléaire: les usages de l'accident de Tchernobyl en Biélorussie (1986–2008) / T. Kasperski. – Paris, 2012. – 449 p.
16. *Kryzhanouski, Y.* Contester par la musique sous régime autoritaire: rock et politisation en Biélorussie (Thèse de doctorat en Science politique) / Y. Kryzhanouski. – Strasbourg, 2015.
17. *Shukan, I.* Crise et maintien au pouvoir: le personnel politique communiste en Ukraine et en Biélorussie (1989–1994) (Thèse de doctorat en Science politique) / I. Shukan. – Paris, 2006. – 446 p.
18. *Goujon, A.* Nationalisme et démocratie à la fin de l'URSS: les fronts populaires d'Ukraine et de Biélorussie (1988–1991) (Thèse de doctorat en Science politique) / A. Goujon. – Paris, 2001. – 723 p.
19. *Rivalain, J.-F.* Ukraine et Biélorussie: de l'Union soviétique à l'Union européenne: perspective et scenarii de l'adhésion de l'Ukraine et de la Biélorussie à l'Union européenne 1991–2006) (Thèse de doctorat en Science politique) en 4 vol. / J.-F. Rivalain. – Paris, 2008.– 890 p.
20. *Belova, O.* Transformation des élites politiques en Europe post-communiste: le cas de la Russie, de l'Ukraine et de la Biélorussie (Thèse de doctorat en Science politique) / O. Belova – Paris, 2003. – 487 p.
21. *Shukan, T.* Contester ou soutenir le pouvoir: action collective et militantisme dans des mouvements de jeunesse en Russie et en Biélorussie (2006–2012) (Thèse de doctorat en Science politique) / T. Shukan. – Paris, 2016. – 513 p.
22. *Le Foll, C.* Histoire et représentation des Juifs en Biélorussie (1772–1918): une identité collective en construction dans les marges occidentales de l'Empire russe ? (Thèse de doctorat en Histoire et civilisations) / C. Le Foll. – Paris, 2006. – 618 p.
23. *Le Foll, C.* La Biélorussie dans l'histoire et l'imaginaire des Juifs de l'Empire russe, 1772–1905 / C. Le Foll. – Paris: Honoré Champion 2017. – 535 p.
24. *Bigday, M.* L'engagement intellectuel sous régime autoritaire: les think tankers biélorusses entre expertise et dissidence / M., Bigday; préface de V. Dubois. – Paris: Dalloz, 2017. – 400 p.
25. *Rozenkov, M.* La Grande guerre du Nord (1700–1721) et le destin des Suédois en Biélorussie et en Russie (Thèse de doctorat en Etudes slaves) / M. Rozenkov. – Strasbourg, 2013. – 391 f.

(Дата падачы: 26.02.2021 г.)

К. И. Талалуева
Белорусский государственный университет, Минск

K. Talaluyeva
Belarusian State University, Minsk

УДК 331.52(331.524)(396.5)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЖЕНСКОГО ТРУДА В НАРОДНОМ ХОЗЯЙСТВЕ БССР (1945–1955 ГГ.)

FEMALE LABOR FORCE PARTICIPATION IN BELARUS' ECONOMY (1945–1955)

В статье изучены темпы роста занятости женщин в народном хозяйстве БССР. Проведено сравнение динамики увеличения трудовых ресурсов БССР относительно показателей советской экономики и американского рынка труда. Оценены факторы, влияющие на изменение темпов роста женской занятости. На основе анализа статистических данных показана отраслевая, возрастная и профессиональная структура женского труда. Сделан вывод о том, что оплата труда женщины была ниже в сравнении с мужчинами. Доказано, что проблема текучести женских кадров во многом была обусловлена неподготовленностью социальной инфраструктуры.

Ключевые слова: женщины; занятость; оплата труда; гендерная структура; текучесть кадров; БССР.

The article examines the growth rates of female labor force participation in the belarusian soviet economy. The author estimated the expanding labor force in comparison with indicators of soviet economy and american labor market. The factors influencing the change in the growth rate of female employment are evaluated. The structure of female labor by sectors, age and professional affiliation is shown. It's based on the analysis of statistical data. It's concluded that the wages of women were lower in comparison with mens' level. It's proven that the problem of female staff turnover was largely due to the unpreparedness of the social infrastructure.

Keywords: women; employment; wage; gender structure; staff turnover; BSSR.

В условиях послевоенной «демографической ямы» советские власти массово включали женщин в процессы восстановления и развития народного хозяйства в целях ликвидации образовавшегося кадрового голода.

Тема применения женского труда в народном хозяйстве являлась предметом исследований советских ученых. Наиболее широко вопросы занятости советских и белорусских женщин рассмотрены в работах Н. Д. Араповец [1], З. М. Юк [2], А. И. Казак [3], И. Е. Марченко [4], Е. П. Белязо [5] и др. Среди современных отечественных исследований стоит выделить статьи И. И. Лавриновской [6], которая обращается к оценке занятости сельской женщины в XX в. Вместе с тем комплексный исторический анализ использования женских трудовых ресурсов в период с 1945 по 1955 г. ранее не проводился.

В 1944–1945 гг. в сложных условиях послевоенной разрухи и нищеты женщины внесли значительный вклад в масштабные восстановительные работы. Несмотря на тяжелые условия ручного труда, скромность жилищно-бытовых условий и скудность питания, женщины трудились над возрождением производства, разрушенных городов и сел. В 1945 г. удельный вес женщин, занятых в народном хозяйстве, был наибольшим относительно следующего десятилетия и составил 50 %.

В 1946 г. Верховный Совет БССР утвердил «Закон о пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства БССР на 1946–1950 гг.» Стратегический документ предписывал восстановить пострадавшие районы страны, довоенный уровень промышленности и сельского хозяйства, а также превзойти его в значительных размерах. По мере открытия новых предприятий происходило увеличение численности рабочих и служащих в народном хозяйстве. Самый большой скачок пришелся на 1946 г., когда прирост за год составил 23,6 % по БССР, 13,8 % по СССР. В последующие годы высокие темпы роста сохранились в белорусской экономике. К концу четвертой пятилетки число рабочих и служащих возросло на 70 %, по СССР – на 42,5 % [3, с. 47–48].

Динамика роста женской занятости серьезно замедлилась в первые годы «четверной пятилетки». Несмотря на то, что в 1946 г. наблюдался наиболее высокий прирост рабочих и служащих в БССР, женская занятость демонстрировала иную картину. С 1945 по 1948 г. удельный вес женщин сократился с 50 до 37,2 %, при некотором росте абсолютных цифр с 294 329 до 336 060 чел. Приведенный показатель был ниже общесоюзного значения, который составлял в 1948 г. 47 % к общему числу рабочих и служащих СССР [1, с. 123].

Данная картина объясняется несколькими обстоятельствами. Во-первых, демобилизация изменила структуру занятости белорусского населения. 23 июня 1945 г. Верховный Совет СССР принял закон «О демобилизации старших возрастов личного состава действующей армии». К 1 сентября 1946 г. в БССР вернулось 311 798 человек, из которых 54 533 были направлены в промышленность и 233 900 в сельское хозяйство [7, с. 54].

Во-вторых, женщины разных возрастов покидали рабочие места, которые занимали в военные годы, в том числе ради налаживания супружеских отношений и рождения детей.

В-третьих, засуха и голод 1946 г. осложнили критические условия послевоенной повседневности белорусского населения. 26 сентября 1946 г. ЦК ВКП(б) и Совет Министров СССР принял постановление «Об экономии в расходовании хлеба». В результате, образовавшийся дефицит вызвал повышение цен на хлеб, за которым выстраивались большие очереди в магазинах. В городах были сняты с обеспечения неработающие взрослые иждивенцы. Сворачивалась коммерческая торговля хлебом [8, с. 269].

На фоне послевоенной разрухи плохая эпидемиологическая ситуация также не способствовала закреплению женщин на рабочих местах. В 1946 г. в БССР было зарегистрировано 234 357 случаев малярии с потерей около 2 343 570 трудодней по болезни [9, л. 46]. «В Гомеле, Полесской, Могилевской, Бобруйской, Витебской, отдельных районах Полоцкой, Минской, Пинской, Брестской областей резко увеличившаяся заболеваемость малярией создает угрозы для выполнения стоящих в 1947 г. задач восстановления и дальнейшего развития народного хозяйства», – отмечали в Постановлении ЦК КП(б) № 326с от 14 апреля 1947 г. [10, л. 17].

В 1949–1950 гг. показатели женской занятости росли быстрее, чем общая занятость по республике. К концу «четвертой пятилетки» в белорусском народном хозяйстве трудилось 470 919 тыс. женщин или 47,1 %. Данная динамика объясняется улучшением общей социально-экономической ситуации, запуском новых отраслей промышленного производства: продукцию начали давать крупные предприятия – Минский автомобильный завод, Минский тракторный завод, Минский мотовелозавод, Минский тонкосуконный комбинат, Витебский коврово-плюшевый комбинат и многие другие.

В 1951–1955 гг. темпы прироста женской занятости в народном хозяйстве замедлились и составили 27,9 %. К концу «пятой пятилетки» в различных отраслях экономики трудилось 602 470 тыс. чел., или 46 % от общего значения по БССР.

Структура занятости женщин в странах капиталистического блока отличалась от советского и белорусского опыта. Рассмотрим ее специфику на примере США. После завершения Второй мировой войны доля женского труда на американском рынке также сократилась. Так, на заводе «Бетелхем стил компании» во время войны работало 1200 женщин. К 1949 г. осталась только одна. В январе 1952 г. в США насчитывалось 18 246 тыс. женщин, работающих по найму. Из них занято в сфере производства было 3526 тыс. (19,3 %). В торговле, конторах, гостиницах, ресторанах, в качестве домашней прислуги работало 10 414 тыс. женщин (57 %). По данным Американской федерации труда, процент женщин среди полностью и частично безработных – 45,1 % [1, с. 126–128].

В белорусской экономике наиболее интенсивно женская занятость росла в сфере промышленности: в 1945 г. – 65 тыс., в 1950 г. – 131,9 тыс., в 1955 г. – 215,2 тыс. Рассмотрим специфику распределения женщин по различным отраслям. Традиционно высоким оставалось их представительство в легкой и пищевой промышленности. Так, в 1948 г. в растущих текстильной и швейной отраслях женский труд составлял 70 % от общей занятости, в кондитерской, жировой, мыловаренно-парфюмерной и табачно-махорочной – 62 %, в хлебопекарской и других отраслях пищевкусовой промышленности – не менее 53 %. Высокий процент женской занятости регистрировался в промышленности строительных материалов: в стекольной, цементной

и других отраслях трудилось 50 % женщин. В металлообработке и машиностроении, которые росли быстрыми темпами, имели более высокую оплату труда и лучшее снабжение, женская занятость составляла только 24 % [11, л. 23].

Отраслевая принадлежность оказывала влияние на уровень оплаты труда. В сегментах промышленности, где преобладал женский труд, она была ниже. Так, в феврале 1948 г. среднемесячная зарплата молодых рабочих на предприятиях легкой промышленности составляла 462–580 руб. текстильной – 250–450 руб., станкостроительной – 550–700 руб., местной – 400–600 руб., полиграфической – 500–700 руб. [12, л. 31–36].

В сельскохозяйственном производстве высокая доля занятости приходилась на женщин. Так, в 1947 г. в колхозах республики насчитывалось около 1 271 тыс. трудоспособных. При этом женщины от 16 до 50 лет составляли более 56 %, мужчины в возрасте от 16 до 60 лет – около 25 %, подростки от 12 до 16 лет – 19 % [13, л. 31]. В совхозах, подсобных сельскохозяйственных предприятиях и машинно-тракторных станциях доля женской занятости была ниже и сохранялась на уровне 36 % [14, л. 5]. Оплата труда колхозниц была символической. Основным источником существования колхозной семьи являлось личное подсобное хозяйство, которое обеспечивало продуктами и деньгами. Общая сумма денежных доходов в 1950 г. в среднем на один колхоз составляла в БССР всего лишь 7 тыс. руб., а на колхозный двор – 46,3 руб. [15, с. 96]. В 1946 г. средняя зарплата работников совхоза составляла 177 руб., в 1955 г. – 378 руб. [16, л. 15–16; 17, л. 77].

В 1947–1953 гг. наблюдалось увеличение численности женщин, занятых в отдельных отраслях непродуцственной сферы. В системе образования количество женщин увеличилось с 47,2 до 73,1 тыс., в области здравоохранения – с 32,6 тыс. до 40,6 тыс. (на 1949 г.), в торговле, общественном питании, заготовках и снабжении – с 33,6 тыс. до 52,7 тыс., в системе управления – с 42,8 тыс. до 44,9 тыс. [14, л. 6–8; 18, л. 2–3; 19, л. 7].

В период с 1945 по 1955 г. произошли изменения в возрастном составе женских трудовых ресурсов. В годы «четвертой пятилетки» самой крупной возрастной категорией были женщины 20–25 лет, на которых в 1947 г. приходилось 35,7 %. К 1953 г. их доля возросла незначительно – до 38,8 %. В ходе «пятой пятилетки» женщины 26–35 лет получили большинство, доля их возрастной категории увеличилась с 27,2 % до 45,3 %. По группе женщин 36–49 лет наблюдалась незначительная динамика: от 17 % до 24 % [14, л. 9–12]. Такое распределение объясняется особенностями послевоенной политики в вопросах набора рабочей силы. В 1945–1949 гг. в строительстве, промышленности и на транспорт привлекалось большое количество молодежи, которая быстрее адаптировалась к сложным условиям труда. В условиях «демографической ямы» для многих женщин профессия и трудоустройство становилось единственной альтернативой семейной жизни.

Анализ данных единовременного учета рабочих по профессиям позволяет оценить профессиональную структуру женской занятости. Значительная доля женщин входила в группу неквалифицированных рабочих, которые занимались ручным трудом либо выполняли подсобные работы. К примеру, в 1948 г. на предприятиях Министерства промышленности строительных материалов женский труд преобладал в следующих профессиях: возильщики, подвозчики вручную, выставщики кирпича и керамических изделий, грузчики, землекопы, лесорубы вручную, мотористы лебедок, обжигальщики, формовщики-прессовщики, чернорабочие. В совхозах женщины чаще всего трудились в качестве работниц по растениеводству, доярок, телятниц, скотниц, свинаярей [20, л. 56–57, 136–143]. Наибольшее количество женских квалифицированных кадров было сосредоточено в легкой, текстильной, пищевой промышленности, сфере народного просвещения и здравоохранения. На предприятиях машиностроения и металлообработки представительство женских квалифицированных кадров было незначительным. Хорошо иллюстрирует данный тезис план призыва молодежи по Минской области за 1946–1947 гг. Из 850 чел., поступающих в ремесленные и железнодорожные училища, значилось только 50 девушек, которых по итогам завершения обучения предполагалось направить на завод имени К. Е. Ворошилова, предприятия Министерства вооруженных сил и Минский автозавод. В школы ФЗО предполагалось принять 260 девушек из 1320 чел. для последующего трудоустройства на швейную фабрику имени Крупской, обувную фабрику имени Кагановича, спичечную фабрику имени Кирова [21, л. 20].

Гендерная структура занятости в группах производственного персонала складывалась неравномерно. Так, в 1947 г. 34,9 % женщин были рабочими, 35,9 % – учениками, 16,5 % инженерно-техническими работниками, 54,1 служащими, 59,7 % младшим обслуживающим персоналом и охраной (МОП). Среди инженеров с более высоким социальным статусом и оплатой труда преобладали мужчины. Женщины чаще трудоустраивались как служащие и МОП [14, л. 12].

Рост женской занятости был связан с процессами урбанизации, которые набирали обороты по мере строительства городской инфраструктуры и промышленных предприятий. Главным источником пополнения трудовых ресурсов стала сельская местность, где проживала большая часть белорусского населения. По данным государственной статистики, в 1945 г. в белорусских деревнях насчитывалось 3 144 049 женщин и 2 056 718 мужчин. В городах проживало 1 094 192 чел. [22, л. 14].

В 1945–1946 гг. миграционные процессы были обусловлены особенностями военного времени, а именно эвакуацией, возвращением на родину советских граждан, демобилизацией. В 1946 г. в города прибыло 379,1 тыс. человек. В составе мигрирующего населения преобладали жен-

щины в возрасте 18–24 лет – 65 617 чел. и 25–39 лет – 54 247 чел. Всего прибыло 197 013 женщин, 44 % которых – из сельской местности [23, л. 2–3]¹. В 1948 г. большее влияние на движение населения оказывали экономические факторы: восстановление городов и предприятий, открытие сети школьных учреждений, набор в учебные заведения. Наибольший механический прирост населения отмечался в Минске, Витебске, Могилеве и Гомельской области, что объяснялось высокой концентрацией в данных регионах промышленных объектов, монтажно-строительных работ и учебных заведений. В 1948 г. увеличение численности городского населения за счет внутренней миграции составило 74,9 %, прибывших из областей РСФСР – 21,4 %, из областей Украины – 3,6 %. Количество прибывших в города женщин сократилось до 126 379 [24, л. 30]. Уменьшение женского миграционного потока можно объяснить сложностями послевоенной городской повседневности, дефицитом жилья, скромными бытовыми условиями. В 1951 г. миграция женщин чаще происходила в связи с поступлением на учебу, вербовкой на работу в другие районы страны и переменой постоянного места жительства главы семьи. Увеличился процент женщин, прибывших в города из сельской местности: из 133 342 женщин 53 % были крестьянками [25, л. 5].

На уровень квалификации женских кадров оказывал влияние производственный стаж. В период с 1945 по 1955 г. удельный вес женских кадров с длительным непрерывным стажем был низким. Так, в марте 1947 г. только 2,5 % женщин, занятых в народном хозяйстве, имели стаж 10–15 лет. Стаж 80 % работающих женщин исчислялся непродолжительным периодом – от менее года до трех лет [14, л. 17–19]. Данную особенность можно объяснить высоким вовлечением молодых кадров в годы «четвертой» пятилетки, а также проблемами текучести рабочей силы.

В 1945–1955 гг. остро стоял вопрос закрепления трудовых ресурсов. Так, в 1947 г., по данным 11 министерств, на предприятия поступило 13 650 выпускников школ фабрично-заводского обучения, железнодорожных и ремесленных училищ, из которых по состоянию на 1 января 1948 г. закрепилось лишь 7459 человек [26, л. 55]. Серьезная текучесть кадров объяснялась сложными производственными и жилищно-бытовыми условиями труда, отсутствием материальных резервов для благоустройства молодых рабочих.

Молодым женщинам не всегда создавали нормальные условия на рабочем месте: несвоевременно доставляли материалы, не снабжали инструментом, не обеспечивали необходимый фронт работы. Вынужденные простои негативно отражались на производительности труда. Так, в 1951 г. молодая рабочая Баховская – токарь 4 разряда выполнила норму на 44 % и ее месячный заработок составил 143 руб. [27, л. 15]. В тресте «Автопромстрой»

¹Ф. 30. 0.5. Т. 1. Д. 807. Л. 2–3.

большая часть молодых рабочих зарабатывала в месяц 130–200 руб., в то время когда на трехразовое питание в столовой необходимо в среднем 400–440 руб. Многие рабочие питались только два раза в день [12, л. 20].

Молодые работницы теряли мотивацию из-за того, что выполняли работу не по специальности либо зачислялись по заниженному разряду. На швейной фабрике «Ателье мод» работница, получившая 6 разряд, выполняла работу 5 разряда [28, л. 61]. На обувной фабрике имени Кагановича молодые рабочие Беляева, Хруцкая, Гурук, которым после окончания школы фабрично-заводского обучения были присвоены 6–7 разряды, выполняли работы 4, 5, 6 разряда. Молодые рабочие Юркова и Королевич с обувной фабрики им. Тельман, имеющие после окончания обучения 4 разряд, работали по 3 [27, л. 13–14]. В экономических записках по труду Центрального статистического управления при Совете Министров БССР отмечается, что молодых рабочих часто обязывали выполнять подсобные работы [29, л. 3].

Женщинам тяжелее было закрепиться на рабочем месте ввиду неподготовленности социальной инфраструктуры. В послевоенные годы крайне медленно шло восстановление сети дошкольных учреждений в городах и селах. Материально-технические и кадровые ресурсы строительной отрасли были сконцентрированы на восстановление промышленности, сельского хозяйства, а также жилищного фонда республики. На многих предприятиях отсутствовали ясли и детские сады. В 1950 г. по отношению к довоенному 1941 г. количество детских ясель в городах республики составляло 45,7 %, количество коек в них – 43,3 %, детских ясель в сельской местности – 90,1 % [30, л. 3]. Работницы многих предприятий вынуждены были покидать рабочие места из-за рождения детей. Так, на швейной фабрике им. Крупской, где из 1229 сотрудников трудилось 1160 женщин, отсутствовали ясли. В 1949 г. за один месяц ряды фабрики покинули 63 работницы, которые после родов не могли продолжать работу из-за отсутствия необходимой инфраструктуры [31, л. 311].

Таким образом, в период с 1945 по 1955 г. белорусские женщины являлись крупной социальной группой в составе трудовых ресурсов БССР. В условиях «кадрового голода» они активно вовлекались в промышленность, строительство, сельское хозяйство и другие отрасли экономики. Наиболее широко женщины были представлены в легкой, текстильной, пищевой промышленности, сфере просвещения и здравоохранения. С учетом отраслевой и профессиональной дифференциации оплата женского труда была меньше по сравнению с мужчинами. В связи с изменившейся гендерной и возрастной ситуацией женщины получили возможности для создания трудовой карьеры. За десять лет занятость женщин в народном хозяйстве возросла в два раза. Наибольшая доля занятости отмечалась в 1945 г., когда женщины совершали трудовой подвиг в тылу, пока мужчины воевали на полях войны.

Список использованных источников

1. *Араловец, Н. Д.* Женский труд в промышленности СССР / Н. Д. Араловец. – М.: Профиздат, 1954. – 176 с.
2. *Юк, З. М.* Труд женщины и семья / З. М. Юк. – Минск: Беларусь, 1975. – 237 с.
3. *Марченко, И. Е.* Трудовой подвиг рабочего класса Белорусской ССР (1943–1950 гг.) / И. Е. Марченко. – Минск: Наука и техника, 1977. – 245 с.
4. *Казак, А. И.* Трудовые ресурсы БССР, их распределение и использование: автореф. дис. ... канд. эконом. наук / А. И. Казак. – Минск: Ин-т Экономики Акад. наук Белорус. ССР, 1962. – 24 с.
5. *Белязо Е. П.* Крестьянство Белоруссии на пути к развитому социализму (1951–1960 гг.) / Е. П. Белязо. – Минск: Наука и техника, 1982. – 206 с.
6. *Лавриновская, И. И.* Трансформация занятости сельской женщины в общественном производстве в Беларуси в XX – начале XXI века / И. И. Лавриновская // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А. Гуманитарные науки. – 2011. – № 2. – С. 82–90.
7. Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Ф. 4п. Оп. 38. Д. 400.
8. *Кашталян, І.* Праблемы забяспячэння сем’і для жыхароў БССР у апошняя дзесяцігодзе сталінскага кіравання / І. Кашталян // АРСНЕ. – 2012. – № 3. – С. 262–308.
9. НАРБ. – Ф. 46. Оп. 6. Д. 19.
10. НАРБ. – Ф. 46. Оп. 6. Д. 16.
11. НАРБ. – Ф. 30. Оп. 5. Д. 1226.
12. Государственный архив Минской области (ГАМО). – Ф. 1п. Оп. 17. Д. 4.
13. НАРБ. – Ф. 48. Оп. 9. Д. 313.
14. НАРБ. – Ф. 30. Оп. 5. Д. 1152.
15. Белорусская ССР в цифрах за 1964 г.: краткий статистический сборник. – Минск: Статистика, 1965. – 271 с.
16. НАРБ. – Ф. 30. Оп. 5. Д. 341.
17. НАРБ. – Ф. 30. Оп. 5. Д. 4596а.
18. НАРБ. – Ф. 30. Оп. 6. Л. 242.
19. НАРБ. – Ф. 4п. Оп. 49. Д. 27.
20. НАРБ. – Ф. 30. Оп. 5. Д. 1671.
21. ГАМО. – Ф. 1п. Оп. 14. Д. 63.
22. НАРБ. – Ф. 30. Оп. 5. Д. 447.
23. НАРБ. – Ф. 30. Оп. 5. Д. 807.
24. НАРБ. – Ф. 30. Оп. 5. Д. 2217.
25. НАРБ. – Ф. 30. Оп. 5. Д. 3127.
26. НАРБ. – Ф. 4п. Оп. 29. Д. 540.
27. НАРБ. – Ф. 30. Оп. 5. Д. 3115.
28. НАРБ. – Ф. 30. Оп. 5. Д. 3571.
29. НАРБ. – Ф. 30. Оп. 5. Д. 3572.
30. НАРБ. – Ф. 49. Оп. 1. Д. 25.
31. НАРБ. – Ф. 7. Оп. 3. Д. 896.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

Тунлага

Белорусский государственный университет, Минск

Tonglaga

Belarusian State University, Minsk

УДК 94(517)

МОНГОЛО-КИТАЙСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В 1990–1997 ГГ.

MONGOLO-CHINESE RELATIONS IN 1990–1997

Статья посвящена двусторонним отношениям Монголии и Китая в 1990–1997 гг. Китайский вектор рассматривается в качестве одного из приоритетных направлений внешнеполитической стратегии независимого монгольского государства. Углубление знаний в области политики и экономики нормализации отношений с КНР содействует пониманию внешней политики Монголии в целом и применительно к региону Северо-Восточной Азии.

Ключевые слова: Монголия; Китайская Народная Республика; внешняя политика; приоритетные направления; экономические связи; геополитическое положение; взаимозависимость; общее развитие.

The article is devoted to bilateral relations between Mongolia and China in 1990–1997. Since the Chinese vector is seen as one of the priority directions of the foreign policy strategy of the independent Mongolian state. The deepening of knowledge in the field of politics and economics of normalizing relations with the PRC contributes to the understanding of Mongolia's foreign policy in general and in relation to the Northeast Asia region.

Keywords: Mongolia; People's Republic of China; Foreign policy; priority directions; economic ties; geopolitical position; interdependence; general development.

Как известно, дипломатические отношения между Монгольской Народной Республикой и Китайской Народной Республикой были установлены 16 октября 1949 г. В деле нормализации отношений между двумя государствами важную роль сыграл вывод советских войск с территории Монголии. Современный Китай является одной из значимых величин в мировой политике и экономике, причем эта значимость неуклонно возрастает. В начале 1990-х гг. Монголия, выбрав путь демократии, приняла новую концепцию внешней политики, которая подразумевает ее многовекторность. Китайская Народная Республика является приоритетным направлением в многовекторной внешней политике Монголии.

В исследуемый период (период президентства П. Очирбат) декларируется переход нормализации отношений между Монголии и КНР в области политики и экономики. В 1990 г. Монголия стала менять акценты внешней политики. Больше внимания в этот период стало уделяться отношениям

с Китаем, подтверждением чего стало посещение с официальным визитом Президента Монголии в первую очередь в Китае. Тем не менее в намерения руководства Монголии входит установление баланса как в отношениях между Монголией и Китаем, так и между Монголией и Россией.

В 1994 г. Монголия пересмотрела «Договор о дружбе и сотрудничестве» с Китаем, также были заложены политические и правовые основы для здорового развития двусторонних отношений.

В белорусской историографии вопрос двусторонних отношений Монголии и Китая не рассматривался, поскольку Монголия не входит в число важных направлений внешней политики страны. Однако данное исследование представляет интерес и для Беларуси, поскольку они занимают схожее по значению геополитическое положение. Беларусь и Монголия имеют схожие позиции по ключевым вопросам международной повестки дня, выступают против создания однополярного мира и придерживаются позиции соблюдения интересов средних и малых государств. Кроме того, для Беларуси Китай также является важным стратегическим партнером.

Цель статьи – охарактеризовать монголо-китайские отношения в 1990–1997 гг.

При написании статьи были использованы такие методы исследования международных отношений, как контент-анализ и ивент-анализ.

Объект исследования – современная внешняя политика Монголии.

Предмет исследования – монголо-китайские отношения с 1990 по 1997 г.

Исследовательской основой статьи являются труды китайских и российских ученых. К сожалению, первоначально данная тематика мало привлекала внимание монгольских исследователей в рассматриваемый период.

Следует отметить, что некоторые монгольские и китайские авторы с разных точек зрения рассматривали межгосударственные отношения двух стран. Так, главные редакторы Би Аонан (К) и Н. Ганбатэ (М), исторические архивы, изданные МИД Китая и Монголии, опубликовали в 2014 г. «Сборник исторических документов монгольско-китайских отношений 1949–2014 гг.» [5]. В данном сборнике подробно рассматривается составление и редактирование различных договоров и других документов о взаимодействии Китая с Монголией с 1949 по 2014 г. в политической, экономической и гуманитарно-культурной областях. Исследованный труд наиболее ценен, поскольку является первым из значимых официальных документов по двусторонним отношениям.

Монгольский исследователь Ж. Лувсанжав в своей работе «Отношения между Монголией и КНР на современном этапе (1990–2012 гг.)» анализирует основные вехи развития и состояние монголо-китайских отношений в период с 1990 г. до настоящего времени. Дается краткая характеристика политических и торгово-экономических связей [7].

Китай рассматривает развитие отношений с Монголией как приоритет своей внешней политики. Исследователь О Чима в своей статье «Корректировка внешней политики Монголии с 1994 г. и ее влияние на двустороннюю торговлю Монголии и Китая» в основном писала о корректировке внешней политики Монголии с 1994 г. и о двусторонней торговле отношений [14]. Автор сделал вывод о том, что рассмотрение монголо-китайских отношений и их дальнейшее развитие в полной мере отвечают национальным интересам Монголии.

Исследователь Ма Лиго в своей работе «Рассмотрение китайско-монгольских отношений после холодной войны с геополитических позиций» рассматривает двусторонние отношения с 1990 по 2000 гг. [9]. Автор подчеркнул, что процветающее развитие монголо-китайских отношений объясняется общими принципами внутренней и внешней политики и солидарным взглядом на актуальные вопросы международных отношений.

В своем труде Ся Анлин и Вей Лису в своей статье «Резюме исследований по проблеме Монголии, выполненных китайскими академиками за последние 20 лет» [16] ставили целью анализ периода после распада СССР специфики монголо-китайских отношений, а также видения ряда китайских ученых на внешнюю политику Монголии.

Исследователь Фан Хуа в своей работе «Статус-кво и перспективы китайско-монгольских торгово-экономических отношений» анализирует сотрудничество стран в торгово-экономической сфере [17]. Автор обосновала важность развития в долгосрочной перспективе диверсифицированно-сотрудничества Монголии с крупнейшим партнером – Китаем.

Другой исследователь Мань Духай в своей статье «Китайско-монгольские отношения после окончания холодной войны» рассматривает тенденции развития китайско-монгольских отношений после холодной войны и считает, что взаимовыгодное сотрудничество между двумя странами является основной тенденцией развития в XX в. [10]. Монголия всегда была в центре внимания и исследований китайских политиков и научных кругов.

По итогам историографического обзора можно сделать вывод о том, что китайско-монгольские отношения уже длительное время привлекают китайских исследователей, но они рассматриваются сквозь призму национальных интересов КНР.

Помимо китайских ученых, российские ученые также уделяют особое внимание отношениям Монголии и Китая. Исследователь В. Б. Базаров опубликовал несколько статей и проанализировал отношения между Монголией и Китаем в политической и экономической областях: в своих работах «Монголо-китайские отношения в постсоветский период: политика и экономика» [2], «Современные Монголо-китайские отношения: вектор внешней политики Монголии (1990–2000 гг.)» [3] и «Современные Монголо-китайские

отношения» [4] исследуют внешнюю политику Монголии в отношении КНР, инициировав дальнейшее развитие двусторонних отношений.

Китайская сторона инициировала дальнейшее развитие китайско-монгольских отношений дружбы и сотрудничества по широкому кругу вопросов международной и региональной политики.

Исследователь В. А. Родионов в своей статье «Внешнеполитическая стратегия современной Монголии: фактор КНР» рассмотрел фактор КНР в отношении Монголии с внешним миром. Нормализовавшись в начале 1990-х гг., отношения Монголии с Китаем стали стремительно развиваться в различных сферах политической и экономической жизни [15].

Таким образом, с 1990 по 1993 г. сравнительно мало монгольских и китайских исследований на тему отношений между Монголией и Китаем, а также исследований в области политики и экономики. В научных трудах раскрывается предмет настоящей работы – место КНР во внешней политике Монголии в 1990–1997 гг. Анализ данных в полной мере показывает, что российские исследования по изучению монголо-китайских отношений, особенно с 1990 по 1997 г., имеют наиболее значимые результаты. В это время отношения между двумя странами принято называть «братская дружба».

До сих пор в белорусской историографии отсутствуют как прикладные, так и теоретические научные работы по данной проблематике, и новизна исследований внешней политики Монголии для белорусской историографии бесспорна.

Сотрудничество в политической сфере

Наиболее значимым в монголо-китайском политическом диалоге был визит президента Монголии, в ходе которого П. Очирбат посетил Китай по приглашению Председателя Ян Шанкуня КНР [5, с. 131]. Это первый визит высшего монгольского лидера в Китай с 1962 г. Стороны выпустили совместное заявление. В ходе визита было подписано «Совместное монголо-китайское коммюнике». После возобновления отношений между двумя странами политические обмены, несомненно, стали «прогрессом». Таким образом, КНР стала одним из первых государств, признавших суверенитет Монголии. По этой причине визит имел большое политическое значение для двух стран.

11 января 1992 г. на 2-м заседании 12-го Великого Государственного Хурала была принята новая Конституция. Монгольская сторона отметила, что монголо-китайские отношения развиваются плавно в различных областях. Между двумя странами нет неразрешимых проблем и в будущем необходимо укреплять экономическое сотрудничество [11, с. 101]. На нем были обозначены новые внешнеполитические приоритеты государства.

После распада Советского Союза внешняя политика КНР строилась на тех принципах, которые сформулировал Дэн Сяопин: хладнокровно наблю-

дать; крепко стоять на ногах; спокойно решать проблемы; выждать в тени; вести себя скромно; никогда не претендовать на лидерство [6, с. 320]. Суть китайской политики – выжидательная, а роль дипломатических связей заключается в том, чтобы создавать благоприятные международные условия для внутреннего экономического строительства. Монголия также разделяет данную позицию. Избрание президентом П. Очирбата в 1990 г. заметно активизировало внешнюю политику Монголии.

Следующим значимым событием в монголо-китайских отношениях стала встреча президента Монголии П. Очирбата с послом КНР Чжаном Делином 9 февраля 1993 г. на которой глава государства заявил, что Китай занимает важное место в международных отношениях страны, и отношения между двумя странами достигли высокого уровня, что является результатом совместных усилий стран [5, с. 146]. Благодаря этим результатам, взаимопонимание и доверие между двумя странами углублялось сильнее.

После распада СССР экономика Монголии лишилась крупной поддержки и столкнулась с беспрецедентной трудностью, поэтому государство особенно нуждается в экономической помощи и поддержке Китая.

Основой современных монголо-китайских отношений является возобновление и улучшение межгосударственных отношений.

В апреле 1994 г. с официальным визитом Монголию посетил премьер Госсовета КНР Ли Пэн. Председателем Великого Государственного Хурала Н. Багабанди был подписан «Договор о дружественных отношениях и сотрудничестве между Монголией и КНР» [13]. Статья 1 Соглашения гласит: «Договаривающиеся стороны будут уважать независимость, суверенитет и территориальную целостность друг друга на основе взаимного уважения, ненападения, невмешательства во внутренние дела, равенства, взаимной выгоды и мирного сосуществования. Мы будем развивать дружеские отношения и сотрудничество между двумя странами как добрые соседи» [12]. Данное соглашение стало основополагающим документом двусторонних отношений.

В 1994 г. Монголия выдвинула «Концепцию внешней политики», официально подтвердив, что «поддержание дружественных отношений с Россией и Китаем является главной целью внешней политики» [11, с. 120]. Несомненно, данная концепция подтверждается важной позицией Китая. Главы двух государств подписали Совместное заявление Китая и Беларуси, в котором отметили, что придерживаются одинаковых или схожих позиций и взглядов по основным международным вопросам. В частности, в декларации подчеркивалось, что формирование многополярности в международных отношениях соответствует потребностям модернизации и фундаментальным интересам большинства стран и народов и помогает поддерживать стабильность во всем мире.

Одним из проявлений дальнейшего прогресса в монголо-китайских отношениях стал визит премьера П. Жасрай, который посетил Китай с официальным визитом 27–30 марта 1996 г., в ходе которого стороны подписали «Соглашение об экономическом и техническом сотрудничестве между правительством Китайской Народной Республики и Монголии» [5, с. 159]. Это стало очень знаковым событием в торгово-экономических отношениях между Монголией и КНР.

В последние годы лидеры высокого уровня продолжают совершать визиты. Монгольское государство и народ особенно благодарны китайскому правительству за их поддержку и помощь в процессе перехода страны к рыночной экономике. Дружественные отношения сотрудничества между двумя странами не только отвечают интересам государства, но и способствуют поддержанию мира и стабильности в Азиатско-Тихоокеанском регионе.

Монголия рассматривает развитие отношений с Китаем как один из основных принципов внешней политики и надеется на развитие долгосрочных и стабильных отношений в XXI в. на основе духа «Договора о дружбе и сотрудничестве». При этом мнение руководства Монголии было созвучно с мнением китайской стороны.

С 1990 по 1997 гг. число визитов высокопоставленных руководителей Монголии и Китая достигло самого высокого уровня в истории. Правительство Монголии посетило Китай с официальным визитом 125 раз; 1990 – 23 раза; 1991 – 13 раз; 1992 – 20 раз; 1993 – 16 раз; 1994 – 21 раз; 1995 – 5 раз; 1996 – 21 раз; 1997 – 6 раз. Правительство Китая посетило с официальным визитом Монголию 73 раза; 1990 – 13 раз; 1991 – 10 раз; 1992 – 10 раз; 1993 – 7 раз; 1994 – 14 раз; 1995 – 1 раз; 1996 – 14 раз; 1997 – 4 раза [12]. В период с 1990 по 1997 г. отмечались тесные политические отношения между двумя странами. В этот период число официальных документов, подписанных между Монголией и Китаем, достигло 63, это является непревзойденным рекордом в истории двух стран. Большое значение имеет развитие дружественных отношений.

В 1990–1997 гг. были заложены основы политических отношений между Монголией и КНР, которые определяют их характер и в настоящее время.

Таким образом, главы двух государств пришли к общему выводу, что обеим сторонам следует подытожить свой опыт и составить план на будущее для дальнейшего укрепления отношений «взаимозависимости и общего развития».

Сотрудничество в экономической сфере

Сотрудничество в экономической сфере является важной частью отношений Монголии и Китая. Рассматривается становление и развитие связей между странами в области экономики. Изучены основные направления соглашений об экономическом сотрудничестве, в которых рассмотрены от-

крытие портов, проекты помощи и инвестиций, а также предоставление финансов между Улан-Батором и Пекином.

С 15 по 22 марта 1990 г. Председатель Комитета по экономическому, торговому и научно-техническому сотрудничеству между правительством министр легкой промышленности Цзэн Сяньлинь возглавлял правительственную делегацию Китая чтобы посетить Монгольскую Народную Республику и принять участие в первом заседании комитета по сотрудничеству [5, с. 7]. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что две страны наладили эффективное сотрудничество в области тяжелой и легкой промышленности.

С 22 по 26 ноября 1991 г. два государства совместно провели «Выставку машиностроения, сельскохозяйственной техники и легкой промышленности», которая заключила 21 бартерный торговый контракт на общую сумму 4,065 млн шв. франков [8, с. 11]. Из-за слабой основы легкой и обрабатывающей промышленности Монголии необходимо укреплять отношения с Китаем в этой области.

21 августа 1992 г. в Пекине было подписано «Соглашение об экономическом и техническом сотрудничестве» [5, с. 145]. Данный письменный договор заложил правовую основу для нормализации экономики и торговли между двумя странами.

В апреле 1992 г. Китайская автономная область Внутренняя Монголия сотрудничала с Монголией в открытии границ в Эренхоте и Замын-Уде [1, с. 10]. Открытие пограничных переходов может способствовать развитию торгового сотрудничества между двумя странами.

В 1993 г. в Монголии было 342 предприятия с прямыми иностранными инвестициями с общим объемом инвестиций 469 млн долл. США. Среди них 109 из Китая с объемом инвестиций 9,1 млн долл. США и 138 из России с объемом инвестиций 16,8 млн долл. США [13]. Это показывает, что Россия является крупнейшим инвестиционным партнером Монголии, а Китай занимает второе место.

13 апреля 1993 г. китайское правительство в срочном порядке помогло Монголии выделить 1 млн юаней на преодоление стихийных бедствий. Общество Красного Креста Китая предоставило Красному Кресту помощь в размере 1000 долл. США [5, с. 147]. Помощь КНР сблизила отношения между двумя странами.

15 декабря 1994 г. правительство Китая предоставило Монголии бесплатный перевод 3400 тонн сахара на сумму 1,5 млн юаней в Улан-Баторе [5, с. 155]. 27 марта 1996 г. подписали «Соглашение об экономическом и техническом сотрудничестве между Правительством КНР и Монголии» (Правительство Китая предоставило Монгольскому Правительству бесплатную помощь в размере 20 млн юаней) [5, с. 164]. Подписание этих доку-

ментов предусматривало сохранение и укрепление дружеских отношений, поддержку торгово-экономического сотрудничества.

17 июля 1997 г. Правительство Китая представило Монголии церемонию передачи продовольственной помощи на сумму 20 млн юаней. Она состоялась в Улан-Баторе в тот же день. Гранты включали 3100 тонн муки, 1300 тонн риса и 780 тонн белого сахара [5, с. 165].

С 1990 по 1997 г. денежные гранты Китая Монголии включали материалы на сумму 54,57 млн юаней. Это показывает, что Китай помог стране пережить период экономических трудностей и укрепил дружественное сотрудничество между двумя странами (таблица).

Таблица

**Общий импорт и экспорт Монголии из Китая (1990–1997 гг.),
млн долл. США**

Год	Общий	Импорт	Экспорт
1990	41,02	29,82	11,20
1991	46,03	25,96	20,07
1992	183,87	135,76	48,11
1993	150,96	81,58	69,38
1994	1188,97	427,82	761,15
1996	1987,5	723,5	1264,0
1997	2848,1	957,4	1890,7

**Примечание:* по данным главного таможенного управления Монголии и КНР [5, с. 141–155].

Во-первых, как отмечено в таблице, с 1990 г. квота на импорт, объем экспорта и общий объем Монголии и Китая росли, особенно в 1996 г. достигло самого высокого уровня в истории. Можно в полной мере продемонстрировать, что торгово-экономическое сотрудничество между Монголией и Китаем становится все ближе, а взаимовыгодное сотрудничество постоянно расширяется.

Во-вторых, торговля между странами растет. Как важный сосед на юге, Китай играет важную роль в торговле и инвестициях Монголии. Во внешней торговле в 1996 г. страна с общей торговой квотой более 100 млн долл. США, Китай занимает первое место.

В-третьих, за период 1990–1993 гг. квота Монголии на импорт из Китая превышает объем экспорта. Это явление в полной мере показывает, что с углублением отношений между странами, спрос Китая на природные ресурсы, такие как энергия и полезные ископаемые из Монголии, растет, и это приносит большие экономические выгоды страны.

Китай также оказывает Монголии безвозмездную помощь, объем которой в 1990–1997 гг. составил 115 млн юаней. Кроме того, КНР предоставила стране беспроцентные кредиты на общую сумму 93 млн юаней и льготные кредиты в размере 150 млн юаней [5, с. 155].

В 1997 г. на территории Монголии работало 337 предприятий с суммарными китайскими инвестициями, равными 83,75 млн долл. США. При этом 43 % инвестиций приходится на геологическую разведку и добывающую промышленность, 27 % – на коммерцию, 7 % – на инженерное строительство, 5 % – на легкую и пищевую промышленность. В итоге Китай, на долю которого приходится 90 % всего объема иностранных инвестиций в Монголию, стал самым крупным зарубежным инвестором Монголии [5, с. 165].

В настоящее время Монголия и Китай являются странами с быстрым экономическим развитием. Помимо этого, два государства географически связаны, а торгово-экономическое сотрудничество становится все более тесным.

Монголия надеется содействовать развитию отечественной экономики через страны с иностранными инвестициями. Под руководством стратегии КНР «выхода» в Монголию вкладывается все больше инвестиций. Экономическая взаимодополняемость между двумя странами привела к тому, что торгово-экономическое сотрудничество стало активным. Китай является важнейшим экономическим партнером со значимой долей инвестиций.

Таким образом, монголо-китайские отношения в 1990–1997 гг. можно охарактеризовать следующим образом.

Во-первых, в политической сфере, так как политическое сотрудничество играет очень важную роль в межгосударственных контактах. Развитие политического взаимного доверия между Монголией и Китаем отвечает интересам обеих стран и способствует достижению взаимовыгодной политической ситуации.

После распада СССР Монголия скорректировала свою внешнюю политику и на основе принципов международного права отношения с КНР вступили на путь добрососедства и дружбы. Страна стала менять акценты внешней политики, больше внимания в этот период стало уделяться отношениям с Китаем. При осуществлении многовекторной внешней политики не могут игнорироваться процессы, связанные с политической ситуацией в Китае и его позиционированием на международной арене.

Монголия и Китай подписали значительный ряд политических и экономических документов, указывающих на важный характер сотрудничества в этих областях, за которым следуют политические договоренности, которые в полной мере показывают, что экономика является основой политического сотрудничества.

Лидеры двух государств обменялись мнениями по основным международным вопросам, согласовали свои позиции. Основой современных мон-

голо-китайских отношений является возобновление и улучшение межгосударственных отношений. Официальные высшие визиты двух президентов стали основным фактором в развитии двусторонних отношений.

Во-вторых, в экономической сфере, т. к. Китайская Народная Республика является важным партнером для Монголии на международной арене. В настоящий момент она занимает второе место в списке основных внешнеторговых партнеров Улан-Батора. Развитие взаимных экономических и торговых обменов между Монголией и Китаем отвечает интересам обеих стран.

Этому также способствует быстрое развитие китайской экономики. Обновляясь на принципе взаимной выгоды и обоюдного выигрыша, Монголия активно привлекает крупные китайские предприятия для инвестиций в горнодобывающую промышленность страны и укрепляет сотрудничество в таких областях, как инвестиции и разработка ресурсов. Китай придает большое значение сотрудничеству двух стран в торгово-экономической сфере и удовлетворен постоянным развитием. Дружеские отношения сотрудничества двух стран играют ключевую роль в социально-экономическом развитии Монголии.

Отмечается, что интерес монгольского руководства к развитию дружественных отношений с КНР проявился практически сразу же с момента выхода Монголии на международную арену в качестве суверенного и независимого государства и был обусловлен как геополитическими, так и экономическими предпосылками. В исследуемые годы Монголия стала осознавать, что построение добрососедских и дружественных отношений между Монголией и Китаем является ключом к ее внутривнутриполитической стабильности и экономическому развитию, учитывая преимущества быстрого экономического развития Китая. Таким образом, экономический фактор играет первостепенную роль для внешней политики Монголии, для которой значительно важнее экономическое сотрудничество с Китаем.

Список использованных источников

1. *Ариунгуа, Н.* Монгол, Хятадын харилцааны шинэ нөхцөл байдал = Новые условия для отношений Монголии и Китая / Н. Ариунгуа // *Олон улсын харилцаа = Международные отношения.* – 2014. – № 2. – С. 5–13 (на монг. яз.).
2. *Базаров, В. Б.* Монголо-китайские отношения в постсоветский период: политика и экономика / В. Б. Базаров // *Власть.* – 2016. – № 9. – С. 219–223.
3. *Базаров, В. Б.* Современные Монголо-китайские отношения: вектор внешней политики Монголии (1990–2000 гг.) / В. Б. Базаров // *Власть.* – 2015. – № 1. – С. 152–155.
4. *Базаров, В. Б.* Современные монголо-китайские отношения / В. Б. Базаров // *Власть.* – 2009. – № 11. – С. 79–82.
5. БНХАУ-ын Монгол улстай хийсэн төрийн харилцааны түүхэн онол 1949–2014 он = Сборник исторических документов монголо-китайских отношений 1949–2014 гг. / под

ред. Аонан Би, Ганбатэ Н. – Бээжин ба УБ: БНХАУ, Монгол Улсын Гадаад харилцааны яамны хэвлэлийн газар = Пекин и УБ: Изд-во МИД КНР и Монголии, 2014. – 371 с (на монг. яз.).

6. *Дэн Сяопин*. Дэн Сяопин вэн сюан = Избранные произведения Дэн Сяопина // Жэнь минь цу бан шэ = Народный Издательский Дом. – 2001. – № 3. – 432 с (на кит. яз.).

7. *Лувсанжав, Ж.* Отношения между Монголией и КНР на современном этапе (1990–2012 гг.) / Ж. Лувсанжав // Проблемы Дальнего Востока. – 2012. – № 3. – С. 59–63.

8. *Лян Вэньцин*. Чжун Мэн гуан си 1949–2016 дан ань чжань цзай у лан ба то цзюй син шу чжань = Документальная выставка китайско-монгольских отношений 1949–2016 гг. / Вэньцин Лян // Го цзи гуан си = Международные отношения. – 2016. – № 5. – С. 8–11 (на кит. яз.).

9. *Ма, Лиго*. Цун ди юань чжэнчжи цзю ду кань лэн чжань хоу чжун мэн гуанси = Рассмотрение китайско-монгольских отношений после холодной войны с геополитических позиции / Лиго Ма // Го цзи гуан си = Международные отношения. – 2013. – № 9. – С. 34–37 (на кит. яз.).

10. *Мань, Духай*. Лэн чжань хоу Чжун Мэн гуан си янь цзю = Китайско-монгольские отношения после окончания холодной войны / Духай Мань // Го цзи гуан си = Международные отношения. – 2014. – № 8. – С. 1–5 (на кит. яз.).

11. Монгол улсын гадаад бодлогын үзэл баримтлал 20 жил = Концепция внешней политики Монголии 20 ление / ред. Л. Удвал. – Улаанбаатар хот: Монгол Улсын гадаад харилцааны яам гхя-ны дипломат академи = УБ: Дипломатическая академия МИД Монголии, 2014. – 141 с. (на монг. яз.).

12. Монгол улс, Бнхау-ын харилцааны лавлах = Отношения между Монголией и Китаем [Электронный ресурс] // Монгол улсын гадаад харилцааны яам = Министерство иностранных дел Монголии. – Режим доступа: <http://www.mfa.gov.mn/?p=28018>. – Дата доступа: 12.07.2020 (на мон. яз.).

13. Мэн гу гай куан = Обзор Монголии. [Электронный ресурс] // Жэнминьван. – Режим доступа: <http://dengxiaopingnet.com/GB/shizheng/252/10778/10788/20030522/998528.html>. – Дата доступа: 11.10.2020. (на кит. яз.).

14. *Чима, О.* 1994 нянь и лай мэн гу го вай цзю чжэн цэ дэ тэю чжэн цзи дуй мэн чжун шуан бянь мао и дэ ин сянь = Корректировка внешней политики Монголии с 1994 года и ее влияние на двустороннюю торговлю Монголии и Китая / Чима О // Вай цзю сюе юань = Дипломатическая академия. – 2014. — № 6. – С. 15–19 (на кит. яз.).

15. *Родионов, В. А.* Внешнеполитическая стратегия современной Монголии: фактор КНР / В. А. Родионов // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – № 8. – С. 201–206.

16. *Анлин, Ся.* Чжун го сюэ шу цзе цзинь 20 нянь гуан юй Мэн гу го вэнь ти янь цзю цзун шу = Резюме исследований по проблеме Монголии, выполненных китайскими академиком за последние 20 лет / Анлин Ся, Лису Вей // Сянь дай го цзи гуан си = Современные международные отношения. – 2013. – № 4. – С. 38–41 (на кит. яз.).

17. *Фан, Хуа*. Чжун мэн цзин мао гуан си дэ сянь чжуан цзи цынь цзин = Статус-кво и перспективы китайско-монгольских торгово-экономических отношений / Хуа Фан // Сянь

дай го цзи гуан си = Современные международные отношения. – 2010. – № 6 – С. 45–49. (на кит. яз.).

18. Чжун мэнь циан шу юй хао хэ цзо гуан си тяо = Китай и Монголия подписали договор о дружбе и сотрудничестве [Электронный ресурс] // Жэньминь жибао. – Режим доступа: <https://cn.govopendata.com/renminribao/1994/4/30/6/>. – Дата доступа: 12.07.2020. (на кит. яз.)

(Дата подачи: 15.02.2021 г.)

Е. С. Ушакова

Республиканский институт высшей школы, Минск

E. Ushakova

National Institute of Higher Education, Minsk

УДК 930(47:316.344.42)«18/19»

УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПОЛЬСКИХ ЗЕМЛЯХ В КОНЦЕ XVIII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE POLISH LANDS AT THE END OF THE XVIII AND THE FIRST HALF OF THE XIX CENTURY

В статье проанализирована деятельность учреждений высшего образования в конце XVIII – первой половине XIX в. на польских этнических землях. В конце XVIII в. осуществляются фундаментальные реформы и создаются университетские институты совершенно нового типа (Польша, Пруссия, Австрия, Франция, Россия). Автора особо интересуют особенности образовательной системы и программы обучения, учебные практики и такие проблемы, как правовой статус студентов и профессоров университетов на польских землях, взаимоотношения студенчества с профессорской корпорацией. Прослеживаются локальные особенности социальной истории польских университетов, проявившиеся в 1800–1850-х гг. Выявлены факты преподавательской деятельности в данных учреждениях образования уроженцев белорусских земель.

Ключевые слова: польские земли; Российская империя; Варшавский университет; профессор Варшавского университета; XIX век; научная элита; Ягеллонский университет; Эдукационная комиссия; университетская реформа.

The article analyzes the activity of higher education institutions in the late XVIII – first half of the XIX century in the Polish ethnic lands. At the end of the 18th century fundamental reforms were implemented and university institutions of a completely new type were created (Poland, Prussia, Austria, France, Russia). The author is particularly interested in peculiarities of the educational system and curricula, teaching practices and such problems as legal status of students and professors of universities in Polish lands, relations of students with the professorial corporation. There are traced local peculiarities of social history of Polish universities which

showed up in 1800–1850. The facts of teaching activity in these educational institutions of natives of the Belarusian regions are revealed.

Keywords: Polish lands; Russian Empire; University of Warsaw, professor of the University of Warsaw; 19th century; scientific elite; Jagiellonian University; Edukatsiya commission; university reform.

Целью данного исследования является анализ трансформации инфраструктуры высшего образования на польских этнических землях в конце XVIII – первой половине XIX в. Важным периодом в эволюции университетов в Европе в целом стало начало XIX в., когда в Европе завершался процесс перехода к университету современного типа. Польские земли в это время также стали ареной значительных политических трансформаций. В этой связи исследование специфики возникновения и развития университетов на польских землях может способствовать не только расширению знания об истории высшего образования в Восточной Европе, но также способствовать лучшему пониманию общественных и национальных функций, выполняемых университетами и высшими школами.

«Долгий XIX век» для Восточной Европы начался с разделов Речи Посполитой, и именно эти события более чем на столетие определили условия и параметры существования народов в составе «великих европейских империй» – Российской, Австро-Венгерской и Германской [5, с. 4]. По первому разделу к Пруссии отошли районы Королевской Пруссии (за исключением Торуня и Гданьска) и районы следующих воеводств: Мальборское, Поморское, Хэлмнское, Вармия, а также их части: Бжег-Куявское, Познаньское, Гнезненское. К Австрии отошли часть Сандомирского и Краковского воеводств (т. е. земли южнее Вислы), часть Волинского, Подольского воеводств и практически все воеводство Бельское. Радикализации планов польского населения способствовали идеи Французской революции и Американской войны за независимость. В январе 1793 г. Пруссия и Россия подписали конвенцию о Втором разделе, по которому к Пруссии перешли территории, населенные этническими поляками: города Гданьск, Торунь, Познань, Гнезно, частично Познаньское, Бжег-Куявское, Гнезненское, Добжинское, Серадское, Калишское, Плоцкое воеводства с миллионом жителей. К концу 1795 г., после довольно напряженных дипломатических переговоров, Россия, Австрия и Пруссия окончательно поделили Речь Посполитую. По третьему разделу Пруссии досталось около 1 млн населения (часть Мазовецкого воеводства с Варшавой, часть территории Великого княжества Литовского до реки Неман), а Австрии – 1,5 млн (остальная часть воеводства с Краковом, районы Малой Польши, Люблинская область, Подляшье и часть Мазовецкого воеводства). Стоит отметить, что по итогам трех разделов Россия не включила в свой состав земли, населенные этническими поляками.

В Восточной Европе возникла принципиально новая геополитическая ситуация. Империи Романовых, Габсбургов и Гогенцоллернов теперь не-

посредственно граничили друг с другом, а общее «дело» стало фактором, во многом определявшим взаимоотношения трех империй вплоть до их краха в результате Первой мировой войны [3, с. 7]. Наполеоновские войны и создание в 1807 г. Герцогства Варшавского не реализовали надежды поляков на радикальные изменения в этой части Европы. На Венском конгрессе держав, победивших Наполеона (1814–1815 гг.), было создано Королевство (или Царство) Польское в составе России, что принципиально изменило ситуацию на западных окраинах этой империи. Также решениями Венского конгресса Краков с прилегающей к нему территорией был объявлен «вольным и строго нейтральным городом», он находился под непосредственным покровительством трех государств: России, Австрии и Пруссии. Формально это мини-государство было создано 18 октября 1815 г. как конституционная республика, руководствующаяся Кодексом Наполеона и собственной конституцией. В феврале 1846 г. Краков после неудачного восстания был лишен своей независимости, его территория 16 ноября 1846 г. была присоединена к Австрийской империи, в составе которой он был до ноября 1918 г.

Таким образом, под польскими землями в данной статье мы понимаем территории, которые были заселены этническими поляками, но входили в обозначенные нами хронологические рамки в состав разных государств.

В свою очередь рубеж XVIII и XIX вв. был поворотным моментом не только в политической истории, но и в истории высшего образования. Так, в конце XVIII в. в Европе осуществлялись фундаментальные реформы и создавались университеты совершенно нового типа.

Учебные заведения включались в государственную систему народного просвещения. Государство становилось гарантом правовой и финансовой стабилизации за счет подчинения учебных заведений надзору государственной власти, модернизации структур и процесса обучения, превращения профессорских объединений в группы экспертов и включение их в той или иной форме в состав государственного аппарата. Программы образования начинают учитывать философские предпосылки, развитие науки, новые отрасли знания, приспособляются к нуждам современных обществ и государственного управления. Происходит дифференциация типов учебных заведений в высшем образовании, осуществляются попытки превращения университета в государственно-чиновничий институт, строго подчиненный администрации и государственной власти. Высшая школа реорганизуется, дополняя традиционные структуры элементами новых решений в сфере организации и содержания системы обучения, управления и государственного надзора [6, с. 453].

Реформы и развитие университетов на польских землях на рубеже XVIII и XIX вв. проводились в первую очередь с целью обеспечения средних школ учителями. Это было обусловлено модернизацией системы обучения, материальной и научной базы, которая могла быть проведена только при финансовой поддержке государства. Эта помощь вынудила университеты

признать надзор государства, приоритет воспитательных задач над научно-исследовательскими и принять определенные административно-контрольные функции по отношению к системе среднего образования [15, s. 69].

Сформированная в Речи Посполитой система высшего образования в 1783 г. была закреплена в собрании законодательных положений, охватывающих совокупность научных и учебных проблем, вопросов управления и организации школ всех уровней, профессиональной практики учителей и профессоров университета под названием «Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane» («Постановления Комиссии Народного Просвещения (далее – КНП), предписанные академическому сословию и школам во владениях Речи Посполитой»). Эти нормативные акты способствовали дальнейшим эволюционным преобразованиям институтов и теоретическим изысканиям о системе высшего образования, которые осуществляли Гуго Коллонтай, Станислав Сташиц, Войцех Швейковский, Станислав Потоцкий, Бронислав Трентовский [13, s. 80]. Школьная и университетская реформы пробудили потребности в просвещении и оживили интерес к высшему образованию у разных групп общества. Уже после разделов Речи Посполитой это нашло выражение в дифференциации институтов высшего образования и научной жизни накануне восстания 1830 г. [20, s. 346].

В качестве учебных заведений для польской молодежи накануне третьего раздела Речи Посполитой действовали модернизированные КНП «старый университет» (в Кракове) и первая высшая сельскохозяйственная школа в Маримонте под Варшавой (сегодня это Государственный университет сельского хозяйства в Варшаве (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego SGGW)). Надо отметить, что это самый старый университет сельскохозяйственного направления в Польше и четвертый в Европе. В 1816 г. он получил название Агрономический институт, в нем будут обучать будущих экономов и управленцев, а также сыновей землевладельцев. Среди основателей SGGW были Станислав Сташиц и Станислав Потоцкий. В 1840 г. к институту была присоединена Варшавская лесная школа, после чего учебное заведение получило наименование «Институт сельского хозяйства и лесоводства». Далее, в 1826 г., в Варшаве был основан Политехнический институт (такие же были открыты в Кракове и Познани), а Академия в Варшаве «Scientiarum et Artium» была преобразована в 1816 г. в Варшавский Королевский университет. Отметим, что преобразования с 1816 г. осуществлялись Правительственной комиссией по вопросам религии и государственного образования в Царстве Польском, входившем в состав Российской империи.

Вопрос создания новой модели университета в Польше во времена деятельности КНП выходит далеко за рамки польских университетов и является частью истории европейских университетов. Акты КНП были образцом для проекта закона о прусской школе в 1801 г. и прусской школьной реформы

XIX в. [8, с. 42]. В начале XIX в. польские идеи также повлияли на университетскую систему и в России, особенно в организации структуры системы образования и места в ней университетов. В 1803–1804 гг. императором Александром I была проведена реформа народного образования, результатом которой явилось одновременное создание уже целой группы университетов на территории Российской империи. Шесть императорских университетов (Московский, Казанский, Харьковский, Санкт-Петербургский, Дерптский, Виленский, Варшавский) представляли собой высшую ступень учебных заведений России, они управляли школами низших ступеней (гимназиями, уездными училищами) [1, с. 9]. В начале XIX в. принятые законы регулировали статус и внутреннюю организацию университетов в Российской империи; которые, в свою очередь, были отданы в 1802 г. под контроль Министерства народного просвещения. Все это позволяет говорить о появлении в Российской империи с начала XIX в. осознанной государственной политики в области университетского образования, продуктом которой стало формирование системы российских университетов.

Университет в Варшаве был создан в 1816 г. по указу императора Александра I. На этом основании некоторые историки причисляют его к семье российских университетов с самого начала его существования. Однако как и университеты в Вильно и Дерпте, он имел особый устав и в принципиальных вопросах своего устройства обладал особым правовым статусом, выходящим за рамки российского законодательства. По языку обучения, национальной принадлежности подавляющего большинства профессоров и студентов он был польским университетом. Согласно уставу Императорского Варшавского Королевского университета от 17 (19) ноября 1816 г., эта высшая школа состояла из пяти факультетов: богословского, права и управления, медицинского, философского, науки и искусства. Каждый факультет управлялся деканом, на кафедрах преподавали профессора и преподаватели [14, с. 37]. Согласно уставу Университета, в разделе III «Профессора и другие ученые» выделялись постоянные профессора, временные профессора, внештатные профессора или динары, лекторы и учителя, а также преподаватели, которые могли быть заняты на курсах. Лекторы, магистранты и докторанты, которые имели право преподавать в государственных учреждениях, могли с согласия Правительственной комиссии по вопросам религии и государственного образования, взимать плату со студентов по частному соглашению и предоставлять любые академические услуги, соответствующие их академической степени [4, с. 23].

Условия работы и время работы также были прописаны в уставе университета: преподаватели и учителя проводили лекции согласно расписанию в объеме указанного количества часов. Отдельная статья устава посвящена временным профессорам и преподавателям: так, если они имели равные способности и заслуги по сравнению с другими кандидатами, то они полу-

чали приоритет в получении постоянных должностей. Назначение на должности профессоров, лекторов и преподавателей университета рассматривал Совет университета, он же давал свои рекомендации Комиссии по вопросам религии и государственного образования. Назначением профессоров и советников из числа постоянных профессоров занималась правительственная комиссия по рекомендации университетского Совета. Ежегодно все профессора университета в последний день июля представляли своему декану наброски своих будущих лекций. В уставе также было уделено внимание студентам, где говорилось о необходимости избегать с их стороны любых утверждений, которые были бы оскорбительны для религии, морали или правительства [14, s. 47].

Стоит отметить, что учреждения высшего образования на польских землях в конце XVIII – первой половине XIX в. были интересны и уроженцам белорусских земель в силу общего языкового и культурного пространства бывшей Речи Посполитой, однако массового наплыва студентов из «кресов» в Варшаву или Краков не наблюдалось, пока действовал Виленский университет. Схожая ситуация наблюдалась и с преподавательскими кадрами. В Варшавском университете нами выявлено только несколько преподавателей и сотрудников, которые имели происхождение с территории современной Беларуси. Это Быховец Юзеф Владислав (1778–1845), уроженец Слонимского повета, который в 1816 г. претендовал на кафедру философии Варшавской главной школы и был известен переводами И. Канта на польский язык; Лукаш Голембовский, уроженец Пинщины, член Варшавского общества друзей наук, этнограф, переводчик, до момента закрытия университета в 1830 г. он был библиотекарем университетской библиотеки, преподавал курс библиографии, позднее написал «Историю Польши» в трех томах на польском языке (1846–1848); Павлович Мартин Антоний (1789–1830), уроженец мест. Логишин Пинского повета, который получил образование в университете Вильно, с 1817 г. устроился Варшавском университете лаборантом минералогического кабинета, затем стал его заведующим и профессором. Полагаем, что изыскания в данном направлении еще можно продолжать, что позволит выявить новые имена, важные для понимания культурных связей белорусских и польских земель в исторической ретроспективе.

До первого раздела в Речи Посполитой ученые степени можно было получить в университетах и академиях Кракова, Вильно и Замостья. Академия иезуитов во Львове также имела университетские амбиции, но не имела права присваивать докторские степени [9, s. 23]. В то же время правительством рассматривались проекты создания совершенно новых университетов, например, в Познани, Люблине, Остроге и Варшаве [2, s. 28]. Высшие учебные заведения необходимы были для подготовки кадров в различных областях, требующих специализированной и профессиональной подготов-

ки, например, в области судебной системы, армии, медицины и т. д. [11, s. 136]. В середине XVIII в. материальное и академическое положение даже существующих учреждений было не очень стабильным, прежде всего оно было обусловлено нехваткой средств для расширения сферы образования, создания новых кафедр, пополнения научных и библиотечных фондов.

Еще до разделов идея создания Академии наук и искусств в Варшаве была отложена на неопределенное время, но создание университета в Познани серьезно обсуждалось. Так, бывший иезуит Юзеф Рогалинский был назначен ректором Великопольской академии (Познаньской иезуитской коллегии) и даже начал собирать профессорский состав. К КНП была направлена делегация с просьбой о финансовой поддержке для возобновления преподавания медицины, создания ботанического сада, создания кафедры физики, строительства астрономической обсерватории и модернизации учебных программ. Взамен Академия обязалась предоставить 120 учителей, организовать семинар для 100 учащихся, а также осуществлять контроль за программой по униформе и преподаванием в школах. Тем не менее, около 1780 г. этот проект также перестал быть актуальным [9, s. 39; 20, s. 154].

Древний Ягеллонский университет во второй половине XVIII в. использовал свои традиции и потенциал учреждения в работе по реформированию системы образования. Работа Г. Коллонтая и ход реформы представляли собой своего рода эксперимент, когда финансировались развитие инфраструктуры и научного оборудования, академические поездки молодых профессоров за границу и их трудоустройство в университете, трудоустройство видных иностранцев на кафедрах, таких как Ян Эммануэль Жилибер [12, s. 61]. Университет был включен в структуру системы образования, помимо выполнения типичных функций традиционных университетов и подготовки учителей, стал звеном школьного управления и контроля.

Необходимость повышения академического уровня преподавателей и уровня образования повлекли за собой структурные и организационные изменения в университетах. Следующим шагом изменений в университете было приведение в порядок финансовой отчетности, подготовка и строительство необходимых зданий (в том числе общежитий), организация семинаров для преподавателей, проведение конкурсов на кафедрах. Гуго Коллонтай при поддержке некоторых профессоров Ягеллонского университета представил отчеты о своей работе. Итоги этих докладов легли в основу концепции по реформированию Ягеллонского университета во второй половине XVIII в. [12, s. 77].

Важнейшей функцией университетов должно быть «предоставление молодым людям высшего профессионального образования, подготовка их к выполнению ответственных социальных функций», таких как преподаватель, врач, адвокат и др. По мнению Гуго Коллонтая, университеты должны быть организованы так, чтобы молодым людям не приходилось выезжать

на учебу за границу [17]. Необходимо предоставить возможность молодежи специализироваться в конкретных областях знаний и самореализовываться. Взаимоотношения между преподавателями школ и профессорами высших учебных заведений были пояснены в первой главе Законопроекта 1781 г. [10, s. 458].

Реформа польских университетов стала неотъемлемой частью общей реформы польского образования и внесла значительный вклад в его успех. Польская концепция университета соответствовала направлению развития европейских университетов, а принципы реформы, были обобщены и закреплены в правовых нормах и законах Комиссии народного просвещения [18, s. 46]. В соответствии с европейской тенденцией необходимо было сделать университетское образование научным и профессиональным [7, s. 479]. Наиболее оригинальной особенностью польской концепции университета было включение академических преподавателей и учителей средних школ в одну профессиональную корпорацию, что обеспечило им значительный спектр свобод и привилегий, а также самоуправление и юридически гарантированные свободы. В высшей степени «утилитарный» подход в этой концепции заключался в том, чтобы связать университеты со средними школами, что послужило бы повышению уровня среднего образования и требований к университетам. Цели, поставленные перед университетской реформой Комиссией народного просвещения, способствовали подготовке специалистов и поднятию научного уровня профессоров [19, s. 378].

Таким образом, реформы и развитие университетов в Польше на рубеже XVIII и XIX вв. проводились в первую очередь с мыслью об обеспечении средних школ кадрами учителей. Это обусловило модернизацию системы обучения, материальной и научной базы, которая могла произойти только при финансовой поддержке государства [16, s. 193]. Многие принципы сохранили свою актуальность и в первой половине XIX в., когда значительная часть польских земель входила в состав Российской империи. В качестве учебных заведений для молодежи на польских землях в это время действовали Ягеллонский университет, Варшавский Королевский университет, Высшая сельскохозяйственная школа в Маримонте под Варшавой и с 1826 г. – Политехнический институт в Варшаве.

Учреждения образования на польских землях в конце XVIII – первой половине XIX в. способствовали распространению идеи восстановления польской государственности (одновременно выполняя свою прямую задачу – подготовку высококвалифицированных кадров), что и показало участие студентов и профессоров в ноябрьском восстании 1830 г. в Варшавском университете. В этой связи важно понимать, что успех либо затруднения в реализации тех либо иных национальных идей зависели еще и от того, носителями какой конкретной идентичности были представители социальной группы, так как на их собственную идентичность влияли разные факторы, особенно в условиях «долгого XIX века».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Андреев, А. Ю.* Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы / А. Ю. Андреев. – М.: Знак, 2009. – 640 с.
2. *Андреев, А. Ю.* Университет в Российской империи XVIII – первой половине XX века / А. Ю. Андреев; под общ. ред. С. И. Посохова. – М.: Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2012. – 671 с.
3. *Бережная, Л. А.* Западные окраины Российской империи / Л. А. Бережная; под ред. А. И. Миллера. – М.: Новое лит. обозрение, 2006. – 608 с.
4. *Иванов, А. Е.* Ученые степени в Российской империи. XVII в. – 1917 г. / А. Е. Иванов. – М.: ИРИ РАН, 1994. – 200 с.
5. *Шимукович, С. Ф.* Белорусские региональные элиты периода «долгого XIX века» как предмет исторического исследования: обоснование понятия / С. Ф. Шимукович // «Долгий XIX век» в истории Беларуси и Восточной Европы: исследования по Новой и Новейшей истории / редкол.: И. А. Марзалюк (пред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2017. – Вып. 1. – С. 3–12.
6. Akademia nauk. Uniwersytety. Organizacje nauki: Polsko-rosyjskie relacje w sferze nauki XVIII–XX w. / L. Zasztowt [i in.]; red. L. Zasztowt. – Warszawa: Aspra. – 2013. – 756 s.
7. *Askenazy, Sz.* Uniwersytet Warszawski [Электронный ресурс] / Sz. Askenazy. – Warszawa, 1905. – 62 s. – Режим доступа: <https://kpbc.umk.pl/dlibra/publication/792/edition/734>. – Дата доступа: 20.02.21.
8. *Bartnicka, K.* Rozprawy o historii uniwersytetach edukacji i wychowaniu / K. Bartnicka. – Wrocław: CHRONICON, 2018. – 483 s.
9. *Bartnicka, K.* Uniwersytety europejskie na przełomie XVIII i XIX wieku / K. Bartnicka // Kwartalnik Historii Nauki i Techniki. – 2015. – № 1. – S. 17–54.
10. *Bieliński, J.* Królewski Uniwersytet Warszawski 1816–1831 / J. Bieliński. – Warszawa: Gebethner i Wolff, 1907–1912. – Т. 13. – 783 s.
11. *Borowski, S.* Szkoła Główna Warszawska 1862–1869. Wydział Prawa i Administracji / S. Borowski. – Warszawa: Kasy im. Mianowskiego-Instytut Popierania Nauki. – 1937. – 420 s.
12. *Czermak, W.* Uniwersytet Jagielloński w czterech ostatnich wiekach [Электронный ресурс]. / W. Czermak. – Krakow, 1900. – 87 s. – Режим доступа: <https://kpbc.umk.pl/dlibra/publication/1576/edition/5775/content>. – Дата доступа: 20.02.21.
13. *Majchrowicz, F.* Wielka reforma szkolna ks. Stanisława Konarskiego i Komisji Edukacji Narodowej: w setną pięćdziesiątą rocznicę zgonu i ustanowienia Komisji Edukacji Narodowej [Электронный ресурс] / F. Majchrowicz. – Lwów, 1923. – 80 s. – Режим доступа: <https://kpbc.umk.pl/dlibra/publication/815/edition/2756>. – Дата доступа 20.02.2021.
14. *Miziołek, J.* Uniwersytet Warszawski–dzieje i tradycja [Электронный ресурс] / J. Miziołek. – Warszawa: wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2005. – 335 s. – Режим доступа: <https://kpbc.umk.pl/dlibra/publication/792/edition/734/content>. – Дата доступа: 20.02.21.
15. *Mycielski, M.* Uniwersytet Królewski 1816– 1831 / M. Mycielski // Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1816–1915 / Red. T. Kizwalter. – Warszawa, 2016. – S. 53–362.

16. *Poznański, K.* Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869. Lata zmagañ i nadziei, Polityka oświatowa w latach 1834–1861 / K. Poznański. – Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2004. – Т. 3. – 303 s.

17. Rocznik Towarzystwa Naukowego Krakowskiego z Uniwersytetem Jagiellońskim Połączonego [Электронный ресурс]. – Kraków: Tow. Naukowe Krakowskie z Uniwersytetem Jagiellońskim Połączone. – 1847. – Т. 3. – Режим доступа: <https://pbc.gda.pl/dlibra/docmetadata?id=18550>. – Дата доступа: 20.02.2021.

18. *Schiller-Walicka, J.* Universitas rossica. Koncepcja rosyjskiego uniwersytetu 1863–1917 / J. Schiller-Walicka. – Warszawa: Instytut Historii Nauki PAN, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2008. – 709 s.

19. *Szwarc, A.* Warszawa bez uniwersytetu 1831–1857 / A. Szwarc // Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1816–1915 / Red. T. Kizwalter. – Warszawa, 2016. – S. 363–414.

20. *Winiarz, A.* Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807–1831) / A. Winiarz. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2002. – 586 s.1

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

A. A. Филиппов

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

A. Filipau

Academy of Public Administration under the Aegis of the President of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 94

ИРАКСКАЯ КАМПАНИЯ МАМЛЮКОВ 1261 Г.: ЦЕЛИ И ИТОГИ

THE IRAQI CAMPAIGN OF THE MAMLUKS IN 1261: GOALS AND RESULTS

В статье рассматривается один из эпизодов в процессе становления власти малика аз-Захира Бейбарса (1260–1277) и формирования раннебахритского мамлюкского государства. Данный эпизод связан с иракской кампанией 1261 г., в ходе которой была сделана попытка восстановить Аббасидский халифат со столицей в Багдаде. В историографии до сих пор нет единого мнения о реальных целях султана Бейбарса. В статье подробно рассматриваются обстоятельства, при которых была организована и проведена кампания. Делается вывод, что султан Бейбарс, хотя и рассчитывал на восстановление халифата в Багдаде, не собирался удерживать территорию Ирака.

Ключевые слова: мамлюки; Египет; Бейбарс; халифат; Ирак.

The article considers one of the episodes in the process of the malik al-Zahir Baybars's (1260–1277) rise to power, as well as in formation of the Early Bahrite Mamluk State. This episode is related to the Iraqi campaign of 1261, when an attempt to restore the Abbasids

Caliphate with the capital in Baghdad was undertaken. Till present days the historiography does not have a unified view on the real goals of the sultan Baybars. The article discusses in details the circumstances in which the campaign was organized and conducted. The conclusion is made that the sultan Baybars, while considering to restore the Caliphate in Baghdad, was not going to organize military defense of the territory of Iraq.

Keywords: Mamluks; Egypt; Baybars; Caliphate; Iraq.

XIII век является переломной эпохой для мусульманских стран Восточного Средиземноморья. В этот период происходит упадок могущественного Румского (Сельджукского) государства, территория которого охватывала большую часть современной Турции, регион сталкивается с нашествием монголов, в Египте власть династии Аййубидов (1169–1250–1252) сменяется властью мамлюков аль-Бахри, тюрок-кипчаков (западнокипчацкие племена называются в русских летописях «половцами») по происхождению.

Важным аспектом в истории государства мамлюков в Египте и всего мусульманского мира является вопрос о восстановлении летом 1261 г. Аббасидского халифата в Каире и судьбе первого халифа Абу аль-Аббас Ахмада Ибн аз-Захир аль-Мустансира би-л-лахи¹.

В качестве источников для написания настоящей работы были использованы следующие исторические хроники: «Сливки мысли в истории хиджры» (Zubdat al-Fikra fī Ta'rikh al-Hijra) Бейбарса аль-Мансури ан-Насири (ум. 1325) [5]; «Книга путей для познания государств маликов» (Kitāb al-Sulūk li-ma'rifat duwal al-mulūk) Ахмада Ибн Али аль-Макризи (1364–1442) [9], «Цветущий сад в жизнеописании малика аз-Захира» (Al-Rawḍ' al-Zāhir fī al-Sīra(t) al-Malik al-Žāhir) Ибн Абд аз-Захира (1223–1292), личного секретаря малика аз-Захира Бейбарса [4], «Сокровище жемчужин и собрание дикиховин» (Kanz al-Durar wa Jāmi' al-Ghurar) представителя мамлюкской элиты Абу Бакра Ибн ад-Давадари (1309–1335) [10], а также «Сияющие звезды среди маликов Египта и Каира» (Al-Nujūm al-zāhira fī mulūk Miṣr wa al-Qāhira) Ибн Тагриберди (1409–1470) [11].

Основным вопросом, который по-прежнему вызывает дискуссии в историографии, является вопрос о целях иракской кампании мамлюков в 1261 г. Хотя на первом этапе кампании немногочисленному войску во главе с халифом удалось взять Багдад, вскоре монголы разгромили немногочисленные силы вторжения, судьба халифа осталось неизвестной. Ряд авторов считают, что целью кампании было избавиться от халифа аль-Мустансира и перестроить отношения «халиф-султан» в интересах недавно пришедшего к власти малика аз-Захира Бейбарса. Другие авторы считают, что кампания была плохо рассчитана, отражала неверные представления мамлюков о реальной военной стратегии и тактике монголов.

¹Кунья этого претендента точно неизвестна: аль-Макризи и Хайдеманн дают «Абу аль-Касим». Бейбарс аль-Мансури дает «Абу аль-Аббас».

Вкратце сюжетную линию с приходом к власти и гибелью первого Аббасидского халифа в Египте можно изложить следующим образом: в 1258 г. монголы под предводительством Хулагу захватили Багдад и убили халифа Абу Ахмад Абдаллу аль-Мустасима би-л-лахи [1242–1258]. Летом 1261 г. после поражения монголов в битве при Айн Джалуте (сентябрь 1260 г.) в Каире появился будущий халиф аль-Мустансир би-л-лахи, признанный сыном халифа аз-Захира би-Амри-л-лахи [1225–1226]. Малик аз-Захир Бейбарс, только пришедший к власти после убийства малика аль-Мудзаффара Кутуза, не мог задействовать тюркские элементы легализации своей власти и нуждался в ее исламской легализации [2]. По словам Бейбарса аль-Мансури, «...султан обрадовался возможности восстановить Халифат...» [5, с. 65]. Новый халиф выписал аз-Захиру Бейбарсу таклид на Египет, аш-Шам, Диярбакыр, Хиджаз, Йемен, земли Евфрата, Хауран и Неджд (часть этих территорий не находились под фактическим контролем аз-Захира Бейбарса), после чего было устроено шествие султана с демонстрацией таклида как необходимый элемент легализации его власти [5, с. 66]. Имена халифа и султана были включены в хутбу, их имена также ставились под всеми актами [5, с. 67–68].

Осенью 1261 г. халиф с небольшим отрядом¹ был отправлен из Дамаска в Ирак для отвоевания Багдада. В конце ноября 1261 г. отряд халифа столкнулся с крупным монгольским отрядом и был наголову разбит. Точная судьба Ахмада аль-Мустансира би-л-лахи неизвестно, часть источников сообщают, что он «пал смертью шахида» [4; 9].

Безусловно, внимание исследований привлекает прежде всего сам факт немногочисленности войска халифа, отправленного на такую важную кампанию.

Некоторые исследователи считают, что аль-Мустансир би-л-лахи по какой-то причине был отправлен аз-Захиром Бейбарсом на верную смерть. В частности, наиболее активным сторонником этой версии является Denise Aigle [3, с. 244]. По его мнению, легализовав свой приход к власти, аз-Захир Бейбарс более не нуждался в аль-Мустансире би-л-лахе, который стал проявлять большие амбиции и не соглашался на исключительно церемониальную роль [3, с. 245].

Согласно второй интерпретации, наиболее аргументировано изложенной Reuven Amitai-Preiss, аз-Захир Бейбарс, исходя из сообщений, полученных от сыновей правителя Мосула, а также зная тактику монголов, которые

¹«Сливки мысли...» не дают точную цифру, но халифа сопровождали только два эмира, а также два сына малика ар-Рахима, правителя Мосула. Другие источники упоминают различные вспомогательные отряды, но вряд ли войско халифа превышало 1 тыс. человек [6].

были вынуждены покинуть земли Ирака в рамках сезонного кочевания, был уверен, что небольшой отряд халифа не встретит никакого сопротивления и сможет восстановить свою власть над территорией Ирака. Однако к моменту прибытия халифа в Ирак наступил сезон возвращения на ранее оставленные пастбища, в результате чего небольшой отряд аль-Мустансира столкнулся с крупным монгольским отрядом и был разбит [6].

Во многом эта позиция основывается на уклончивых объяснениях, данных мусульманскими хронистами. Так, Бейбарс аль-Мансури, не говоря напрямую об уверенности султана следующим образом: «А когда халиф перейдет Евфрат, то они останутся на западном берегу реки со стороны Халевских земель, чтобы ждать, что нового случится на стороне халифа. Но если халиф будет нуждаться в них или призовет их, то они поспешат к нему со всеми, кто вместе с ними из войска, не позволив никому колебаться. И не промедлят в поддержке имама и в желании сохранить имамат и ислам» [5, с. 69].

Ибн Абд аз-Захир, несмотря на то, что был личным секретарем аз-Захира Бейбарса, крайне туманно описывает обстоятельства гибели халифа аль-Мустансира би-л-лахи [4, с. 112], подспудно обвиняя его в том, что он не призвал на помощь приданные ему отряды эмиров Сайф ад-Дин Балабана ар-Рашиди и Шамс ад-Дин Сункура ар-Руми [4, с. 112]. Он также кратко упоминает о смерти халифа Ибн Тагриберди, отмечая, что последний отделился от малика аз-Захира Бейбарса и был убит [11, с. 201].

Ибн ад-Давадар приписывает инициативу вторгнуться в Ирак с малыми силами исключительно халифу аль-Мустансиру [10, с. 82]. Более того, автор включает в число участников кампании и будущего халифа аль-Хакима [10, с. 83], снимая, таким образом, с аз-Захира Бейбарса всю ответственность за гибель аль-Мустансира и легитимизируя будущий халифский статус аль-Хакима.

Аль-Макризи описывает иракскую кампанию в традиционной для себя детальной манере [9, с. 537]. Согласно его тексту, халифу изначально планировалось предоставить 10 тысяч всадников. Естественно, учитывая существующие оценки численности мамлюкского войска [7 с. 216], эта цифра представляется совершенно невероятной. Затем, как сообщает аль-Макризи, султану было доложено, что если халиф обоснуется в Багдаде, он вступит с султаном в конфликт и выгонит его из Египта. В результате было принято решение отправить только 300 всадников вместе с эмирами Сайф ад-Дин Балабаном ар-Рашиди и Шамс ад-Дин Сункуром ар-Руми [9, с. 537]. Кроме того, впоследствии к халифу присоединились другие отряды, неподконтрольные аз-Захиру Бейбарсу, включая и отряд, посланный эмиром Шамс ад-Дин Аккушем аль-Барли, который в то время находился в состоянии конфронтации с султаном [9, с. 537].

Таким образом, хотя большинство арабских источников не упоминают о конфликтных отношениях между аль-Мустансиром би-л-лахи и аз-Захиром Бейбарсом, прямых указаний на то, что последний был уверен в успехе иракской кампании, источники также не дают.

Дополнительный свет на ситуацию может пролить характер взаимоотношений между аз-Захиром Бейбарсом и теми людьми из его окружения, которые были непосредственно связаны с халифом аль-Мустансиром би-л-лахи.

Так, в 661 г. х. (1262–1263 гг.) эмир Сайф ад-Дин Балабан ар-Рашиди был арестован за участие в заговоре против малика аз-Захира. Сам Сайф ад-Дин Балабан был одним из наиболее влиятельных эмиров во время правления малика ас-Салиха, наряду с Фарис ад-Дин Актаем, Рукн ад-Дин Бейбарсом аль-Бундукдари (малик аз-Захир) и Шамс ад-Дин Сункуром ар-Руми [13, с. 138]. Вероятно, он составлял конкуренцию недавно пришедшему к власти малику аз-Захиру Бейбарсу.

Эмир Шамс ад-Дин Сункур ар-Руми, также влиятельный эмир фракции ас-Салихия, был арестован в 663 г. х. (1264–1265 гг.), причину его ареста Бейбарс аль-Мансури не указывает [5]. Тем не менее, важно то, что оба сопровождавших халифа эмира в скором времени были арестованы. Можно предположить, что султан сомневался в их лояльности на момент начала кампании в Ираке, а значит, вряд ли хотел усилить их позиции возможным успехом в деле восстановления Халифата в Багдаде.

Важным аспектом является и судьба шафнитского кадия Тадж ад-Дин Абд аль-Ваххаб Ибн Бинт аль-А'азз. Он был назначен вали кадиев в 655 г. х. (1257 г.), сменив на этом посту кадия Бадр ад-Дин ас-Синджари [5; 9].

В 1262 г. аз-Захир Бейбар приказал Ибн Бинт аль-А'азз назначить еще трех кадиев, которые представляли бы три других мазхаба [12, с. 53], хотя сам султан придерживался шафиизма. Ш. Джексон отмечает, что у султана были непростые отношения с Ибн Бинт аль-А'азз, который имел собственный взгляд на многие политические вопросы. В 659 г. х. (лето 1261 г.) последний находился на своей должности, фактически организовав церемонию признания Абу аль-Аббас Ахмада Ибн аз-Захир халифом аль-Мустансиром би-л-лахи. «Сливки мысли...» так говорят об этом: «[Ибн Бинт аль-А'азз] засвидетельствовал подлинность происхождения имама и назвал имама Ахмада по имени его брата, то есть аль-Мустансиром би-л-лахи» [5, с. 65]. А уже в 660 г. х. (декабрь 1261–1262 г.) Бейбарс аль-Мансури сообщает, что «был смещен с должности кадия в Египте и в Каире Бадр ад-Дин ас-Синджари, и был возвращен на эту должность Тадж ад-Дин Абд аль-Ваххаб бен аль-А'азз» [5, с. 73], что подразумевает, что после лета 1261 г. последний был смещен с султаном со своей должности¹.

¹В 1257–1262 гг. оба кадия периодически сменяли друг друга на посту кадия кадиев [12, с. 61]. Ас-Синджари был смещен в месяц джумада аль-авваль 659 г. х. (апрель-май

Аль-Макризи даже сообщает месяц этого кадрового решения – шаваль 659 г.х., то есть сентябрь 1261 г. [9, с. 539]. А уже 3 рамадана 660 г.х. (28 июля 1262 г.) Тадж ад-Дин Абд аль-Ваххаб Ибн Бинт аль-А‘азз был восстановлен в должности кадия кадиев [9, с. 544].

Ш. Джексон отмечает, что халиф аль-Мустансир бил-л-лахи не стал эффективным инструментом для укрепления легитимности аз-Захира Бейбарса внутри Египта [12, с. 59]. Можно осторожно предположить, что разногласия с халифом и проблемы при реализации той модели отношений «халиф-султан», к которой стремился аз-Захир Бейбарс стали одной из причин конфликта и с Тадж ад-Дин Абд аль-Ваххаб Ибн Бинт аль-А‘азз, который временно был смещен со своей должности как раз в то время, когда халиф был отправлен в иракскую кампанию.

Безусловно, арабские источники не дают прямой информации о намерениях аз-Захира Бейбарса относительно халифа аль-Мустансира би-л-лахи, а также о причинах, побудивших султана отправить его в оказавшуюся фатальной иракскую кампанию.

Однако анализ косвенных признаков, в том числе практики проведения мамлюками военных кампаний (ни одна кампания во время правления аз-Захира Бейбарса не проводилась малыми силами, а также, как правило, султан участвовал в значимых военных кампаниях лично) и судьбы лиц, непосредственно связанных с аль-Мустансиром би-л-лахи показывает, что султан не желал его дальнейшего пребывания на подконтрольных себе землях и стремился избавиться от данного человека.

Нельзя согласиться с Ш. Джексоном, что восстановление халифата не было значимым элементом для легальности и легитимности аз-Захира Бейбарса. Практически сразу после гибели аль-Мустансира би-л-лахи султан вынужден был обратиться к другому претенденту – Абу аль-Аббас Ахмаду Ибн аль-Хасан (принял лакаб аль-Хаким) [1]. Проблема с этой кандидатурой заключалась в том, что его уже ранее признали халифом соперники аз-Захира Бейбарса – малик аль-Мудзаффар Кутуз и обосновавшийся в аль-Бире мятежный эмир Шамс ад-Дин Аккуш аль-Барли [8, с. 503].

Список использованных источников

1. *Філінаў, А. А.* Адносіны «халіф-султан» і аднаўленне Абасідскага халіфата ў Егіпце (1252–1264 гг.) / *А. А. Філінаў* // Беларускі гістарычны часопіс. – 2008. – № 1(102). – С. 29–34.

1261 г.) [9, с. 528; 12, с. 61], то есть буквально за считанные месяцы до прибытия в Каир будущего халифа аль-Мустансира (раджаб 659 г. х.). Правда, информация Бейбарса аль-Мансури и аль-Макризи противоречит исследованию Ш. Джексона, согласно которому Ибн Бинт аль-А‘азз оставался кадием кадиев с 1259 г. вплоть до своей смерти в 1267 г. [12, с. 61].

2. Филиппов, А. А. Механизм смены власти в раннебахритский период (1250–1261 гг.) / А. А. Филиппов // Страны и народы Ближнего и Среднего Востока. – XXX. – Ереван: «Гитутюн» НАН РА, 2016. – С. 142–170.
3. Aigle, D. The Mongol Empire between Myth and Reality. Studies on Anthropological History / D. Aigle. – Leiden, Brill, 2014. – 394 с.
4. *al-Dīn ben ‘Abd al-Zāhir*, M. Al-Rawḍ al-Zāhir fī Sīra(t) Malik al-Zāhir / M. al-Dīn ben ‘Abd al-Zāhir. – Riyadh, 1976. – 519 с.
5. *al-Mansūrī*, B. Zubdat al-Fikra fī Ta’rīḥ al-Hijra / B. al-Mansūrī. – Berlin: Beirut: Das Arabische Buch, 1998.
6. Amitai-Preiss, R. Mongols and Mamluks: The Mamluk-Īlkhānid War, 1260–1281 / R. Amitai-Preiss. – Cambridge [etc.]: Cambridge univ. press, 1999. – 272 с.
7. Ayalon, D. Studies on the Structure of the Mamluk Army – I / D. Ayalon // Bulletin of the School of Oriental and African Studies. – Vol. 15. – Issue 2. – June 1953. – P. 203–228.
8. Holt, P. M. Some observations on the ‘Abbāsīd Caliphate of Cairo / P. M. Holt // Bulletin of the School of Oriental and African Studies. – 1984. – Vol. 47, № 3. – P. 501–507.
9. *Ibn ‘Alī al-Maqrīzī*, A. Kitāb al-Sulūk li-ma‘rifat duwal al-mulūk / A. ibn ‘Alī al-Maqrīzī. – Beirut, 1997. – Vol. 1. – 566 с.
10. *Ibn ‘Abd Allāh Ibn al-Dawādārī*, A. B. Kanz al-Durar wa Jāmi‘ al-Ghurur / A. B. ibn ‘Abd Allāh Ibn al-Dawādārī. – Cairo, 1961. – Vol. 8. – 503 с.
11. *Ibn Taghrībirdī*. Al-Nujūm al-zāhira fī mulūk Miṣr wa al-Qāhira / Ibn Taghrībirdī – Cairo. – 392 с.
12. Jackson, Sh. A. The Primacy of Domestic Politics: Ibn Bint al-A‘azz and the Establishment of Four Chief Judgeships in Mamluk Egypt / Sh. A. Jackson // Journal of American Oriental Society. – Vol. 115, № 1. – 1995 – С. 52–65.
13. Levanovi, A. The Mamluks’ Ascent to Power in Egypt / A. Levanovi // Studia Islamica. – 1990. – № 72. – С. 121–144.

(Дата подачи: 18.02.2020 г.)

Хань Юй

Белорусский государственный университет, Минск

Han Yu

Belarusian State University, Minsk

УДК 94

ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПОЛИТИКА КНР СО СТРАНАМИ КОРЕЙСКОГО ПОЛУОСТРОВА (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX – НАЧАЛО XXI В.)

THE FOREIGN POLICY OF CHINA WITH THE COUNTRIES OF THE KOREAN PENINSULA IN THE S.H. OF XX – EARLY. THE XI CENTURY.

Рассмотрены внешнеторговые детерминанты усиления роли Китая как глобально-го лидера. Проанализирована динамика внешней торговли КНР со странами Корейского полуострова, ее влияние на ускорение экономического развития и решение острых политических проблем. Проведен анализ региональных приоритетов во внешнеторговой экспансии Китая с Северной Кореей. Определен финансовый потенциал Китая в противостоянии рискам и вызовам глобального порядка (торговая война с США, вопросы экономических санкций стран Запада). Определены проблемные аспекты развития внешнеэкономической политики Китая со странами Корейского полуострова в условиях глобальной борьбы за лидерство с США и обострения внутренних противоречий между Северной и Южной Кореей.

Ключевые слова: страны Корейского полуострова; внешнеэкономическая политика; Китай; зона свободной торговли; экспорт; импорт.

The foreign trade determinants of strengthening the role of China as a global leader are considered. The dynamics of China's foreign trade with the countries of the Korean Peninsula, its impact on the acceleration of economic development and the solution of acute political problems are analyzed. The analysis of regional priorities in China's foreign trade expansion with North Korea is carried out. The financial potential of China in confronting the risks and challenges of the global order (trade war with the United States, economic sanctions of Western countries) is defined. The problematic aspects of the development of China's foreign economic policy with the countries of the Korean Peninsula in the global struggle for leadership with the United States and the aggravation of internal contradictions between North and South Korea are identified.

Keywords: countries of the Korean Peninsula, foreign economic policy, China, free trade zone, export, import.

По прогнозам Всемирного банка, к 2030 г. Китай станет первой экономикой в мире, при этом китайские показатели международной торговли товарами уже в 2018 г. превышают показатели США [1]. Быстрое восстановление Китая после экономического кризиса 2008 г. создало впечатление

китайского триумфа над слабой общемировой финансово-экономической системой, что привело к более агрессивному позиционированию страны на международной арене и все чаще претендованию на звание новой сверхдержавы. Основное значение в этой борьбе, как представляется, будет иметь решение северокорейского вопроса и развития экономических отношений со странами Корейского полуострова.

Контекст корейского разделения и его гипотетического воссоединения в будущем требует предвидения различных сценариев, которые иногда делают китайскую внешнеэкономическую политику очень амбивалентной. Наиболее актуальными проблемами экономического сотрудничества в китайско-корейских отношениях являются следующие:

- 1) вопрос взаимодействия Южной и Северной Кореи;
- 2) политика КНР в отношении иностранных компаний, инвестирующих в экономику Китая;
- 3) внешнее политическое давление, определяющее развитие торгово-экономических связей.

Основная цель статьи – провести комплексный анализ развития актуальных отраслей китайско-корейских экономических отношений и выдвижение предположений относительно возможного налаживания многостороннего межгосударственного сотрудничества в рамках взаимодействия трех государств (Китай, Южная Корея, Северная Корея).

Торгово-экономические отношения Китая со странами Корейского полуострова сформировались по историческому принципу и обосновываются территориальной близостью.

Сильные стороны Северной Кореи заключаются в ее обширных минеральных ресурсах и огромных размерах ее вооруженных сил. Фактически, Северная Корея является одной из самых богатых стран Азии с точки зрения наличия минеральных ресурсов. В пределах границ Северной Кореи были обнаружены крупные запасы угля, железной руды, вольфрама, магния и графита. Уголь, с оцененными запасами 1,8 миллиарда тонн, является самым богатым из минеральных ресурсов страны и производится в большом количестве как для внутреннего потребления, так и для экспорта. Также присутствуют и другие дорогостоящие минералы: золото, серебро, медь, свинец, цинк.

Северная Корея, которая владеет большей частью минеральных ресурсов полуострова, когда-то была богаче своего южного соседа, но десятилетия бесхозяйственности оставили ее глубоко обнищавшей. Север не публикует собственной экономической статистику, оставляя внешние оценки в качестве единственных доступных цифр для своих финансовых показателей.

Согласно отчетам KOTRA, валовой национальный доход страны в 2018 г. оценивался в 35,9 трлн вон (30,35 млрд долл. США) – всего 2 % от показателя Южной Кореи. Его доход на душу населения составил

1119 долл. США, в то время как на юге он был в 26 раз выше. Общий объем торговли Северной Кореи в 2018 г. снизился на 48,8 % по сравнению с 2017 г. до 2,84 млрд долл. США. По данным Корейского агентства по содействию торговле и инвестициям, это был второй год снижения подряд. Падение в 2018 г. было огромным: экспорт сократился на 86 % – до 243 млн долл. США, а импорт – на 31 % – до 2,6 млрд долл. США. Это был первый год с тех пор, как Ким Чен Ын занял пост верховного лидера после смерти его отца Ким Чен Ира в 2011 году [2].

Независимо от этого усиленное внешнее давление существенно сказывается на развитии торгово-экономических отношений Северной Кореи с другими странами. В частности, Совет Безопасности ООН в 2017 г. запретил основной экспорт Северной Кореи – уголь, рыбу и текстильные изделия. Цель экономических санкций – отрезать доступ Северной Кореи к внешним инвестициям в ответ на стремление Пхеньяна к проведению широкомасштабных ядерных испытаний [3].

Торговля Китая с Северной Кореей выросла более чем в десять раз за последние 13 лет, в то время как торговля с другими странами сократилась практически до нуля. В 2014–2018 гг. на Китай приходилось более 90 % торговли Северной Кореи, включая практически весь экспорт (рис. 1, таблица 1).

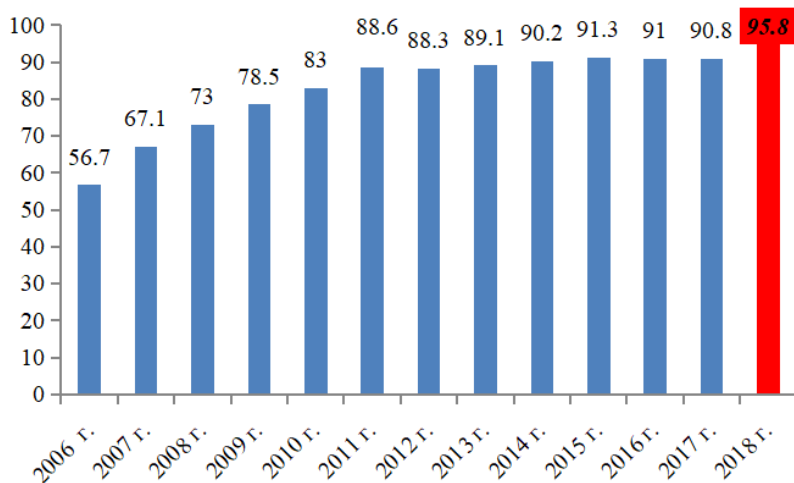


Рис. 1. Динамика доли КНР во внешней торговле с Северной Кореей

Примечание. Источник: разработка автора на основе [2].

Динамика внешнеторгового оборота Северной Кореи с Китаем, млн долл. США

Показатели	1980 г.	1990 г.	2000 г.	2010 г.	2018 г.	Темп роста, %/ раз
Товарооборот	677	491	488	2681	2726	4 раза
Импорт	374	362	451	1891	2420	6,5 раза
Экспорт	303	129	31	790	206	68,0 %
Внешнеторговое сальдо	-71	-233	-420	-1101	-2214	32,2 раза

Примечание. Источник: разработка автора на основе [2].

Пекин также оказывает помощь Северной Корее, прежде всего в продовольственной и энергетической сфере. После того, как в 1990-х гг. в Северной Корее умерло от голода, по некоторым оценкам экспертов, от 800 тыс. до 2,4 млн человек из-за обширных засух и сильных наводнений, Китай, Япония, Южная Корея и Соединенные Штаты предоставили более 75 % продовольственной помощи Северной Корее. На текущий момент, по оценкам специалистов ООН, до 43 % населения Северной Кореи (11 млн человек) недоедают и испытывают нехватку продовольствия. Каждый пятый ребенок страдает от недоедания [4].

Ким Чен Ын с момента объявления о завершении ядерных испытаний своей страны в конце 2017 г., похоже, был готов отдать приоритет политике, направленной на модернизацию экономики и перестройку всей внешнеторговых отношений. Однако, несмотря на исторические встречи на высшем уровне между северокорейским лидером Ким Чен Ыном и президентом США Дональдом Трампом, ядерные переговоры между двумя странами по-прежнему не имели успеха [2].

Усиление международного давления на Китай, а также все большее наращивание военного потенциала Северной Кореей обусловили исполнение Китаем резолюции СБ ООН 2397. В результате в январе 2019 г. Китай объявил о полном прекращении экспорта железа, стали и промышленного оборудования в Северную Корею, а также ограничил поставки сырой нефти и нефтепродуктов и ввел запрет на импорт некоторых видов сельскохозяйственных товаров из КНДР. Помимо этого, Китай практически прекратил бизнес-контакты с северокорейскими предприятиями и запретил нанимать на работу северокорейских граждан [5].

Таким образом, можно прийти к выводу, что Китай хочет видеть внешнюю политику КНДР более гибкой, в перспективе реформированным государством, которое отказалось от ядерного оружия. Однако, по представлениям северокорейских властей, такие изменения угрожают национальной безопасности государства, которое не боится противостоять всему миру.

Если рассматривать Южную Корею, то на сегодняшний день она имеет значительное преимущество перед Северной Кореей почти во всех измеримых областях. Урбанизация и большие объемы иностранных инвестиций способствовали феноменальному росту экономики Южной Кореи, а торговля с зарубежными странами с 1970-х гг. начала стремительно расти. С определенными трудностями страна столкнулась в конце 1990-х гг. во время Азиатского экономического кризиса, однако через полтора года южнокорейским властям удалось возобновить экономический рост. Южная Корея также превратилась в крупного политического игрока на международной арене.

Республика Корея является активным участником международной торговли. В 2018 г. страна стала шестым по величине экспортером и девятым импортером товаров в мире. Доля Кореи в мировом экспорте составила 3,2 %, в мировом импорте – 2,8 %. С континентальной точки зрения две трети (67 %) экспорта Южной Кореи по стоимости были поставлены в другие азиатские страны, в то время как 14,9 % были проданы североамериканским импортерам. Южная Корея отгрузила в Европу 11,4 % товаров. Меньше товаров было поставлено в Латинскую Америку (2,6 %), исключая Мексику, но включая Карибский бассейн, Океанию (2,3 %) во главе с Австралией, а затем Африку (1,7 %). Страна является крупным экспортером промышленных изделий с высокой добавленной стоимостью. Более 50 % экспортных поставок приходится на электронику (третье место в мире по объему экспорта данной товарной категории), оборудование и механические устройства, транспортные средства [4, с. 13].

Экономическое сотрудничество Китая и Южной Кореи развивалось в три этапа [6; 7]. В начале 1990-х гг. многие корейские политики стремились наладить диалог с ключевыми политическими лидерами Китая. Затем бизнесмены корейских конгломератов присоединились к политикам. Так, в августе 1992 г. между обеими сторонами были установлены дипломатические отношения, которые открыли новую главу для двусторонних экономических отношений.

Первый этап начался с дипломатической нормализации и начала первого китайского бума, когда торговля и инвестиции резко возросли практически с нуля. Эта тенденция продолжалась до второй половины 1997 г., когда страна была поражена азиатским финансовым кризисом. После этого второй этап привел к замораживанию двусторонних экономических отношений, в том числе к выводу или отмене многих инвестиционных проектов в Китае из-за трудностей с денежным потоком корейских компаний. Однако это продолжалось не слишком долго, поскольку Китай стал членом Всемирной торговой организации в конце 2001 г., когда в страну вновь пришли иностранные компании, и Южная Корея не стала исключением. Китай вновь стал крупнейшим экономическим партнером Кореи, в том числе

по развитию нового направления – неформальной миграции. Уже к 2004 г. Китай стал страной-экспортером и инвестором, имеющим первостепенное значение для Кореи.

В то же время структура торговли также значительно изменилась. В начале 1990-х гг. торговля из Китая в Корею часто осуществлялась за счет первичных товаров, а также трудоемкой продукции, в то время как Китай импортировал из Кореи технологические и капиталоемкие промышленные товары. На сегодняшний день Южная Корея является одной из немногих развитых стран, которые имеют профицит с Китаем в размере 82,13 млрд долл. США в 2018 г. (таблица 2) благодаря экспорту смартфонов, телевизоров с плоским экраном и полупроводников.

Таблица 2

Динамика внешнеторгового оборота Южной Кореи и Китая, млн долл. США

Показатели	1980 г.	1990 г.	2000 г.	2010 г.	2018 г.
Товарооборот	41	2853	14575	188412	268614
Импорт	26	2268	12729	71574	106489
Экспорт	15	585	1846	116838	162125
Внешнеторговое сальдо	-11	-1683	-10883	45264	55636

Примечание. Источник: разработка автора на основе [8].

Китай является крупнейшим торговым партнером Южной Кореи, в то время как Южная Корея для Китая является четвертым торговым партнером по величине. С 1990 г. двусторонний товарооборот вырос в 94 раза – с 2,85 млрд долл. США до 268,6 млрд долл. США. Южнокорейский экспорт в Китай в 2018 г. составлял около 162,1 млрд долл. США. Этот показатель составляет 26,8 % от общего объема экспорта Южной Кореи (рис. 2). Что касается торгового баланса, то в пользу Южной Кореи свидетельствует положительное сальдо торгового баланса в размере 55,6 млрд долл. США. Среди главных экспортных товаров Южной Кореи – электронные устройства, транспортные средства, машины и медицинское оборудование. Это все предметы, которые могут быть очень полезны для быстро развивающегося Китая.

Усиление экономических отношений Китая и Южной Кореи видится эффективной долгосрочной стратегией обеих государств. В процессе многочисленных политических и деловых встреч, которые проводились начиная с 2014 г., бизнес-элитам и политикам удалось договориться о создании зоны свободной торговли (ЗСТ).

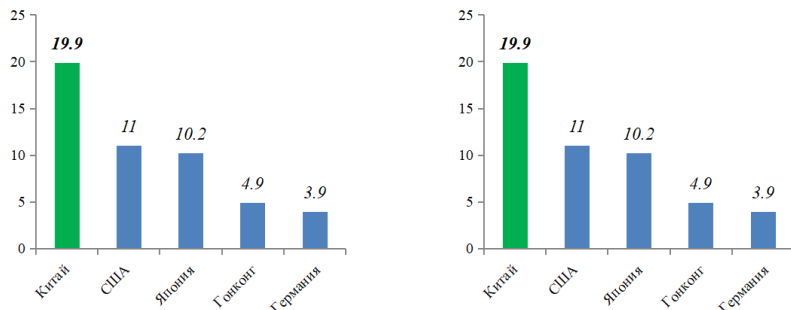


Рис. 2. Доля экспорта и импорта КНР во внешней торговле с Южной Кореей

Примечание. Источник: разработка автора на основе [8].

С исторической точки зрения подписание соглашения о создании китайско-южнокорейской зоны свободной торговли в 2015 г. стало знаковым событием, подтверждающим потепление в отношениях с Китаем. Раньше их торгово-экономические отношения были практически несуществующими. Китай, как традиционный союзник Северной Кореи не смог добиться сближения с Южной Кореей в жесткой и биполярной системе международных отношений времен Холодной войны. С 1992 г. государственные власти стремились установить более тесные и конструктивные отношения. В 2007 г. китайское правительство начало активно вести переговоры по соглашению о свободной торговле с Южной Кореей. В 2013 г. состоялся исторический саммит между председателем КНР Си Цзиньпином и президентом Южной Кореи Пак Кын Хе. Между двумя государственными деятелями обсуждались такие важные темы, как торговля, региональная безопасность и денуклеаризация Корейского полуострова. Хотя был достигнут серьезный прогресс в этих вопросах, продвижение к свободной торговле между Китаем и Южной Кореей еще не закончено. Если учесть тенденцию развития событий, становится ясно, что соглашение о свободной торговле является частью большего сдвига в сторону укрепления китайско-южнокорейских отношений. Южная Корея воспринимает Китай не только как важного экономического партнера, но и как основной инструмент давления на КНДР. Китай же поддерживает идею мирного диалога между Северной и Южной Кореей. Поэтому значительная часть переговоров представителей КНР и стран Корейского полуострова занимают вопросы торгово-экономического сотрудничества и разрешения ядерной проблемы.

Китай в настоящее время является единственной страной, которая поддерживает тесные экономические отношения с обеими Кореями в контексте разделенного Корейского полуострова. Политика Китая в отношении полуострова включает три направления: снижение напряженности по се-

верокорейской ядерной проблеме; сохранение традиционных связей и экономических отношений с Северной Кореей; экономическое сотрудничество с Южной Кореей. Главная цель Китая на самом деле заключается в сохранении стабильности и предотвращении потенциального нового конфликта на Корейском полуострове, который исторически представляет для Пекина реальный «геополитический стержень».

Мнение о том, что Китай не «откажется» от Северной Кореи, несмотря на неоднократные провокации со стороны Северной Кореи, укрепилось после политического разворота США к Азии, который обычно рассматривается китайскими стратегами как «уловка» Вашингтона для сдерживания Китая. По мере углубления соперничества между Вашингтоном и Пекином стратегическая ценность Северной Кореи для Китая все больше возрастает. Основываясь на китайско-северокорейских исторических отношениях, можем сделать вывод, что внешнеэкономическая политика Китая в отношении Северной Кореи не является фиксированной, а текучей, и что Вашингтон и Сеул могут определять изменения в политике Китая в отношении Северной Кореи.

Список использованных источников

1. China [Electronic resource]. – The World Bank. – 2019. – Mode of access: <http://data.worldbank.org/country/china>. – Title from the screen.
2. North Korea's Trade and the KOTRA Report [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.piie.com/blogs/north-korea-witness-transformation/north-koreas-trade-and-kotra-report>. – Date of access: 26.09.2019.
3. World Bank [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.worldbank.org>. – Date of access: 23.09.2019.
4. Республика Корея: успехи и проблемы развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ac.gov.ru/files/publication/a/21960.pdf>. – Дата доступа: 21.09.2019.
5. Резолюция 2397 (2017), принятая Советом Безопасности на его 8151-м заседании, состоявшемся 22 декабря 2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.cbr.ru/StaticHtml/File/36809/res_2397.pdf. – Дата доступа: 21.08.2019.
6. *Димитров, Д. И.* Внешнеэкономическая политика Республики Корея в начале XXI в.: дис. ... канд. экон. наук / Д. И. Димитров. – М., 2003. – 129 с.
7. *Yang, Un-Chul.* A reconsideration of Korea's export-drive policy/ Un-Chul Yang // Korea's economic diplomacy. Survival as a trading nation. The Sejong Institute. – Seoul, 1995. – P. 367–368.
8. Korea International Trade Association. – Mode of access: <http://global.kita.net>. – Date of access: 23.08.2019.

(Дата подачи: 24.02.2021 г.)

Д. Н. Черкасов

Белорусский государственный университет, Минск

D. Cherkasov

Belarusian State University, Minsk

УДК 94(430)027

ПОЛИТИКА ВЕНЦЕСЛАВА IV В ОТНОШЕНИИ ЗЕМЕЛЬ ЛЮКСЕМБУРГА И ЛОТАРИНГИИ В 1384–1388 ГГ.

THE POLICY OF WENCESLAS IV REGARDING THE LANDS OF LUXEMBOURG AND LORRAINE IN 1384–1388

В статье рассматривается развитие политической ситуации в регионе Лотарингии и Люксембурга в 1384–1388 гг. после перехода герцогства Люксембург под власть чешского короля Венцеслава IV. В контексте раскола католической церкви и борьбы во франко-имперском пограничье дается анализ политики Венцеслава IV в отношении Люксембурга и земель Лотарингии (герцогство Бар, города и епископства Мец, Туль и Верден).

Ключевые слова: Венцеслав IV; Люксембург; Лотарингия; Бар; Мец; Туль; Верден.

The article examines the development of the political situation in the region of Lorraine and Luxembourg in 1384–1388, after the transfer of the Duchy of Luxembourg to the rule of the Czech king Wenceslas IV. In the context of the split of the Catholic Church and the struggle in the Franco-Imperial borderland, an analysis of the policy of Wenceslas IV in relation to Luxembourg and the lands of Lorraine (Duchy of Bar, cities and bishoprics of Metz, Toul and Verdun) is given.

Keywords: Wenceslas IV; Luxembourg; Lorraine; Bar; Metz; Toul; Verdun.

Изучение истории Лотарингии и Люксембурга в период Средних веков имеет давние традиции, уходящие корнями в историографию XVI в. С XVIII в. появились работы, носившие научный характер. Наиболее плодотворно исследование истории региона проводилось с середины XIX в. Рассматриваемый в статье период конца XIV в., характеризовавшийся борьбой на франко-имперском пограничье в условиях Великой Схизмы (1378–1417), также нашел отражение в значительном количестве работ. Однако, в основном, это были исследования истории отдельных территорий, в которых политика Венцеслава IV рассматривалась эпизодически.

Цель данной статьи – дать целостный взгляд на политику Венцеслава IV в отношении земель Лотарингии и Люксембурга в период 1384–1388 гг., то есть от начала его правления как герцога Люксембурга до передачи герцогства в залог Йошту, маркграфу Моравии.

1. *Венцеслав IV и Люксембург.* 8 декабря 1383 г. умер Венцеслав I, герцог Люксембурга, Брабанта и Лимбурга [1, р. 197; 2, р. 451]. Будучи бездетным, Венцеслав I в своем завещании от 30 января 1378 г. передавал герцогство

Люксембург, графство Шини и ландфогство Эльзас своему старшему брату, чешскому королю Карлу IV, и его потомкам. Поскольку Карл IV умер уже в 1378 г., его старший сын Венцеслав IV, король Римлян (Германии), принял не только корону Богемии (Чехии), но и наследие своего дяди Венцеслава I [1, p. 166; 3, p. 224]¹.

Герцогство Люксембург, достаточно крупное по меркам Священной Римской империи, было слабо развито в социально-экономическом отношении. Преобладало земледелие в его архаичных формах, повсеместно сохранился серваж. Хотя многие города и местечки имели самоуправление (право Бомона), но были невелики. В политической жизни господствующая роль принадлежала феодальной знати, которая вела себя очень независимо по отношению к герцогу.

В августе-ноябре 1384 г. Венцеслав IV находился в Люксембурге, чтобы утвердить там свою власть. Новый правитель герцогства не предпринял каких-либо шагов по изменению существовавшего в нем уклада. Сохраняя старые традиции, он принял клятву верности от духовенства, знати и городов, в свою очередь подтвердив их привилегии, что являлось основным условием признания сословиями его легитимности как правителя герцогства².

Венцеслав IV покинул Люксембург в декабре 1384 г., оставив своим наместником чешского шляхтича Путу из Частоловиц (ноябрь 1384 – апрель 1386 г.) [4, p. 23]. В период своего наместничества Пута сумел в октябре 1385 г. добиться от сеньора де Райффершайд соблюдения земского мира (ландфрида)³. В ноябре 1385 г. он урегулировал спор с герцогом Лотарингским относительно замка Маршвиль⁴.

¹Венцеслав IV (чеш. Вацлав, нем. Венцель) был четвертым по счету чешским королем, носившим такое имя (1378–1419), однако он был Венцеслав I как король Римлян (1376–1419) и Венцеслав II как герцог Люксембурга (1383–1419).

²Так, 7 августа были подтверждены права и привилегии городов Люксембурга и Тьонвиля, 8 августа – аббатств Эхтернах и Сен-Максимен в Трире, 13 августа – аббатства Мюнстер в Люксембурге, 20 или 30 августа – Ла Рош, 29 августа – Дюдельдорфа, 7 сентября – Гревенмахера, 8 сентября – Монмеди, 28 сентября – Дамвилье и Виртона, 29 сентября – Марвиля [4, p. 12–14, 16].

³Жан, сеньор де Райффершайд, вассал герцога Люксембурга, вел войны со своими соседями, невзирая на земский мир. Пута выступил против него в коалиции с архиепископом Кёльна, епископом Льежа, герцогом Юлиха и Гельдерна, герцогиней Брабанта, городами Кёльн и Аахен. Замок Райффершайд был осажден и капитулировал 11 октября. Жан де Райффершайд обязался соблюдать земский мир и не вести военных действий против земель Люксембурга [4, p. 26–27].

⁴Замком Маршвиль владел Жоффруа де Нансе, вассал герцога Лотарингского, но принадлежность замка оспаривалась герцогом Люксембурга. Стороны заключили договор,

15 апреля 1386 г. Венцеслав IV передал Люксембург в управление своему брату Иоганну, герцогу Гёрлица (апрель 1386 – август 1387 г.) с самыми широкими полномочиями и правом на титул герцога Люксембурга [4, p. 30]. Затем его сменил Генрих Пфлог из Рабштайна (август–декабрь 1387 г.)¹. Однако представители Венцеслава IV в Люксембурге, уроженцы чешских земель, не имели опоры в среде местной знати.

Возможно, это стало одной из причин того, что 24 февраля 1388 г. Венцеслав IV заложил герцогство Люксембург, графство Шини и ландфогство Эльзас своему кузену Йошту, маркграфу Моравии, за 64 тыс. флоринов. За собой Венцеслав IV сохранил владение графством Ла Рош и право назначать наместника в герцогстве [6, s. 407–409]. Уже 26 февраля об этом были оповещены сословия Люксембурга, а наместником стал влиятельный местный феодал, сенешаль Люксембурга, Юар II д’Отель (февраль 1388 – декабрь 1394 г.), который должен был подчиняться как Венцеславу IV, так и Йошту [4, p. 37].

2. *Конфликт с герцогом де Бар.* Приезд в 1384 г. в Люксембург Венцеслава IV, сторонника папы Урбана VI, должен был обеспечить признание власти римского понтифика в диоцезах Меца, Туля и Вердена, а также послужить укреплению авторитета дома Люксембургов на западных границах империи.

Однако в смешанном романо-германском регионе, где с XIII в. постепенно нарастало влияние Франции, власть империи была номинальной. Герцоги Лотарингии и Бара политически были ориентированы на Францию. Особенно близок к дому Капетингов-Валуа был герцог Робер I де Бар, тесно связанный с ним династическими узами (с 1364 г. женат на Марии, дочери короля Иоанна II Доброго).

Герцог де Бар был активным проводником профранцузской политики в епископствах Меца, Туля и Вердена, поддерживая сторонников авиньонского папы. Также у правителей Люксембурга и Бара были противоречия в отношении Вердена и графства Шини. Поэтому не случайно, что с приездом Венцеслава IV в Люксембург связано нападение местных феодалов на земли Барруа. Для разрешения имевшихся разногласий герцог де Бар направил к Венцеславу IV посольство во главе с графом де Сен-Поль [7, p. 35]².

В ходе переговоров, которые со стороны Венцеслава IV вели Пшемислав I, герцог Тешина, и рыцарь Пуа из Частоловиц, стороны обозначили

по которому замок становился совместным владением герцогств Лотарингии и Люксембурга [4, p. 27].

¹Он также упомянут как «капитан земель Люксембурга» в 1386 году, видимо, в качестве наместника при Иоганне Люксембурге, герцоге Гёрлица [5, p. 129–130].

²Валеран III Люксембург (1357–1415), граф де Сен-Поль и де Линьи, был представителем младшей ветви дома Люксембургов и являлся родственником Венцеслава IV.

взаимные претензии, зафиксированные в акте от 2 октября 1384 г. и касавшиеся, преимущественно, вассально-ленных отношений¹. В конце октября 1384 г., чтобы окончательно уладить конфликт, в Люксембург приехал сам герцог де Бар, [8, р. 94]. Однако все, что от него смог получить Венцеслав IV, это оммаж за некоторые земли в окрестностях Люксембурга и, возможно, за маркизат Понт-а-Муссон [4, р. 17].

Неуступчивость герцога де Бар и поддержка им в регионе сторонников авиньонского папы стали причиной постоянных военных столкновений между двумя герцогствами в период 1384–1387 гг. Попытка разрешить имевшиеся противоречия была предпринята сторонами 16 декабря 1387 г. в Марвиле². Заключенный договор несколько снизил напряженность на границах, но не привел к полному прекращению военных действий, которые продолжались вплоть до 1402 г.

3. *Борьба в Вердене*. Верден с 1330-х гг. находился под совместной защитой герцогов Люксембурга и Бара³. Венцеслав I, будучи правителем Люксембурга (1354–1383), проводил в течение 1350–1370-х гг. согласованную с герцогом де Бар политику в отношении Вердена и его епископов. С началом церковного раскола в 1378 г. и после передачи в 1384 г. Люксембурга Венцеславу IV, люксембургско-барруасский консенсус в отношении Вердена закончился.

К 1384 г. епископом Вердена был Льебо де Кузанс – сторонник Климента VII, опиравшийся на поддержку герцога де Бар и регента Франции Фи-

¹В документе, составленном от имени герцога де Бар, были отмечены имевшиеся к нему претензии со стороны короля Римлян: 1) пренебрежение герцогом де Бар своими обязанностями вассала в отношении фьефов, зависящих от империи; 2) пренебрежение герцогом де Бар обязанностями вассала за фьефы, зависящие от герцогства Люксембург; 3) претензии к герцогу де Бар за нападения в Марвиле, совершенные его людьми; 4) претензии в отношении прав защиты Вердена, принадлежащих герцогу Люксембурга. В свою очередь герцог де Бар жаловался по поводу прав, принадлежавших ему в графстве Шини, и разорений, сделанных ему чиновниками герцогства Люксембург. Герцог де Бар соглашался подчиниться решению арбитров в лице Пшемыслава, герцога Тешина, рыцаря Путы и графа де Сен-Поль [4, р. 17].

²Представители Венцеслава IV и Робера I заключили договор, по которому герцог де Бар признавал покулку предыдущим герцогом Люксембурга графства Шини. В свою очередь Венцеслав IV обещал признать зависимость Шини от герцогов де Бар [4, р. 36].

³После Людовика X (1314–1316), который первым установил защиту Франции над Верденом, и его наследника Филиппа V (1316–1322), который ее утвердил, эта защита последовательно продлевалась до момента начала Столетней войны, когда Филипп VI (1328–1350) вынужден был разделить ее между правителями Бара и Люксембурга. Однако дом Люксембургов, став императорским, оттянул на себя влияние герцогов де Бар, и Верден в конечном счете рассматривал защиту Люксембургов как защиту империи [10, р. 247].

липпа II Бургундского. В руках герцогов Бара и Люксембурга находились два епископских замка¹. Замок Сампиньи, который удерживал герцог де Бар, был передан епископу 10 сентября 1384 г. [9, р. 407]. Замок Манжьен Венцеслав IV вернуть отказался, считая Льебо нелегитимным епископом [9, р. 403].

На кафедре Вердена Венцеслав IV продвигал своего дальнего родственника Ролэна де Родемака. В письме от 24 сентября 1384 г. из Арлона Венцеслав IV упрекал капитул Вердена за то, что тот поддерживает проавиньонского кандидата, требовал признать Ролэна де Родемака в качестве епископа и передать ему места и крепости епископства [4, р. 16]. Однако капитул продолжил поддерживать Льебо де Кузанса, игнорируя волю Венцеслава IV. Военные действия Ролэна де Родемака и его сторонников против епископа и капитула Вердена тоже оказались тщетными.

В отношениях с коммуной Вердена Венцеслав IV 25 октября 1384 г. подтвердил существовавший ранее договор о защите города. Должность защитника 1 ноября 1384 г. была передана Юару II д'Отелю, за что город ежегодно выплачивал по 500 флоринов [4, р. 19].

4. *Противостояние в епископстве Туль*. Ситуация вокруг кафедры Туля была еще менее благоприятной для Венцеслава IV, чем в Вердене, так как герцоги Люксембурга не имели права защиты города, в отличие от короля Франции, герцогов Лотарингии и Бара. Но Венцеслав IV мог действовать в отношении Туля в качестве короля Римлян.

Епископом Туля к 1384 г. был кардинал Жан де Нёшатель, родственник авиньонского папы Климента VII. На короткий срок (сентябрь 1384 – май 1385 г.) кафедра Туля перешла Савену де Фьорано, креатуре графа Савойи, Амедея VII, но затем вернулась кардиналу де Нёшателю как апостольскому администратору [11, 496; 12, р. 161; 13, р. 371].

Коммуна Туля, находившаяся в постоянной конфронтации с епископом, приняла сторону римского папы Урбана VI. В диоцезе произошел раскол между духовенством и мирянами, которых поддержал Венцеслав IV. Коммуна Туля отказывалась признавать Жана де Нёшателя своим светским правителем, а Венцеслав IV называл его фальшивым кардиналом. Он писал капитулу Туля, чтобы тот отказался от признания Климента VII [12, р. 163].

Подстрекаемые Венцеславом IV горожане восстали против епископа, разграбили, а затем разрушили епископский дворец. После отъезда кардинала де Нёшателя в Авиньон горожане продолжили войну уже против капитула [11, р. 497]. Тот удалился в Воклуэр под защиту короля Франции [12, р. 164; 13, р. 372].

¹Замки Сампиньи и Манжьен были захвачены герцогами Бара и Люксембурга в 1359 г. в ходе войны против епископа Юга де Бар и удерживались в качестве залога.

В это же время Юар II д'Отель с 1000 копий осадил принадлежавший капитулу замок Вуа. Каноники обратились за поддержкой к королю Франции как защитнику их Церкви. Они указали, что не имеют ничего общего со своим епископом, будь то собственность или юрисдикция, и поэтому не должны страдать от войны между епископом и Венцеславом IV. Карл VI приказал своему бальи Шомона снять осаду с замка Вуа, добился заключения перемирия на три месяца и примирения капитула и горожан [12, р. 164–165].

В конфликт вмешались также герцоги Бара и Лотарингии. 20 августа 1385 г. в Конде-сюр-Мозель состоялась встреча их представителей по поводу установления мира в епископстве Туль. Они обязали горожан заключить договор с епископом на условиях, что тот не будет принуждать город Туль переходить под власть папы Климента VII, а горожане признают светскую власть епископа [11, р. 499].

5. *Борьба за кафедру Меца.* Ожесточенная борьба за епископскую кафедру Меца началась после смерти 10 января 1384 г. епископа Тьерри Байе де Боппара [14, р. 288]. Уже 10 февраля 1384 г. авиньонский папа Климент VII утвердил на кафедре Меца юного Пьера де Люксембурга, который 29 мая был принят в качестве епископа капитулом Собора и коммуной города [4, р. 10; 15, р. 55, 58]. Кроме того, Пьер опирался на помощь своего брата Валерана III, графа де Сен-Поль, и герцога де Бар.

В свою очередь римский папа Урбан VI 28 марта 1384 г. поставил епископом Меца Тильмана Вусса де Беттанбурга, представителя люксембургской знати, чью кандидатуру поддержал Венцеслав IV [14, р. 288–289]. Для борьбы за епископскую митру Тильман Вусс еще 23 января 1384 г. заручился поддержкой своих родственников (братьев Жана и Бартелеми, Пьера де Кроненбурга, Гийома и Жана д'Орле) [4, р. 8; 16, р. 296].

Будучи в Люксембурге, Венцеслав IV 13 ноября 1384 г. наведлся в Мец, где его торжественно встретили [16, р. 295]¹. 15 ноября 1384 г. Мец признал его как короля Римлян и принес клятву верности [17, р. 357]. Однако попытка Венцеслава IV добиться от города признания епископом Тильмана Вусса де Беттанбурга не увенчалась успехом [16, р. 295, 297].

После отъезда Венцеслава IV из Люксембурга на земли Меца и герцога де Бар начались нападения сторонников Тильмана Вусса. В середине апреля 1385 г. в герцогство Бар вторглись Жерар де Булэ, графы Симон Вакэр и Ханеман де Дё-Пон-Битш, Жан де Родемак, Жан де Вильц, Юлэн фон Хюнольштайн и другие [6, р. 98]. В 1386 г. к ним присоединились Вильгельм VI, герцога Юлиха, Жерар де Бланкенхайм, граф Филипп де Нассау-Саррбрюк. В союзе с сиром де Булэ, герцог Юлиха вторгся в герцогство Бар

¹«В этом году [1384], после [дня] св. Мартина, въехал в Мец король Римский и пробыл 2 дня» [5, р. 36].

и в земли Меца, где разорил несколько деревень [6, р. 108]. 16 ноября 1386 г. «немцы» вторглись силами в 700 копий и в течение 10 дней разоряли земли герцогства Бар и окрестности Меца [14, р. 290; 16, р. 297]. С апреля 1387 г. нападения на земли герцогства Бар продолжились [6, р. 118].

Со своей стороны герцог де Бар и Мец предпринимали ответные действия. В мае и сентябре 1386 г. герцог де Бар организовал экспедиции в германские земли [6, р. 108–109, 111–112]. Мец с помощью Жана де Вержи разорил владения Тильмана Вусса и его братьев [19, р. 327]. Пострадали и союзники Тильмана, сеньоры де Кроненбург и де Булэ [20, р. XXX]. В 1387 г. отряды из Меца разорили графство Русси и спалили несколько деревень в землях Люксембурга [4, 33; 16, р. 297].

Неожиданная кончина Пьера де Люксембурга 2 июля 1387 г. внесла свои коррективы в политическую жизнь региона [2, р. 454; 4, р. 34]. Уже 13 августа 1387 г. на вакантное место Климент VII поставил Рауля де Куси, который имел сильную поддержку при авиньонском дворе со стороны своего кузена Ангеррана VII де Куси и герцога Жана I Лотарингского [14, р. 291].

Несмотря на смену епископа, война за кафедру Меца, которую подогревали новые обиды, продолжилась в сентябре – октябре 1388 г. и весной – летом 1389 г. Однако с 1388 г. люксембургские феодалы, подерживавшие Тильмана Вусса, прекратили военные действия и примирились с герцогом де Бар и городом Мец¹. Сам Тильман Вусс 7 августа 1389 г. заключил с герцогом де Бар перемирие, переросшее позднее в мир [14, р. 293–294].

Подводя итоги, можно констатировать, что Венцеслав IV в период 1384–1388 гг., когда он непосредственно владел Люксембургскими землями, не смог наладить эффективное управление герцогством, рассматривал его в ряду своих владений как второстепенный актив, который использовал в качестве разменной монеты для решения политических и финансовых проблем.

¹В июле 1388 г. войну против герцога де Бар прекратил Жерар, сеньор де Булэ. По договору, заключенному 8 июля 1388 г. в Понт-а-Муссоне, он взял у герцога де Бар несколько фьефов в качестве вассала [6, р. 134]. 20 мая 1388 г. Мец подписал договор о мире с Жераром де Бланкенхаймом и Пьером де Кроненбургом [4, р. 38–39]. В мае 1389 г. люди герцога де Бар взяли замок Жана де Пиотеланжа, который вынужден был 16 мая 1389 г. заключить с герцогом мир [6, р. 136, 147–148]. 7 августа 1389 г. герцог де Бар заключил мирный договор с Анри д'Орле, сиром де Бельфор [6, р. 149]. 23 июля 1390 г. заключен договор о мире между Мецем и Симоном Вакэром, графом де Дё-Пон-Битш [17, р. 392]. Брат Симона Вакэра, Ханеман де Дё-Пон-Битш, подписал с Мецем договор о нейтралитете еще 1 июля 1385 г. [14, р. 290]. 29 сентября 1391 г. был заключен договор о мире между Анри д'Орле и городом Мец [4, р. 60].

В отношениях с государствами Лотарингии – герцогством Бар, епископствами и городами Мецем, Тулем и Верденом – на политику Венцеслава IV существенно повлиял раскол католической церкви и влияние Франции. Он не смог заставить герцога де Бар быть лояльным вассалом империи, не смог добиться утверждения на епископских кафедрах Меца, Туля и Вердена сторонников римского папы Урбана VI.

Список использованных источников

1. *Wurth-Paquet, Fr.-X.* Table chronologique des chartes et diplômes relatifs à l'histoire de l'ancien pays de Luxembourg. Règne de Wenceslas de Bohême, comte, puis duc de Luxembourg, 1352–1383 / Fr.-X., Wurth-Paquet // Publications de la Section historique de l'Institut constitué sous le protectorat de Sa Majesté le Roi Grand-Duc. – Luxembourg: V. Buck, 1869. – Ser. 2. – T. 24. – P. 1–202.

2. Oeuvres de Froissart, publiées avec les variants des divers manuscrits par M. le baron Kervyn de Lettenhove. Chroniques. Table analytique des noms historiques. R-Z. – Bruxelles: M. Closson, 1876. – T. 23. – 559 p.

3. *Gachard, L. P.* IV. Liste des documents concernant le duché de Luxembourg qui existent dans la trésorerie des chartes de l'Empire, aux archives de cour et d'État, à Vienne, et dans la trésorerie des chartes de la couronne de Bohême, à Prague / L. P. Gachard // Compte-rendu des séances de la commission royale d'histoire. – Bruxelles: Hayez, 1864. – Série 3. – T. 6. – P. 223–228.

4. *Wurth-Paquet, Fr.-X.* Table chronologique des chartes et diplômes relatifs à l'histoire de l'ancien pays de Luxembourg. Règne de Wenceslas II, roi de Romains et de Bohême, duc de Luxembourg et Comte de Chiny. 8 décembre 1383 – 16 août 1419 / Fr.-X. Wurth-Paquet // Publications de la Section historique de l'Institut constitué sous le protectorat de Sa Majesté le Roi Grand-Duc. Année 1869–1870. – Luxembourg: V. Buck, 1870. – Ser. 2. – T. 25. – P. 1–238.

5. *Wurth-Paquet, Fr.-X.* Chartes de la famille de Reinach déposées aux archives du Grand-duché de Luxembourg / Fr.-X. Wurth-Paquet // Publications de la Section historique de l'Institut royal grand-ducale de Luxembourg. Année 1879. – Luxembourg: V. Buck, 1879. – T. 30. – P. 1–796.

6. Codex diplomaticus et epistolaris Moraviae. Urkunden-Sammlung zur Geschichte Mährens, im Auftrage des mährischen Landes-Ausschusses. Herausgegeben von V. Brandl. – Brünn: Mährischen Landes-Ausschusses, 1885. – Bd. 11. – 614 s.

7. Chronique de Metz de Jacomin Husson (1200–1525). Publié d'après le manuscrit autographe de Copenhague et celui de Paris, par H. Michelant. – Metz: Rousseau-Pallez. 1870. – 380 p.

8. *Servais, V.* Annales historiques du Barrois de 1352 à 1411 ou histoire politique, civile, militaire et ecclésiastique du duché de Bar: en 2 t. / V. Servais. – Bar-le-Duc: Contante-Laguette, 1867. – T. 2. – 482 p.

9. *Clouet, L.* Histoire de Verdun et du pays Verdunois: en 3 t. / L. Clouet. – Verdun: Ch. Laurent, 1870. – T. 3. – 660 p.

10. *Moranvillé, H.* Un incident de frontière dans le Verdunois (1387–1389) / H. Moranvillé // Bibliothèque de l'école des chartes. – Paris: A. Picard et fils, 1893. – T. 54. – P. 344–357.

11. *Picard, B.* Histoire ecclesiastique et politique de la ville et du diocèse de Toul / B. Picard. – Toul: A. Laurent, 1707. – 886 p.
12. *Guillaume, l'abbe.* Histoire du diocèse de Toul et de celui de Nancy: en 5 t. / l'abbe Guillaume. – Nancy: Tomas & Pierron, 1866. – T. 2. – 480 p.
13. *Martin, Eug.* Histoire des diocèses Toul, de Nancy et de Saint-Dié: en 2 t. / Eug. Martin. – Nancy: Crépin-Leblond, 1900. – T.1. – 642 p.
14. *Tribout de Morembert, H.* Thilmann Vuss de Bettembourg: évêque de Metz pendant le grand schisme d'occident (1378–1411) / H. Tribout de Morembert // Biographie nationale du pays de Luxembourg depuis ses origines jusqu'à nos jours. – Luxembourg: Victor Buck, 1959. – Fasc. 10. – P. 285–309.
15. *Tribout de Morembert, H.* Le cardinal de Pierre de Luxembourg, évêque de Metz / H. Tribout de Morembert // Biographie nationale du pays de Luxembourg depuis ses origines jusqu'à nos jours. – Luxembourg: Victor Buck, 1975. – Fasc. 21. – P. 53–80.
16. *Werveke, N. van.* Les relations entre Metz et Luxembourg sous le règne de Wenceslas, roi des Romains et duc de Luxembourg (1383–1419) / N. van Werveke // Annuaire de la Société d'histoire et d'archéologie Lorraine. Troisième année. – Metz: G. Scriba, 1891. – P. 293–314.
17. *Preuves de l'histoire de Metz.* – Nancy: H. Haener, 1781. – 1133 p.
18. *Duchesne, A.* Histoire genealogique de la maison de Vergy / A. Duchesne. – Paris: Sebastien Cramoisy, 1625. – 435 p.
19. Die Metzger Chronik des Jaique Dex (Jacques D'Esch) über die Kaiser und Könige aus dem Luxemburger Hause. Herausgegeben von Dr. Georg Wolfram. – Metz: G. Scriba, 1906. – 629 p.
20. Chronique, ou Annales du Doyen de S. Thiébaud de Metz // Calmet, Aug. Histoire de Lorraine: en 7 t. – Nancy: Leseur, 1752. – T. 5. – P. V–CXVII.

(Дата подачи: 17.02.2021 г.)

B. B. Шадурский

Белорусский государственный университет, Минск

V. Shadurski

Belarusian State University, Minsk

УДК 94:327(476+410)(091)

ПОЛИТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ВЕЛИКОБРИТАНИЕЙ И РЕСПУБЛИКОЙ БЕЛАРУСЬ (1991–2020 ГГ.)

POLITICAL RELATIONS BETWEEN THE GREAT BRITAIN AND THE REPUBLIC OF BELARUS (1991–2020)

В статье анализируется история эволюции белорусско-британских политических отношений, в которой можно выделить три последовательных этапа, каждый из которых отличается характером межгосударственных контактов. Первый этап (декабрь 1991 – сентябрь 1997 г.) стал периодом становления и поступательного развития

отношений. Второй этап (сентябрь 1997 – май 2008 г.) характеризовался медленным восстановлением взаимодействия в условиях принятия Великобританией ряда санкций в отношении Беларуси. Третий этап (май 2008–2020 г.) стал временем преодоления кризисных ситуаций и поиска конструктивных подходов. Двусторонние контакты сильно зависели от меняющейся политической повестки Великобритании и Евросоюза по отношению к Беларуси. После решения о «Брексите» политика Лондона в отношении Республики Беларусь продолжилась двигаться в общеевропейском русле. Намечившаяся на третьем этапе тенденция к улучшению отношений Беларуси и Соединенного Королевства была нарушена ходом нового кризиса двусторонних отношений осенью 2020 г.

Ключевые слова: Республика Беларусь; Великобритания; экономическая дипломатия; межгосударственные договоры; кризисные периоды.

The evolution of Belarus-British political relations, analyzed in this article, falls into three consistent phases, each of which differs in degrees of intensity and nature of inter-State contacts. The first phase (December, 1991 – September, 1997) became a period of formation and progressive development of bilateral relationship. The second phase (September, 1997 – May, 2008) was characterized by a slow re-establishment of Belarus-British interaction under sanctions on the Republic of Belarus, imposed by the European Union and among them by the United Kingdom. The third became the term to manage from crisis situations and search for constructive approaches. The study shows that Belarus-British bilateral contacts depended heavily on the EU's changing political agenda towards Belarus. London's policy towards the Republic of Belarus continued to move in the pan-European vein even after making the «Brexit» decision. The emerging tendency to progressive improvements in bilateral relations between Belarus and the United Kingdom in the third period has been violated by the way to renewed crisis of bilateral ties that began in the middle of 2020.

Keywords: The Republic of Belarus; the United Kingdom; economic diplomacy; inter-State agreements; periods of crisis.

Необходимость тщательного изучения многостороннего и двустороннего измерений внешней политики Беларуси появилась сразу после появления независимого восточноевропейского государства на мировой политической карте. В данном контексте серьезный интерес представляет история становления и развития политических отношений Республики Беларусь и Великобритании. На сегодняшний день Соединенное королевство, несмотря на утрату имперского статуса, остается одним из важнейших акторов мировой и региональной политики. В этом свете для Беларуси не вызывает сомнений необходимость налаживания если не дружеских, то хотя бы партнерских связей с Британией. При этом история современных белорусско-британских межгосударственных отношений в первую очередь представляет из себя цикличную историю кризисов, когда периоды упадка отношений сменялись периодами «потепления» и наоборот.

Несмотря на свою важность, тема межгосударственного политического взаимодействия Беларуси и Великобритании в отечественной науке раз-

рабатывалась лишь в общих чертах. Внимание исследователей в большей степени уделялось двусторонним торгово-экономическим и культурно-гуманитарным связям. Большинство же статей, посвященных политическому взаимодействию Минска и Лондона, описывали события 1990-х – первой половины 2000-х гг.

При этом особого внимания заслуживает диссертация Л. Г. Короленок «Беларусь и Великобритания: экономические, научно-технические и культурные связи 1970–2003 г.» [5], защищенная в 2004 г. В данном исследовании помимо прочего раскрываются и многие аспекты политического взаимодействия двух стран. Важными элементами в фундаменте научного изучения отношений Минска и Лондона стали статьи все той же Л. Г. Короленок «Беларусь і Вялікабрытанія: палітычныя адносіны ў 1991–2003 гг.» [4] и «Великобритания и Беларусь: проблемы и перспективы сотрудничества» [6], вышедшие в 2004 г. 2006 г. соответственно. Отдельного упоминания заслуживает статья «Белорусско-британские отношения в начале XXI века», опубликованная в 2005 г. исследовательницей М. В. Глеб [3].

Существование определенного британского интереса к Беларуси подтверждает и существование журнала белорусских исследований «The Journal of Belarusian Studies», издающегося ежегодно с 1965 г. Центром Острогорского» и англо-белорусским обществом. Данный журнал в разные годы публиковал статьи, посвященные белорусской истории и культуре, за авторством таких известных британских белорусистов, как Д. Дингли, В. Рич, А. Мальдис и др. Один из редакторов данного журнала долгое время был исследователем белорусской духовной музыки Г. Пикард, прах которого, согласно его завещанию, был в 2008 г. захоронен в Минске [10]. Внимание упомянутых исследователей было в большей степени сконцентрировано на культурных, а не политических аспектах, но их деятельность являлась несомненным шагом вперед в знакомстве английских читателей с Республикой Беларусь.

Большую работу по изучению современной политической ситуации в Беларуси проводила британская исследовательница белорусского происхождения Е. К. Коростелува. Ее работы чаще описывают белорусско-британское взаимодействие в международных организациях и проектах, в частности в рамках программы «Восточного партнерства» [7].

Первый этап белорусско-британских отношений (декабрь 1991 – сентябрь 1997 гг.) характеризуется формированием политико-правовых основ взаимодействия между двумя странами. В эти годы межгосударственные контакты Республики Беларусь и Великобритании переживали этап становления и поступательного развития. Определенные контакты дипломатов Минска и Лондона начались еще в 1991 г., однако отправной точкой политических отношений независимой Беларуси с Соединенным Королев-

ством можно считать 27 января 1992 г., когда первый министр иностранных дел Республики Беларусь П. К. Кравченко уведомил британцев о положительной реакции правительства Республики Беларусь на предложение британской стороны об установлении дипломатических отношений на уровне послов. Постепенно планы по обмену дипломатическими представительствами были реализованы на практике. В июле 1993 г. в Лондоне было открыто Генеральное консульство Республики Беларусь. В июле 1994 г. оно было преобразовано в посольство. Белорусское посольство в Лондоне возглавил будущий министр иностранных дел В. Л. Сенько [9, с. 160].

В ходе визита белорусского министра иностранных дел П. К. Кравченко в Лондон 12 октября 1993 г. была принята совместная декларация Республики Беларусь и Великобритании. В ней сформулировано несколько общих для двух стран тезисов, а также намечены перспективы развития двухсторонних отношений. В первом ее пункте подчуркивалась значимость перехода от конфронтации к сотрудничеству в Европе. Стороны также высказали уверенность в том, что безопасность и стабильность напрямую связаны с укреплением демократии и уважением к правам человека и основным свободам. Кроме этого, страны также постулировали намерение развивать двусторонние отношения как в вопросах политики и экономики, так и в оборонительной и культурной сферах. Правительство Соединенного Королевства заявило о своей решительности в вопросе оказания помощи белорусской стороне в переводе политической системы на демократические рельсы, а экономической – на рыночные [12].

Серьезным ответным шагом с белорусской стороны стал отказ от всего ядерного арсенала, доставшегося в наследство от Советского Союза. В качестве ответной меры Великобритания вместе с США и Россией гарантировали Беларуси уважение ее суверенитета, территориальной целостности и обязывались воздерживаться от любого экономического принуждения. Эти положения были зафиксированы в Будапештском меморандуме от 5 декабря 1994 г. Эти события еще больше укрепили уверенность западных партнеров в том, что Беларусь выбрала демократический путь развития.

Отступление от поступательного развития белорусско-британских отношений произошло в ноябре 1996 г. Причиной недовольства британской стороны стало проведение референдума, превратившего Беларусь в республику с президентской формой правления и очень широкими полномочиями главы государства. Великобритания не признала итогов референдума, объявив его незаконным в силу наличия ряда процедурных нарушений. Именно британский посол Д. Пирс 25 ноября 1996 г. передала в белорусский МИД послание Европейского союза, в котором были отражены сомнения в честности референдума, а также отмечалось, что это повлечет для ЕС сложности в дальнейшем развитии отношений с Беларусью [6, с. 72].

События 1996 г. привели к тому, что официальные контакты между Беларусью и Великобританией фактически достигли минимума. В официальной хронологии отношений, отраженной на сайте белорусского посольства в Лондоне, период после 1996 г. фактически отсутствует, а следующей точкой отношений значится уже сразу 2008 г. [8].

Второй этап (сентябрь 1997 – май 2008 г.) явился временем развития белорусско-британского взаимодействия в условиях принятия Европейским союзом и Великобританией целого ряда санкций в отношении Республики Беларусь. При этом и во время серии серьезных кризисов, последовавших после ноября 1996 г., двусторонние контакты полностью не обрывались. После каждого кризиса, которые, как правило совпадали с белорусскими избирательными кампаниями, стороны постепенно восстанавливали курс на нормализацию взаимоотношений. В первую очередь это обеспечивалось усилиями дипломатов обеих сторон. Для реализации этой задачи в обеих странах в помощь внешнеполитическим ведомствам формировались ставшие традиционными в международной практике структуры.

Так, в январе 2001 г. в ходе встречи в Палате Лордов была образована белорусско-британская межпартийная парламентская группа. В ее состав вошли представители обеих крупнейших британских парламентских фракций. Этот шаг имел серьезную важность в свете того, что еще в 1997 г. Великобритания поддержала решение комитета Парламентской Ассамблеи ОБСЕ и отказалась признавать полномочия белорусской парламентской делегации. Теперь же между действующими парламентариями двух стран был установлен контакт. Двусторонние отношения поддерживались также и в формате межмидовских консультаций, прошедших в ноябре 1997 г. и октябре 1999 г. [5, с. 12].

Однако уже в конце 2001 г. между странами произошел очередной кризис, спровоцированный президентскими выборами Беларуси (сентябрь 2001 г.). Великобритания в очередной раз не признала результаты выборов, обвинив официальные белорусские власти в многочисленных нарушениях. Последовательность этих двух событий наглядно демонстрирует упомянутые выше уязвимые места двусторонних белорусско-британских отношений. Практически каждые новые белорусские выборы, будь то выборы президентские или парламентские, из-за их различной трактовки вели к новым протестам британской стороны и новым осложнениям белорусско-британских отношений.

В условиях ограниченных контактов на официальном уровне выдвигались на первый план и играли важную роль частные инициативы отдельных британских парламентариев. Так, в октябре 2004 г. член Палаты Лордов и участник британо-белорусской межпартийной парламентской группы лорд Р. Скидельски предпринял частный визит в Беларусь. В Минске он был

принят руководством Министерств иностранных дел и экономики, а также посетил Национальный банк и Национальную академию наук. По итогам встреч сторонами было высказано намерение развивать завязавшиеся в ходе поездки контакты [1, с. 73]. Подобные частные визиты были довольно характерным явлением на данном этапе развития двусторонних отношений. Они не могли коренным образом изменить сложившуюся ситуацию, хотя и медленно укрепляли фундамент двусторонних экономических и политических отношений, возвращая сторонам определенное доверие друг к другу.

Третий этап (май 2008 – осень 2020 г.) стал временем формирования новых подходов в двусторонних отношениях Беларуси и Великобритании. Преодолев кризисный этап начала 2000-х гг. XXI в., Минск и Лондон оказались перед лицом новых вызовов и противоречий, которые стороны старались решать сообща.

Началом «оттепели» в отношениях Беларуси с Европой в целом и с Британией в частности стал 2008 год. 26 мая на Совете ЕС делегациями Польши и Швеции был представлен проект «Восточного партнерства». Цели данного проекта заключались в создании возможностей для активизации сотрудничества ЕС с шестью государствами постсоветского пространства. Одной из этих стран была Республика Беларусь. Инициатива «Восточного партнерства» не была английской по происхождению. Однако британцы активно ее поддержали. Скорее всего, свою роль сыграло набравшее темп белорусско-британское экономическое сотрудничество. Стабилизация отношений с официальным Минском сулила еще большее увеличение темпов торгово-финансового взаимодействия. Уже в ноябре 2008 г. Великобританию посетил премьер-министр Республики Беларусь С. С. Сидорский. В Лондон он прилетел для участия в первом Белорусском инвестиционном форуме [8]. Цель его визита еще раз подчеркивала важную роль экономической дипломатии в деле развития двусторонних политических контактов.

Период, начавшийся с потепления «Восточного партнерства», стал временем формирования новых подходов в двусторонних отношениях Беларуси и Великобритании. Преодолев кризисный этап начала 2000-х гг. XXI в., Минск и Лондон оказались перед лицом новых вызовов и противоречий, с которыми еще только предстояло научиться справляться. Вскоре последовали и новые вызовы. Серьезным стресс-тестом новой модели отношений Беларуси с Брюсселем и Лондоном стали выборы президента Беларуси в декабре 2010 г. Страны Запада, в том числе и Соединенное Королевство, вновь выступили с их негативной оценкой. Вскоре последовали новые санкции. Повышенное внимание к соблюдению демократических норм и прав человека в Беларуси, включая освобождение и реабилитацию всех политических заключенных, оставалось главным условием улучшения двусторонних отношений с Великобританией. На этот раз данные события не имели долгосрочных последствий и не смогли существенно повлиять на общий вектор официальных контактов Минска и Лондона.

При этом можно констатировать, что даже после потепления, наметившегося в двусторонних отношениях в мае 2008 г., представления британского общества о Беларуси изменились мало. Беларусь по-прежнему продолжала сохранять имидж «последней диктатуры Европы». Так, в статье «The Guardian», вышедшей в июне 2014 г., отмечалось, что уровень политической свободы в Беларуси крайне низок, а сама страна находится в экономической и политической зависимости от России [14].

Белорусско-британские отношения 2008–2016 гг., как и отношения прошлых лет, в основном рассматривались в общем контексте отношений Беларуси и ЕС. Однако вскоре появился новый важный фактор, влияющий на белорусско-британское взаимодействие. Дело в том, что 23 июня 2016 г. в Великобритании состоялся референдум о членстве страны в Европейском союзе. Большая часть британского истеблишмента высказывалась в пользу необходимости сохранения членства страны в ЕС, но их мнение не совпало с мнением большинства избирателей, которые отдали свои голоса за выход Британии из ЕС. Подобный выбор был обусловлен многими факторами, анализировать которые не входит в задачу данного исследования. Тем не менее наметившийся «Брексит» оказал влияние на развитие белорусско-британских отношений, добавив дополнительный стимул к их активизации. При этом даже после принятия решения о выходе из ЕС политика Лондона в отношении Республики Беларусь продолжала двигаться в общеевропейском русле. Соединенное Королевство не отменило европейских санкций, лишь заменив их ничем не отличающимися британскими [15].

Важной вехой в развитии белорусско-британских отношений стал состоявшийся в марте 2018 г. визит белорусского министра иностранных дел В. В. Макея в Лондон [8]. Последний раз руководитель белорусского МИДа посещал Альбион около 25 лет назад, это произошло в рамках уже упоминавшегося визита П. К. Кравченко в британскую столицу в октябре 1993 г. Без внимания исследователя не должен остаться контекст событий на международной арене, во время которых проходила встреча руководителей МИД двух стран. В. В. Макей прибыл в Лондон в самый разгар «Дела Скрипалей» – крупного британо-российского скандала. В этих условиях состоявшийся визит в Лондон белорусской делегации столь высокого уровня продемонстрировал международному и экспертному сообществам, что, несмотря на наличие белорусско-российской интеграционной повестки и тесные союзнические отношения Москвы и Минска, последний все же стремится проводить независимую внешнюю политику.

Третий этап белорусско-британских отношений, длившийся с мая 2008 г. по осень 2020 г., стал временем преодоления кризисных ситуаций и поиска конструктивных подходов, в ходе которого была выработана формула взаимовыгодного и уважительного сотрудничества. На данном этапе произошло значительное улучшение межгосударственных отношений Бела-

руси с Соединенным Королевством. Это произошло в силу принятия ЕС и Британией ряда компромиссов в отношении Республики Беларусь, в то время как руководство последней продолжало реализацию курса на прагматичное (в первую очередь экономическое) сотрудничество с Соединенным Королевством.

В целом же необходимо отметить, что белорусско-британские отношения на протяжении всех трех выделенных этапов имели циклический характер развития и сильно зависели от меняющейся политической повестки Великобритании и Евросоюза по отношению к Беларуси. В течение всех трех обозначенных этапов политика официального Лондона в отношении Республики Беларусь двигалась в общеевропейском русле. Изменение общего вектора «белорусской» политики ЕС соответствовало изменению «белорусского» направления британской внешнеполитической стратегии. Намечившаяся на третьем этапе тенденция к постепенному улучшению двусторонних отношений имела хорошие шансы получить дальнейшее развитие, но надежды на это рухнули во второй половине 2020 г. Если в марте 2020 г. британские морские пехотинцы приезжали в Беларусь и проводили первые за долгий период совместные учения с белорусскими десантниками [11], то уже в ноябре того же года Лондон ввел санкции и стороны взаимно выслали дипломатов [2]. Причиной этого стал белорусский политический кризис и острая реакция на него британской стороны. Эта ситуация лишним раз подтвердил, что пока у сторон будут сохраняться принципиальные политические противоречия, любое потепление в итоге будет оказываться затишьем перед очередным кризисом.

Подводя итог, стоит сказать, что на основе описанных фактов и цифр можно выделить три аспекта британской политики в отношении Беларуси, которые действовали и действуют. Они едва ли будут меняться в обозримом будущем. Первый относится к традиционно большому вниманию британцев к сфере прав человека и возможности для каждого пользоваться свободой слова, собраний, самовыражения. Второй – поиск областей, в которых стороны могут успешно сотрудничать и которые находятся в сфере общих интересов. Третий – тесная координация действий Великобритании с Европейским союзом и с так называемым коллективным Западом в целом, политика которых основана на таких же принципах и ценностях, как и британская.

Список использованных источников

1. Беларусь – Злучанае Каралеўства Вялікабрытаніі і Паўночнай Ірландыі // Веснік Міністэрства замежных спраў Рэспублікі Беларусь. – 2004. – № 3. – С. 73–74.
2. Беларусь выслала двух британских дипломатов [Электронный ресурс] // Deutsche Welle – Режим доступа: <https://www.dw.com/ru/belarus-vyslala-dvuh-britanskih-diplomatov/a-55550213>. – Дата доступа: 20.12.2020.

3. Глеб, М. В. Белорусско-британские отношения в начале XXI века / М. В. Глеб // Беларусь в современном мире: материалы IV Респуб. науч. конфю, Минск, 28 сент. 2005 г. – Минск: РИВШ, 2005. – 336 с.
4. Каралёнак, Л. Г. Беларусь і Вялікабрытанія: палітычныя адносіны ў 1991–2003 гг. / Л. Каралёнак // Беларускі гістарычны часопіс. – 2004. – № 5. – С. 9–15.
5. Королёнок, Л. Г. Беларусь и Великобритания: экономические, научно-технические и культурные связи в 1970–2003 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.15 / Л. Г. Короленок; БГПУ. – Минск, 2004. – 24 с.
6. Короленок, Л. Г. Великобритания и Беларусь: проблемы и перспективы сотрудничества / Л. Г. Королёнок // ЕС и восточнославянский мир (конец XX – начало XXI вв.): материалы Междунар. науч. конф. (Гродно, 19 окт. 2006 г.) / Гродн. гос. ун-т, Социол. фак. МГУ, Ин-т истории Ягеллон. ун-та; под общ. ред. А. Н. Нечухрина. – Гродно, 2008. – С. 71–76.
7. Коростелева, Е. Восточное партнерство: новая возможность для стран-соседей? / Е. Коростелева // Восточное партнерство: проблемы и перспективы. – Минск: ГИУСТ БГУ, 2011. – 280 с.
8. Посольство Республики Беларусь в Великобритании и Северной Ирландии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://uk.mfa.gov.by/ru/>. – Дата доступа: 09.04.2018.
9. Посольство Республики Беларусь в Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии // Вестник Министерства иностранных дел Республики Беларусь. – 2001. – № 4. – С. 160–168.
10. Прах исследователя Гая де Пикарда перезахоронили в Красном костеле [Электронный ресурс] // NAVINY.BY: Белорусский портал. – Режим доступа: https://naviny.online/rubrics/culture/2008/11/16/ic_articles_117_159929. – Дата доступа: 10.01.2021.
11. Совместная белорусско-британская тренировка «Зимний партизан» проходит в Витебской области [Электронный ресурс] // БЕЛТА. – Режим доступа: <https://www.belta.by/regions/view/sovmestownaja-belorusko-britanskaja-trenirovka-zimnij-partizan-prohodit-v-vitebskoj-oblasti-381687-2020/>. – Дата доступа: 15.12.2020.
12. Сумесная дэкларацыя Рэспублікі Беларусь і Злучанага Каралеўства Вялікабрытаніі і Паўночнай Ірландыі // Веснік Міністэрства замежных спраў Рэспублікі Беларусь. – 1998. – № 3. – С. 73–74.
13. About The Journal of Belarusian Studies [Electronic source] // The Journal of Belarusian Studies. – Mode of access: <http://belarusjournal.com/browse/author>. – Date of access: 15.01.2021.
14. Is Belarus and Russia's 'brotherly love' coming to an end? [Electronic source] // The Guardian. – 2014. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/world/2015/may/28/belarus-russia-brotherly-love-ukraine-crisis>. – Date of access: 27.12.2019.
15. UK sanctions on the Republic of Belarus [Electronic source] // UK government official web-site. – Mode of access: <https://www.gov.uk/government/collections/uk-sanctions-on-the-republic-of-belarus>. – Date of access: 20.01.2021.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

В. Р. Швайко

Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы, Мінск

V. Shvaiko

National Institute For Higher Education, Minsk

УДК 94:37.07(476+438)“19/20”

БЕЛАРУСКАЯ АДУКАЦЫЯ Ў ПОЛЬШЧЫ Ў ДРУГОЙ ПАЛОВЕ ХХ – ПАЧАТКУ ХХІ СТ.

BELARUSIAN EDUCATION IN POLAND IN THE SECOND HALF OF THE XX - EARLY XXI CENTURY

Артыкул прысвечаны праблеме захавання і развіцця беларускай адукацыі ў Польшчы ў другой палове ХХ – пачатку ХХІ ст. Разглядаюцца пытанні стварэння і дзейнасці беларускамоўных устаноў адукацыі, аналізуюцца фактары негатыўнага ўздзеяння на стан беларускай адукацыі, вызначаюцца прычыны зніжэння актыўнасці беларускамоўных адукацыйных устаноў у розныя перыяды.

Ключавыя словы: адукацыя; нацыянальная меншасць; беларускамоўныя школы; беларусістыка; грамадскія аб'яднанні; Беларускае грамадска-культурнае таварыства.

The article is devoted to the problem of preservation and development of Belarusian education in Poland in the second half of the XX century - the beginning of the XXI century. The article considers the issues of creation and activity of Belarusian-language educational institutions, educational sites, analyzes the factors influencing the state of Belarusian education and training, identifies the reasons for the decrease in the number of Belarusian-language educational institutions in different periods.

Keywords: education; national minority; Belarusian-language schools; Belarusian studies; public associations; Belarusian public and cultural society.

На тэрыторыі сучаснай Польшчы пражывае значная колькасць беларускага насельніцтва, якое мае статус нацыянальнай меншасці. У 1945 г., згодна з савецка-польскімі дамовамі аб дзяржаўнай мяжы, у склад Польшчы ўвайшла частка этнічных беларускіх земляў. Пытанне аб вызначэнні дакладнай колькасці беларусаў у Польшчы дагэтуль з'яўляецца дастаткова складаным, у розныя перыяды колькасць беларускага насельніцтва азначалася даволі палярнымі лічбамі: ад 200 да 50 тысяч [1, с. 23]. Значнаму скарачэнню беларускага насельніцтва ў Польшчы ў другой палове ХХ ст. актыўна спрыялі працэсы пасляваеннай рэпатрыяцыі, эміграцыя, а таксама актыўная асіміляцыйная палітыка польскай дзяржавы ў адносінах да беларускай нацыянальнай меншасці. Паводле дадзеных апошняга перапісу насельніцтва 2011 г., у Польшчы пражывае каля 47 тыс. этнічных беларусаў [2]. Абсалютная большасць з іх – у Падляскім ваяводстве (больш за 96 % ад агульнай колькасці анкет, пададзеных беларусамі падчас перапісу), таму

пытанні захавання і развіцця беларускай асветы ў Польшчы характэрныя менавіта гэтаму рэгіёну, абсалютна ўсе адукацыйныя ўстановы, дзе вучылі на беларускай мове ці навучалі беларускай мове (апрача вышэйшай адукацыі), геаграфічна месціліся на Падляшшы. Дэмаграфічны фактар у дадзенай сітуацыі з’яўляецца асноватворным.

Гісторыя развіцця беларускай адукацыі ў Польшчы ў другой палове ХХ ст. уключае некалькі перыядаў, адметных колькасцю, формамі і задачамі функцыянавання беларускіх адукацыйных устаноў. Практычна адразу пасля вызвалення ад немцаў на Беласточчыне пачалі адкрывацца школы з беларускай мовай навучання. Ужо ў 1944 г. тут налічвалася 117 пачатковых школ і тры сярэднія школы, дзе навучанне вялося па-беларуску – у Гайнаўцы, Бельску і Беластоку. На жаль, палітычная сітуацыя, а таксама бачанне польскім урадам «Польшчы без нацыянальных меншасцяў» не спрыяла бесперапыннаму развіццю беларускай адукацыі. Пасля падзей, звязаных з усталяваннем мяжы і ўзаемнай рэпатрыяцыяй палякаў і беларусаў, у перыяд 1945–1947 гг. адбываўся актыўны працэс ліквідацыі беларускіх школ, які тлумачыўся тым, што беларусы выязджаюць у Савецкую Беларусь, а таму школы нікому не патрэбныя. Вельмі часта школы зачыняліся і па даволі прازیтай прычыне – не хапала метадычных матэрыялаў, падручнікаў і самае важнае – не хапала кваліфікаваных настаўнікаў (многія з’ехалі ў Беларусь ці адышлі ад школьнай працы па палітычных матывах). Справа скончылася тым, што на Падляшшы ў 1947 г. засталася толькі шэсць беларускамоўных школ. Навучальныя ўстановы маглі ліквідаваць таксама і па палітычных матывах, як адбылося з ліцэем у Бельску: яго зачынілі па прычыне «сепаратысцкай дзейнасці настаўнікаў» [3, с. 211].

Аднак палітычныя змены ў краіне пацягнулі за сабой і змены ў сферы беларускай адукацыі. 28 чэрвеня 1949 г. ЦК ПАРП прыняў рашэнне аб тым, што Міністэрства адукацыі Польшчы павінна ствараць умовы для таго, каб дзеці беларускай нацыянальнасці на Беласточчыне маглі вучыцца на роднай мове [4]. Як вынік, 1 верасня 1949 г. былі адчынены 24 школы з беларускай мовай навучання. У канцы навучальнага года іх было ўжо 39, а з новага 1949/1950 навучальнага года пачалі працаваць таксама ліцэі ў Бельску і Гайнаўцы [3, с. 216]. У першыя гады свайго аднаўлення беларускія школы перажывалі шмат праблем: не хапала настаўнікаў, не было падручнікаў, часам нават памяшканняў. Але, нягледзячы на ўсе цяжкасці, беларуская асвета ў Польшчы дадзены перыяд даволі актыўна развівалася. Школы для дзяцей беларускай нацыянальнай меншасці ў Польшчы масава адкрываліся ў вёсках на тэрыторыі пяці паветаў Падляскага ваяводства: Беластоцкага, Бельскага, Гайнаўскага, Семятыцкага і Сакольскага. Найбольшая іх колькасць працавала ў Бельскім і Гайнаўскім паветах: тут былі як школы з беларускай мовай навучання (усе прадметы выкладаліся на роднай мове), так і школы з дадатковым вывучэннем беларускай мовы (мова вывучалася як прадмет).

У Беластоцкім, Сакольскім і Семятыцкім паветах працавалі школы толькі з дадатковым вывучэннем беларускай мовы.

60-я гг. XX ст. сталі перыядам найвялікшага росквіту беларускай асветы ў Польшчы, гэтому спрыяла даволі ляльная палітыка польскай дзяржавы, а таксама актыўная дзейнасць па падтрымцы беларускамоўных школ Беларускага грамадска-культурнага таварыства (далей – БГКТ) [5, с. 40]. Найбольшая колькасць беларускіх навучальных устаноў была адчынена ў 1961/1962 навучальным годзе: 37 пачатковых школ з беларускай мовай навучання і 141 школа, дзе беларуская мова вывучалася як прадмет (табліца 1).

Табліца 1

Школы з беларускай мовай навучанняі [6]

	Школы з беларускай мовай навучання	Колькасць вучняў	Школы з вывучэннем беларускай мовы	Колькасць вучняў	Усяго школ	Усяго вучняў
1960/1961	39	2643	135	7939	174	10582
1961/1962	37	2636	141	8147	178	10783
1962/1963	34	2266	137	8550	171	10816
1963/1964	34	2378	141	8724	175	11102
1964/1965	34	2329	139	8612	173	10941
1965/1966	33	2286	139	8616	172	10902
1966/1967	31	2317	141	9452	172	11769
1967/1968	30	2276	139	9727	169	12003
1968/1969	30	2082	134	9650	164	11732
1969/1970	22	1353	142	9938	164	11291

Негатыўнай тэндэнцыяй таго часу стала тое, што адбывалася пастаяннае скарачэнне колькасці школ, дзе ўсе прадметы вывучаліся на беларускай мове, на карысць тых, дзе беларуская мова вывучалася як прадмет. Вельмі часта гэты працэс тлумачылі так: дзеці павінны добра ведаць дзяржаўную мову, менавіта ад гэтага будзе залежыць іх далейшы лёс. У выніку часта назіралася такая з’ява, калі бацькі вучняў школ з беларускай мовай навучання пісалі заявы, каб некаторыя прадметы (а паступова і большая іх частка) выкладаліся па-польску, матывуючы гэта патрэбамі далейшага жыцця

моладзі. Напрыканцы згаданага дзесяцігоддзя пачала скарачацца і агульная колькасць беларускіх пачатковых школ.

Апрача пачатковых школ, у дадзены перыяд на Беласточчыне працавалі і сярэднія навучальныя ўстановы: два ліцэі з беларускай мовай навучання – у Гайнаўцы і Бельску Падляскім, а таксама ліцэй з дадатковым вывучэннем беларускай мовы ў Міхалове (Беластоцкі павет). Выпускнікі беларускіх сярэдніх школ мелі магчымасць атрымоўваць адукацыю ва ўсіх вышэйшых навучальных установах Польшчы.

Дзякуючы намаганням БГКТ, у 1957/1958 навучальным годзе для тых выпускнікоў беларускіх ліцэяў, якія хацелі працягнуць беларускую адукацыю далей, пры Варшаўскім універсітэце была адкрыта адзіная на той час за межамі Беларусі кафедра беларускай філалогіі. Заснавальнікам кафедры была славіст прафесар А. Абрэмская-Яблонская. У першыя гады існавання кафедры метадычную і навуковую дапамогу ёй аказвалі шматлікія спецыялісты з Беларусі. З цягам часу быў сфарміраваны выкладчыцкі калектыў, у склад якога ўваходзілі Э. Смулкова, А. Баршчэўскі, А. Багроўская, М. Врублеўскі, З. Скібінская. Навуковыя інтарэсы выкладчыкаў кафедры беларускай філалогіі знаходзіліся ў сферах беларускага мовазнаўства і гісторыі беларускай літаратуры з шырокім улікам даследаванняў фальклору Беласточчыны. У 1970–1980-я гг. калектывам кафедры быў выдадзены шматтомны «Слоўнік беларускіх гаворак паўночна-заходняй Беларусі і яе пагранічча». На чале кафедры беларускай філалогіі Варшаўскага ўніверсітэта працавалі вядомыя навукоўцы А. Абрэмская-Яблонская, Э. Смулкова, А. Баршчэўскі і інш. У 1992 г. пры філіяле Варшаўскага ўніверсітэта ў Беластоку быў створаны аддзел беларусістыкі, які з 1998 г. быў пераўтвораны ў кафедру беларускай філалогіі, якая ўваходзіла ў структуру Інстытута ўсходнеславянскай філалогіі ўніверсітэта ў Беластоку. Яе кіраўніком у 1992–2004 гг. быў прафесар М. Кандрацюк. З 2004 г. кафедру ўзначальвала прафесар Г. Тварановіч. З 2000 г. на кафедры рыхтавалі студэнтаў па спецыяльнасці «Беларуская філалогія». У сучасны момант кафедра рэарганізавана да аддзела беларусістыкі і ўсходніх даследаванняў у складзе кафедры філалагічных даследаванняў «Усход-Заход» (на чале аддзела – прафесар Г. Тварановіч). У 1997 г. ва ўніверсітэце ў Беластоку была заснавана кафедра беларускай культуры. Стваральнікам і першым яе кіраўніком стала прафесар Э. Смулкова, потым доўгія гады кафедру ўзначальваў прафесар Я. Мірановіч, затым кароткі час – прафесар Л. Цітка. На дзёны момант дзейнасць кафедры скасавана. Некаторы час дзейнічалі аддзел беларусістыкі ва ўніверсітэце імя М. Складоўскай-Кюры ў Любліне (кіраўнік – прафесар М. Саевіч) і аддзел беларусістыкі і ўкраіністыкі ў Апольскім універсітэце (кіраўнік – прафесар Б. Кодзіс).

З мэтай забеспячэння кадрамі настаўнікаў для беларускіх школ з 1954 г. па 1965 г. пры Завочных настаўніцкіх курсах у Беластоку была арганізавана

праца адзялення беларускай філалогіі [6]. За перыяд яго існавання вышэйшую настаўніцкую кваліфікацыю тут атрымалі 139 настаўнікаў. У 1949/1950 навучальным годзе польскімі ўладамі было прынята рашэнне аб адкрыцці ў Беластоку Педагагічнага ліцэя з беларускай мовай навучання. З наступнага і па 1969/1970 навучальны год Педагагічны ліцэй працаваў у Бельску Падляскім. За гэты перыяд дыпламы настаўнікаў беларускай мовы атрымалі 427 выпускнікоў, якія працаўладкоўваліся ў беларускамоўныя пачатковыя школы. Педагагічны ліцэй у Бельску быў зачынены ў 1970 г. быццам бы па прычыне рэформы сістэмы адукацыі для настаўнікаў пачатковых школ. Фактычна ж гэта адбылося ў агульным рэчышчы пагаршэння стану беларускамоўнай адукацыі, якое прыйшлося менавіта на 1970-я гг.

70-я гг. XX ст. для беларускай асветы ў Польшчы сталі амаль катастрафічнымі, што было абумоўлена як дзяржаўнай палітыкай, так і міграцыйнымі і ўрбаністычнымі грамадскімі працэсамі. У 1970/1971 навучальным годзе школы з беларускай мовай навучання перасталі існаваць – родная мова з гэтага часу пачала выкладацца толькі як дадатковы прадмет. З цягам часу колькасць і такіх школ скарацілася: у 1973/1974 навучальным годзе працавалі толькі 103 школы, дзе мову вывучалі 5983 вучні. Напачатку 1970-х гг. у беларускіх школах пачалі з’яўляцца іншыя праблемы: дзяржава перастала друкаваць падручнікі, настаўнікі не мелі магчымасці павышаць кваліфікацыю. Пачало панаваць масавае меркаванне, што беларуская мова ў польскай дзяржаве нікому не патрэбна. У 1971 г. Міністэрства адукацыі Польшчы выдала распараджэнне, сутнасць якога зводзілася да «поўнай дабравольнасці ў навучанні беларускай мове» [4, с. 66]. Згодна з пастановай, бацькі тых дзяцей, што жадаюць вывучаць беларускую мову, кожны год павінны былі пісаць спецыяльныя заявы. Адсутнасць такіх заяў з’яўлялася падставай да скасавання вывучэння мовы ў навучальнай установе. Апрача таго, школьныя ўлады для тых школ, дзе вывучалася беларуская мова, давалі параду кшталту «гэты прадмет павінен выкладацца на першым ці апошнім уроку», што таксама не спрыяла высокакаснаму вывучэнню мовы. Сітуацыю значна пагоршыла і школьная рэформа першай паловы 1970-х гг. Падчас яе правядзення было ліквідавана 70 невялікіх пачатковых школ, дзе вывучалася беларуская мова, а ў новых школах, куды накіроўваліся вучні, такога прадмета часцей за ўсё не было. Апрача таго, падчас рэформы беларускую мову перасталі выкладаць яшчэ ў 26 школах. У выніку ў 1980/1981 навучальным годзе беларускую мову ў Польшчы вывучалі толькі 3430 вучняў. На гэтым фоне значным, хоць і кароткатэрміновым поспехам беларускай грамадскасці можна лічыць тое, што ў 1982 г. у Беластоцкім ліцэі № 1 пяць вучняў пачалі вывучэнне беларускай мовы, але ў хуткім часе з-за малой колькасці вучняў выкладанне было спынена.

БГКТ і іншыя беларускія грамадскія арганізацыі ў 1990-я гг. сталі зноў вялікую ўвагу надзяляць пытанню адраджэння беларускай асветы ў Польшчы. Сітуацыя была даволі складанай. У гэты час беларускую мову як дадатковы прадмет вывучалі толькі трохі больш за 3500 чалавек у 44 школах. Вялікай праблемай стаў катастрофічны недахоп метадычнай і навуковай літаратуры, настаўнікі не мелі магчымасцей павышаць кваліфікацыю. БГКТ змагло аказаць значную дапамогу ў вырашэнні гэтай праблем. Дзякуючы падтрымцы з боку Рэспублікі Беларусь, БГКТ наладзіла перадачу дзіцячай літаратуры, падручнікаў, газет у школы, дзе вывучалася беларуская мова; узнавіла практыку правядзення ў мінскіх вышэйшых навучальных установах павышэння кваліфікацыі для настаўнікаў; па хадатайніцтву БГКТ у 1990-я гг. у навучальных установах Рэспублікі Беларусь вышэйшую адукацыю атрымалі выпускнікі беларускіх ліцэяў. Беларускія ўлады аказвалі дапамогу і ў афармленні кабінетаў беларускай мовы. Пастаянна наладжваліся курсы і метадычныя канферэнцыі настаўнікаў беларускай мовы, вядучымі метадыстамі сталі Т. Русачык, В. Сянкевіч, І. Рыгаровіч [7, с. 286].

У сярэдзіне 1990-х гг. магчымасць вывучаць беларускую мову атрымалі і дзеці, якія жылі ў Беластоку. З 1995 г. у дзіцячым садку № 14 пачалі працу беларускамоўныя групы. Вялікую ўвагу педагогі садка надавалі выхаванню дзетак на традыцыях беларускай культуры: тут працавалі тэатральная група, дзіцячы песенны калектыў «Вясёлка». Далейшае вывучэнне беларускай мовы беластоцкія дзеці на дадзены момант могуць працягваць у пачатковай школе № 4, а таксама ў гімназіі № 7 і агульнаадукацыйным ліцэі № 2. Выхавацелі і настаўнікі беларускай мовы г. Беластока цесна супрацоўнічаюць з грамадскім аб'яднаннем «АБ-БА» («Аб'яднанне бацькоў, беларускасцю апантаных»). Многія гады яго ўзначальвае Б. Пякарская, актыўна з ім працуе настаўніца беларускай мовы А. Ваўранюк. Для дзяцей, якія вывучаюць беларускую мову, «АБ-БА» рэалізуе шмат прækтаў: дзейнічае тэатральны гурток, дзеці займаюцца дэкламатарскім мастацтвам (неаднаразова станавіліся пераможцамі і лаўрэатамі конкурсаў БГКТ «Роднае слова» і Агляд тэатральных калектываў), сумесна з арганізацыяй літоўскай нацыянальнай меншасці «АБ-БА» рэалізавалі праект «Вялікае Княства Літоўскае – наша агульная спадчына». На сённяшні дзень беларускую мову як дадатковы прадмет дзеці маюць магчымасць вывучаць у 22 пачатковых школах, 14 гімназіях Падляся, а таксама ў 3 агульнаадукацыйных ліцэях – у Гайнаўцы, Бельску Падляскім і Беластоку [7, с. 286].

Такім чынам, намаганні грамадскіх арганізацый беларускай меншасці, падтрымка Рэспублікі Беларусь, а ў некаторыя перыяды – і спрыяльная палітыка дзяржаўных польскіх улад па падтрымцы і развіцці адукацыйных

устаноў, дзе дзеці маглі б вывучаць родную мову, мелі пэўны вынік. Школы з вывучэннем беларускай мовы даволі паспяхова функцыянуюць да сённяшняга часу. Гэтыя адукацыйныя пляцоўкі, асабліва гімназіі і ліцэі ў Бельску Падляскім і Гайнаўцы, вельмі часта з'яўляюцца своеасаблівымі цэнтрамі захавання і развіцця беларускай нацыянальнай культуры на Падляшшы, а таксама цэнтрамі фарміравання і падтрымкі нацыянальнай самасвядомасці маладых прадстаўнікоў беларускай нацыянальнай меншасці ў Польшчы.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Хто ёсць хто сярод беларусаў свету / Энцыкл. даведнік. Ч. 1. Беларусы і ўраджэнцы Беларусі ў памежных краінах / рэдкал.: А. Мальдзіс [і інш.]. – Мінск: Энцыклапедыкс, 2000. – 334 с.
2. Raport z wyników. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011. – Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych, 2012. – 177 s.
3. *Iwaniuk, S.* Szkolnictwo białoruskie na Białostocczyźnie w latach 1944–1980 / S. Iwaniuk // Białorusini – Historia i Kultura / red. naukowa J. Jurkiewicz. – Szreniawa: EXPOL, 2010. – S. 209–221. Białorusini – historia i kultura: zbior pt. Konferencji naukowej, Szreniawa, 25–26 czerwca 2010 / pod red. J. Jurkiewicza. – Szreniawa,
4. Беларуская дыяспара. Нарысы гісторыі і сучаснага стану / М. М. Бацян [і інш.]. – Мінск: Трыалета, 2006. – 160 с.
5. *Фіёнік, Д.* 50 гадоў. Беларускае грамадска-культурнае таварыства / Д. Фіёнік. – Беласток: Ортдрук. – 159 с.
6. Беларускі каляндар 1973 / рэд. Г. Валкавыцкі. – Беласток, 1973. – 272 с.
7. *Швайко, В.* Беларусы ў Польшчы / В. Швайко // Беларускае замежжа = Белорусское зарубежье / склад. Н. А. Голубева; Дэпартамент па архівах і справаходстве Міністэрства юстыцыі Рэсп. Беларусь; Нац. гіст. архіў Беларусі; Нац. гіст. архіў Беларусі ў Гродна; Беларус. дзярж. архіў-музей літ. і мастацтва. – Мінск: Беларус. энцыкл. імя П. Броўкі, 2010. – С. 258–289.

(Дата падачы: 25.02.2021 г.)

Ши Даньдань

Белорусский государственный университет, Минск

Shi Dandan

Belarusian State University, Minsk

УДК 008(510:1-6 ШОС)(091)

КУЛЬТУРНАЯ ДИПЛОМАТИЯ КНР В РАМКАХ ШОС (2001–2020 ГГ.)

CULTURAL DIPLOMACY OF THE PRC WITHIN THE SCO (2001–2020)

Статья посвящена исследованию культурной дипломатии КНР в рамках ШОС в 2001–2020 гг. В ней впервые в белорусской историографии на основе китайских источников и литературы анализируется культурный аспект внешнеполитической стратегии КНР, определены и охарактеризованы этапы в развитии культурной дипломатии Китая, рассматриваются его инициативы, нормативная база, основные направления и формы взаимодействия в области культуры в рамках ШОС на двусторонней и многосторонней основе, подчеркнута роль культуры в выстраивании «гармоничного региона» и создании «сообщества единой судьбы».

Ключевые слова: КНР; национальные интересы; мягкая сила; культурная дипломатия; ШОС; гармоничный регион; сообщество единой судьбы человечества.

The article is devoted to the study of the cultural diplomacy of the PRC within the SCO in 2001-2020. For the first time in Belarusian historiography, on the basis of Chinese sources and literature, the article analyzes the cultural aspect of the PRC's foreign policy strategy, identifies and describes the stages in the development of China's cultural diplomacy, considers its initiatives, regulatory framework, main directions and forms of interaction in the field of culture within the SCO on bilateral and on a multilateral basis, the role of culture in building a «harmonious region» and creating «community of shared future for mankind».

Keywords: PRC; national interests; soft power; cultural diplomacy; SCO; harmonious region; community of shared future for mankind.

Активное участие в межкультурном диалоге, осуществляемом в контексте обеспечения внешнеполитических интересов Китая на международной арене, является одним из приоритетов внешней политики КНР. Шанхайская организация сотрудничества в качестве первой региональной международной организации, инициированной Пекином, занимает в этом диалоге важное место.

С начала функционирования ШОС (июнь 2001 г.) правительство Китая уделяет пристальное внимание культурному сотрудничеству в рамках этой организации. На саммите глав государств – членов ШОС в ноябре 2020 г. председатель КНР Си Цзиньпин подчеркнул важность развития «шанхай-

ского духа», выдвинув инициативу построения «четырех сообществ», среди которых и «культурно-гуманитарное». По оценке китайского лидера, цивилизации не делятся на хорошие и плохие, а отличаются многообразием. КНР необходимо содействовать культурно-гуманитарным обменам с целью сближения народов, что обогащает теорию «сообщества единой судьбы человечества», имеет важное значение для сохранения многообразия культуры, укрепления мира и стабильности в регионе [1].

В Декларации о создании ШОС и Хартии ШОС культурное сотрудничество выделено в качестве важного направления развития Организации. Культура противостоит таким угрозам, как терроризм, ксенофобия и экстремизм. Международное взаимодействие в сфере культуры формирует эффективные механизмы для разрешения данных проблем мирным путем [2].

Начальный этап взаимодействия (2001–2006 гг.)

Ван Ичжоу (Академия социальных наук КНР) разделил национальные интересы Китая на три группы: интересы развития, суверенные интересы и интересы ответственности, причем членство в ШОС содействует реализации всех трех групп [3, с. 51]. Сунь Чжуанчжи (Исследовательский центр ШОС Китайской академии общественных наук) обосновывает соответствие членства в ШОС национальным интересам Китая: оно обеспечивает гарантии безопасности Северо-Западного Китая; способствует поддержанию добрососедских и дружеских отношений с другими государствами-членами, эффективно содействуя культурному обмену; усиливает международное влияние китайского государства и его взаимодействие с другими участниками для продвижения на пути к установлению нового международного порядка. Играя важную роль в обеспечении безопасности, экономического и культурного сотрудничества членов ШОС, Китай, как заверил первый генеральный секретарь ШОС Чжан Дэцзян, не добивается особого статуса в этой организации, он «всегда придерживался принципа равенства и взаимной выгоды, стремится к общему развитию всех государств-членов» [4].

Чжан Нин (Академия социальных наук КНР) рассмотрел предпосылки для развития культурного сотрудничества в рамках ШОС в указанные годы: традиции культурных обменов на древнем Шелковом пути; стабильная политика и развивающаяся экономика; культурное сотрудничество, основанное на принципах равноправия и взаимной выгоды, не носит идеологический и геополитический характер и направлено на укрепление взаимопонимания и дружбы, а не на борьбу за сферы влияния [5].

На саммите глав государств – членов ШОС (июнь 2006 г., г. Шанхай) Ху Цзинтао впервые выдвинул идею построения «гармоничного региона ШОС», для реализации которой он предложил активно использовать различные формы культурного обмена и сотрудничества, а также повышать

интенсивность совместной подготовки художественной интеллигенции [6]. Эта идея является отражением внешнеполитической концепции «мирного развития» и теории «гармоничного мира» в рамках ШОС.

С первых дней функционирования ШОС руководство и дипломатия КНР вносят весомый вклад в теорию и практику культурного сотрудничества в этой организации. На саммите ШОС в Шанхае (июнь 2001 г.) КНР выступила с инициативой создания механизма встреч министров культуры в рамках Организации [7]. Первая встреча состоялась в Пекине (2002 г.) и сопровождалась подписанием совместного заявления, определившего формы культурного сотрудничества, а также одобрением режима таких форумов – каждые два года [8, с. 130]. Министр культуры Китая Сун Цзячжэн выдвинул тогда конкретные предложения по развитию культурного сотрудничества: проведение равноценных культурных обменов на основе уважения многообразия культуры; создание механизма консультаций; развитие культурного сотрудничества в различных направлениях; противодействие и пресечение любой деятельности, пропагандирующей терроризм, ксенофобию и экстремизм под знаменем культуры и религии [8, с. 130]. По данным исследователя Син Гуанчэна, рамки культурного сотрудничества широки, а в процессе его реализации существуют проблемы с финансированием и форматом. Именно поэтому вторая встреча министров культуры, запланированная на 2004 г., не была проведена в соответствии с графиком [8, с. 131].

На саммите ШОС в Астане (июль 2005 г.) председатель КНР Ху Цзиньтао предложил три ключевых направления деятельности Организации, в том числе сотрудничество в культурно-гуманитарной области [9]. В том же году в столице Казахстана прошла вторая встреча министров культуры, подписавших первый план многостороннего культурного сотрудничества, рассчитанный на 2005–2006 гг. В документе выделены четыре конкретных направления: проведение выставок, представлений и фестивалей искусства; содействие сотрудничеству между культурными учреждениями; взаимодействие в сфере кино, телевидения, радио и издательской деятельности на двустороннем и многостороннем уровнях; организация культурных обменов [8, с. 132].

В июне 2004 г. в Ташкенте прошел совместный культурный вечер стран – участниц ШОС с участием китайской делегации из 50 деятелей искусства [10, 356]. Артисты КНР участвовали и в первом Фестивале искусств ШОС (июль 2005 г., Астана). Их выступление получило высокую оценку Ху Цзиньтао и члена Госсовета Тан Цзяюань, назвавших делегатов «послами культуры» [11, с. 266]. В ознаменование пятой годовщины создания Организации и в связи с саммитом ШОС Министерство культуры КНР и правительство Шанхая провели второй Фестиваль искусств (июнь 2006 г.), что усилило авторитет Организации в китайском гражданском обществе [12, с. 251].

Таким образом, 2001–2006 гг. можно рассматривать как первый этап культурного взаимодействия в рамках ШОС, при этом Китай зарекомендовал себя в качестве активного участника разработки институциональной конструкции многостороннего культурного сотрудничества.

Этап активизации (2007–2013 гг.)

В докладе на XVII съезде КПК (октябрь 2007 г.) генеральный секретарь ЦК КПК и председатель КНР Ху Цзиньтао отметил необходимость укрепления «мягкой силы» национальной культуры [13, с. 150]. Первым пятилетним планом развития культуры Китая, рассчитанным на 2006–2010 гг. [14], дипломатии предписывалось активно участвовать в разработке международной нормативной базы в области культуры, обосновывать право КНР на активное участие в международной культурной деятельности при одновременной защите культурного разнообразия мира, в том числе посредством сотрудничества в рамках ШОС. Российский эксперт А. В. Кутерева считает, что стратегия «мягкой силы» Китая в этот период заключалась в укреплении взаимного доверия членов Организации посредством укрепления культурно-сотрудничества с целью построения «гармоничного региона ШОС» [15].

В августе 2007 г. было подписано Соглашение между правительствами государств-членов ШОС о сотрудничестве в области культуры, которое заложило его правовую основу. Среди ключевых направлений были выделены музыкальное, театральное, изобразительное искусство, кинематография, архивное, библиотечное и музейное дело, охрана объектов культурного наследия, народные промыслы, декоративно-прикладное и цирковое искусство [16, с. 199]. На саммите ШОС в августе 2007 г. Ху Цзиньтао выдвинул конкретные предложения: о разработке программы из 100 стипендий, а также о поочередном проведении молодежных студенческих лагерей [17]. В 2008 г. 50 студентов и школьников из стран – членов ШОС стали участниками лагеря по культурному обмену в провинции Хайнань [18].

Согласно плану многостороннего культурного сотрудничества ШОС, Китай активно участвует в таких мероприятиях, как фестивали искусства, кинофестивали и выставки. Например, в сентябре 2007 г. группа от Детского центра Китая отправилась в Узбекистан для участия в Международном музыкальном фестивале «Самаркандская восточная мелодия», а Цзинь Телин, известный китайский профессор вокала, был приглашен в качестве председателя жюри. В том же году Государственное управление радио, кино и телевидения Китая направило делегацию для участия в Международном кинофестивале на озере Иссык-Куль (Кыргызстан) [19].

Пекин также активно приглашал деятелей культуры из региона ШОС для участия в международных культурных мероприятиях. Например, в августе 2008 г. в Пекине был проведен концерт «Ночь ШОС» [20], имевший особое значение для создания гармоничной и дружественной атмосферы во время

летних Олимпийских игр. В марте 2009 г. Китай посетила делегация организаторов культурных обменов из стран – членов ШОС для ознакомления с развитием культурной индустрии и культурного рынка страны, изучения работы музеев и библиотек в Пекине, Шанхае, Сучжоу [21, с. 501]. В марте 2010 г. на 7-й встрече министров культуры в Санье (провинция Хайнань) Цай У инициировал проведение первого форума культурной индустрии в рамках ШОС [22]. В сентябре 2011 г. в городе Сиань был организован семинар по обслуживанию и управлению общественными культурными объектами, в котором участвовали эксперты из стран ШОС и Евразии. Впервые в рамках Евразийского экономического форума функционировала подсекция культуры [23, с. 414]. Важным событием стало подписание в июне 2012 г. «Пекинской декларации Совещания министров культуры государств – членов ШОС», определившей основные направления и формы культурного сотрудничества на перспективу [24].

Таким образом, в 2007–2013 гг. оформилась правовая база культурного сотрудничества в рамках ШОС, активизировалось участие в фестивалях искусства, выставках и кинофестивалях, получили реализацию новые направления взаимодействия (культурная индустрия, молодежные летние лагеря, стипендиальные программы).

Этап текущего развития (2014–2020 гг.)

7 сентября 2013 г., во время визита в Казахстан, председатель КНР Си Цзиньпин выступил с речью в Назарбаев Университете (Астана) и официально выдвинул инициативу совместного строительства Экономического пояса Шелкового пути. В октябре того же года в Пекине состоялось совещание по вопросам дипломатической работы с соседними странами и регионами, на котором китайский лидер отметил, что она должна отражать «искренность, честность, взаимовыгодность и толерантность» китайской стороны, укреплять среди населения соседних стран осознание принадлежности к сообществу с единой судьбой [25].

Чжан Нин (Китайская академия социальных наук) подчеркивает, что страны – члены ШОС расположены вдоль Экономического пояса Шелкового пути, а основная цель членства Китая в ШОС на данном этапе – укрепление взаимосвязи между инициативой Экономического пояса Шелкового пути и культурным сотрудничеством, содействие общему развитию региона с целью построения сообщества с единой судьбой [26, с. 209].

На саммите ШОС в Душанбе (сентябрь 2014 г.) Си Цзиньпин призвал участников Организации к активному участию в строительстве «Экономического пояса Шелкового пути», подчеркнув большое значение культурного обмена, «укрепляющего духовные связи людей». Было объявлено о готовности в течение ближайших трех лет предоставить две тысячи мест для подготовки талантливой молодежи к работе в сфере культуры [27].

В апреле 2015 г. Ло Шуган на 12-й встрече министров культуры инициировал создание многосторонних брендовых проектов и построение платформы культурных обменов [28]. В сентябре 2015 г. в Москве состоялся Международный культурный форум «Шелковый путь», что означало, по оценке председателя Китайского Шелкового фонда Цзинь Юншэна, создание многосторонней платформы для культурных обменов между Китаем и Евразией. Фонд Шелкового пути заявил тогда о своей готовности оказывать поддержку проектам в области исследований, защиты и развития культуры Шелкового пути [29].

Укрепление связей между народами выступает в качестве одной из пяти основных целей стратегии «Один пояс и один путь», а в достижении этой цели большая роль принадлежит народной дипломатии. В июне 2012 г. на саммите ШОС в Пекине Ху Цзиньтао выступил за создание в рамках этой организации неправительственных структур, и в августе 2013 г. к работе в Пекине приступил Комитет добрососедства, дружбы и сотрудничества ШОС, координирующий взаимодействие учреждений культуры, а также СМИ и аналитических центров путем организации культурных мероприятий, международных форумов и семинаров [30, с. 228]. Правительство Китая учредило в городе Сиань (город в провинции Шэньси, Центральный Китай) Народный форум ШОС (апрель 2018 г.). Основная цель форума – расширение обменов и сотрудничества, в том числе культурного, между неправительственными организациями. В первом Форуме приняли участие более 80 представителей неправительственных организаций, аналитических центров и СМИ из 12 стран, подписавших итоговый документ – «Сианьскую декларацию» [31].

В июне 2014 г. объект «Шелковый путь: сеть маршрутов Чанъань-Тянь-Шанского коридора» по совместной заявке Китая, Казахстана и Кыргызстана вошел в Список Всемирного культурного наследия ЮНЕСКО [32]. В сентябре 2015 г. Китайская академия культурного наследия и Узбекистан запустили проект по защите и восстановлению древнего города Хива. Оценивая ход его реализации, министр культуры КНР Ло Шуган подчеркнул, что Хива является важным узлом на Шелковом пути, а проект воплощает «дух Нового шелкового пути»: мир, сотрудничество, взаимовыгодный обмен. Реставрация Хивы стала вторым крупномасштабным проектом правительства Китая по защите культурного наследия в соседних странах [33].

Развитие культурного сотрудничества в рамках ШОС неотделимо от деятельности СМИ – важного ресурса для защиты и реализации национальных интересов, компонента «мягкой силы», используемого для борьбы с гегемонией западного дискурса [34, с. 262]. Председатель КНР Си Цзиньпин во время визита в Россию (2015 г.) совместно с президентом В. Путиным объявили 2016 и 2017 гг. китайско-российскими Медиа-годами [35]. В сентябре 2015 г. редакция газеты «Жэньминь жибао» и Казахстанское

информационное агентство подписали меморандум о сотрудничестве в области освещения новостей, обмена ресурсами, совместных интервью и кадровых обменов [36]. В 2016 г. в Астане состоялась презентация китайского журнала «The New Silk Road Review». Чжоу Минвэй, директор Управления КНР по делам издания и распространения литературы на иностранных языках, призвал СМИ «рассказывать новую историю Шелкового пути и способствовать укреплению связей между людьми» [37].

Начавшаяся в 2019 г. пандемия Covid ограничила культурное сотрудничество в рамках ШОС, однако с помощью технологий Интернета оно перешло в режим онлайн. В мае 2020 г. в Ташкенте прошла детская онлайн-выставка живописи «Красочный мир», на которой экспонировались около 100 детских картин об истории и культуре стран ШОС, их добрососедских отношениях [38]. Автор констатирует, что в условиях реализации инициативы «Один пояс и один путь» культурное сотрудничество Китая в рамках ШОС расширилось: были созданы платформы для народной дипломатии, углублялось взаимодействие в областях СМИ и охраны культурного наследия.

Таким образом, в развитии культурной дипломатии КНР в рамках ШОС можно выделить три этапа: начальный – 2001–2006 гг., этап конкретизации сотрудничества – 2007–2013 гг., текущий этап активизации взаимодействия – 2014–2020 гг. Среди факторов, стимулирующих культурное сотрудничество КНР, отметим:

- 1) на начальном этапе – разрешение пограничных вопросов между Китаем и соседними странами;
- 2) на втором этапе – активизация стратегии «мягкой силы» во внешнеполитической политике Китая;
- 3) на текущем этапе – продвижение инициативы «Один пояс и один путь» в рамках ШОС. Для Китая членство в ШОС – это не только платформа для решения проблем национальной и региональной безопасности, интенсификации экономических связей, но и для развития культурного сотрудничества на многосторонней и двусторонней основе.

Список использованных источников

1. Китайская инициатива четырех сообществ раскрывает суть ШОС / РИА Новости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/20201112/shos-1584303057.html/>. – Дата доступа: 20.01.2021.

2. Лазоркина, О. И. Некоторые аспекты деятельности посольств Республики Беларусь в сфере культуры / О. И. Лазоркина // Беларусь в современном мире: материалы XV Междунар. конф., посвящ. 95-летию образования Белорус. гос. ун-та, 27 окт. 2016 г. / редкол.: В. Г. Шадуцкий [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2016. – С. 336–338.

3. Ван, Ичжоу. Цюаньцю чжэнчжи хэ чжунго вэйцзяо = Мирная политика и китайская дипломатия / Ван Ичжоу. – Пекин: Изд-во Шицзе чжиши, 2003. – 324 с. (на кит. яз.).

4. *Чжан, Дэгуан.* Чэнцзю юй цзинянь: чжан дэгуан мишу тань Шанхай хэцэо цзү чжи = Достижения и опыты: главный секретарь о развитии ШОС / Чжан Дэгуан // Ляован синьвэнь чжоукань = Еженедельник Ляован. – 2006. – № 6. – С. 4–6 (на кит. яз.).
5. *Син, Гуанчэн.* Шанхай хэцэо цзүчжи фачжань баогао = Доклад развития ШОС 2009 г. / Син Гуанчэн. – Пекин: Изд-во литератур обществ. наук, 2009. – 348 с. (на кит. яз.).
6. Ху Цзиньтао цзай шанхай хэцэо цзүчжи фэнхуэй фабяо чжуняо цзянхуа = Выступление Ху Цзиньтао на саммите глав государств-членов ШОС / CHINANEWS [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.chinanews.com/gn/news/2008/08-28/1364225.shtml/>. – Дата доступа: 20.01.2021 (на кит. яз.).
7. *Цзяо, Ицянь.* Гуманитарное сотрудничество и Шанхайская организация сотрудничества / Цзяо Ицянь // Вестник КРСУ. – 2008. – № 1. – С. 13–16.
8. *Син, Гуанчэн.* Шанхай хэцэо цзүчжи яньцзю = Исследование ШОС / Гуанчэн Син, Сунь Чжуанчжи. – Чанчунь: Изд-во Чанчунь, 2007. – 325 с. (на кит. яз.).
9. Ху Цзиньтао цзай шанхай хэцэо цзүчжи фэнхуэй шан цзянхуа = Выступление Ху Цзиньтао на саммите ШОС в Астане / МИД КНР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.fmprc.gov.cn/123/wjdt/zyjh/t202425.htm/>. – Дата доступа: 20.01.2021 (на кит. яз.).
10. Чжунго вэньхуа няньцзянь 2005 = Ежегодник по культуре КНР 2005 г. / М-во культуры КНР; под общ. ред. Сун Цзячжэн. – Пекин: Изд-во «Синьхуа», 2006. – 938 с. (на кит. яз.).
11. Чжунго вэньхуа няньцзянь 2006 = Ежегодник по культуре КНР 2006 г. / М-во культуры КНР; под общ. ред. Сун Цзячжэн. – Пекин: Изд-во «Синьхуа», 2007. – 818 с. (на кит. яз.).
12. Чжунго вэньхуа няньцзянь 2007 = Ежегодник по культуре КНР 2007 г. / М-во культуры КНР; под общ. ред. Сун Цзячжэн. – Пекин: Изд-во «Синьхуа», 2008. – 766 с. (на кит. яз.).
13. *Лю, Цзайци.* Мягкая сила в стратегии развития Китая / Лю Цзайци // Полис. Политические исследования. – 2009. – № 4. – С. 149–155.
14. Вэньхуа цзяньшэ шиюу гуйхуа = 11-я пятилетка развития культуры Китая / М-во культуры и туризма КНР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zwgk.mct.gov.cn/zfxxgkml/gjhj/202012/t20201204_906356.html/. – Дата доступа: 20.01.2021 (на кит. яз.).
15. *Кутерева, А. В.* Шанхай хэцэо цзүчжи куанцзя ся дэ чжунго чжуня чжэнцэ и цзи жуаньшили чжаньлюй = Политика Китая в отношении Центральной Азии и его стратегия мягкой силы в рамках ШОС / А. В. Кутерева // Цилу шифань сюэюань сюэбао = Вестник Педагогического университета Цилу. – 2013. – № 6. – С. 46–51. (на кит. яз.).
16. Шанхайская организация сотрудничества – 10 лет по пути безопасности и сотрудничества: основные док. ШОС / М-во иностр. дел Респ. Казахстан; под общ. ред. Е. Х. Казыханова. – Астана: RUAN, 2011. – 406 с.
17. Ху Цзиньтао цзай шанхай хэцэо цзүчжи чэнюаньго лишихуэй ди ци цы хуэйи шан дэ цзянхуа = Выступление Ху Цзиньтао на саммите ШОС в Бишкеке / МИД КНР

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.fmprc.gov.cn/123/wjdt/zyjh/t352274.htm/>. – Дата доступа: 20.01.2021(на кит. яз.).

18. *Ли, Баочжэнь*. Шанхай хэцэ цзучжи дэ вэньхуа хэцэ таньси = Анализ культурного сотрудничества ШОС / Ли Баочжэнь // Хэнань шэхуэй кэсюэ = Журнал общественных наук провинции Хэнань. – 2011. – № 3. С. 175–178. (на кит. яз.).

19. Шанхай хэцэ цзучжи куанця нэй чжуйоу дэ вэньхуа ходун = Основные культурные мероприятия в рамках ШОС / CHINA CULTURE [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cn.cccweb.org/pubinfo/2020/04/28/200001005026002/0a6f4b61ebb246729ad3cc3b592ebf90.html#/>. – Дата доступа: 20.01.2021 (на кит. яз.).

20. Шанхай хэцэ цзучжи мишучжан цзешоу синьхуа шэ цайфан = Генеральный секретарь ШОС дал интервью информационному агентству Синьхуа / Секретариат ШОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://chn.sectesco.org/news/20080717/26754.html/>. – Дата доступа: 20.01.2021 (на кит. яз.).

21. Чжунго вэньхуа няньцянь 2010 = Ежегодник по культуре КНР 2010 г. / М-во культуры КНР; под общ. ред. Цай У. – Пекин: Изд-во «Синьхуа», 2011. – 891 с. (на кит. яз.).

22. *Ван, Фэн*. Шанхай хэцэ цзучжи чэнюаньго вэньхуа бучжан хуэйу = Седьмая встреча министров культуры стран-участниц ШОС / Ван Фэн // Чжунвай вэньхуа цзяло = Журнал культурных связей Китая с заграницей. – 2010. – № 5. – С. 6–9. (на кит. яз.).

23. Чжунго вэньхуа няньцянь 2012 = Ежегодник по культуре КНР 2012 г. / М-во культуры КНР; под общ. ред. Цай У. – Пекин: Изд-во «Синьхуа», 2013. – 870 с. (на кит. яз.).

24. Шанхай хэцэ цзучжи чэнюаньго вэньхуа бучжан ди цзю цы хуэйу = Седьмая встреча министров культуры стран-членов ШОС / М-во культуры КНР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.mct.gov.cn/whzx/tpxw/201206/t20120606_829441.htm/. – Дата доступа: 20.01.2021 (на кит. яз.).

25. Си Цзиньпин цзай чжоубянь вайцзяо гунцзо цзотаньхуэй шан фанбяо чжуняо цзянхуа = Си Цзиньпин выступил на форуме с важной речью, посвященной дипломатической работе в соседних странах / Жэньминь вань [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://politics.people.com.cn/n/2013/1025/c1024-23332318.html/>. – Дата доступа: 20.01.2021 (на кит. яз.).

26. *Ли, Цзиньфэнь*. Шанхай хэцэ цзучжи фачжань баогао 2014 = Доклад развития ШОС 2014 г. / Ли Цзиньфэнь. – Пекин: Изд-во литератур обществ. наук, 2014. – 448 с. (на кит. яз.).

27. Си Цзиньпин чуси шанхай хэцэ цзучжи душанбе фэньхуэй бин фабяо чжуняо цзянхуа = Си Цзиньпин выступил с важной речью на саммите ШОС в Душанбе / Синьхуа ван [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.xinhuanet.com/world/2014-09/12/c_126981493.htm/. – Дата доступа: 20.01.2021 (на кит. яз.).

28. Вэньхуа бу бучжан чуси шанхай хэцэ цзучжи чэнюаньго вэньхуа бучжан хуэйу = Министр культуры принял участие во встрече министров культуры государств-членов ШОС / Правительство КНР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gov.cn/xinwen/2015-04/22/content_2851368.htm/. – Дата доступа: 20.01.2021 (на кит. яз.).

29. Сылу гоци вэньхуа лунгань фахуэй вэньхуа цзяло цюляо цююэн = Международный культурный форум «Шелковый путь» играет роль моста в продвижении куль-

турных обменов / Народный политический консультативный совет КНР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cppcc.china.com.cn/2015-01/23/content_34641021.htm/. – Дата доступа: 20.01.2021 (на кит. яз.).

30. *Сяо, Бин.* Шанхай хэцзо цзучжи = Шанхайская организация сотрудничества / Сяо Бин. – Пекин: Изд-во литератур обществ. наук, 2019. – 295 с. (на кит. яз.).

31. Шоу цзе шанхай хэцзо цзучжи жэньминь луньтань тунго сиань сюаньянь = Первый народный форум ШОС принял «Сианьскую Декларацию» / Синьхуа ван [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.xinhuanet.com/world/2018-04/10/c_1122662690.htm/. – Дата доступа: 20.01.2021 (на кит. яз.).

32. «Шелковый путь: сеть маршрутов Чаньянь-Тянь-Шанского коридора» вошел в список Всемирного наследия ЮНЕСКО / ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.unesco.org/silkroad/content/shelkovyuy-put-set-marshrutov-CHANAN-TYAN-SHANSKOGO-KORIDORA-VOSHVEL-V-SPISOK-VSEMIRNOGO/>. – Дата доступа: 20.01.2021

33. Ло шуган шича чжунго юаньжю уцзы бекэ сытань хуалайцзымо чжоу лиши вэньхуа ицзи сюфу сяму = Ло Шуган проинспектировал помощь Китая проекту восстановления исторических и культурных реликвий в префектуре Хоризмари в Узбекистане / CHINA CULTURE [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cn.cccweb.org/portal/pubinfo/2020/04/28/200001003002/cd56e333d54a45edb15fa85df95418b8.html/>. – Дата доступа: 20.01.2021 (на кит. яз.).

34. *Ли, Цзиньфэн.* Шанхай хэцзо цзучжи фачжань баогао 2019 = Доклад развития ШОС 2019 г. / Ли Цзиньфэн. – Пекин: Изд-во литератур общественных наук, 2019. – 333 с. (на кит. яз.).

35. 2016–2017 гг. станут перекрестными годами СМИ в РФ и КНР / Российско-китайский комитет дружбы, мира и развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://russian-chinese.com/2015/12/23/2016-2017-gg-stanut-perekrestnyimi-godami-smi-v-rf-i-knr/>. – Дата доступа: 20.01.2021

36. Жэньминь жибао шэ 33 гэ гоцзи мэйти цянью хэцзо лянцзе бэйвань лу = Газета Жэньминь жибао подписала меморандум о сотрудничестве с 33 международными СМИ / Жэньминь ван [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://finance.people.com.cn/n/2015/0922/c1004-27619756.html/>. – Дата доступа: 20.01.2021 (на кит. яз.).

37. Гонэй вэйи и бэнь и доюй чжун мяньсян сылу яньсянь гоцзя дэ цзачжи сылу ляован чунькань = Выпущен первый отечественный журнал «The New Silk Road Review» на нескольких языках для стран вдоль Шелкового пути / Beijing Review [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.beijingreview.com.cn/wenhua/201610/t20161025_800070152.html/. – Дата доступа: 20.01.2021 (на кит. яз.).

38. Шанхай хэцзо цзучжи чэнюаньго эртун ванлоу хуэй хуа чжань цзай ташигань шансянь = В Ташкенте открылась онлайн-выставка детской живописи стран-участниц ШОС / CHINA CULTURE [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cn.cccweb.org/portal/pubinfo/2020/06/02/200001003005/001df96d7ba34064bace46b26054c2fc.html/>. – Дата доступа: 20.01.2021 (на кит. яз.).

(Дата подачи: 25.02.2021 г.)

С. Ф. Шимукевич

Республиканский институт высшей школы, Минск

S. Shymukovich

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 394.011:94(47+476)“18/19”

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВОСПРОИЗВОДСТВЕ
РЕГИОНАЛЬНЫХ ЭЛИТ: СТУДЕНТЫ
ИЗ ЗАПАДНЫХ ГУБЕРНИЙ В РОССИЙСКИХ
УНИВЕРСИТЕТАХ В 1800–1850 ГГ.**

**HIGHER EDUCATION IN THE REPRODUCTION OF
REGIONAL ELITES: STUDENTS FROM WESTERN
PROVINCES IN RUSSIAN UNIVERSITIES IN IN 1800–1850**

В статье анализируется изменение возможностей для воспроизводства региональных элит на белорусских землях в первой половине XIX в. в контексте доступности учреждений высшего образования для уроженцев региона. Выделены два этапа, обозначены их специфические особенности, влиявшие на масштаб и направления процессов воспроизводства элит. Выявлены последствия изменения условий воспроизводства региональных элит для реализации региональных проектов развития, в том числе зарождавшегося белорусского национального проекта.

Ключевые слова: история XIX в.; высшее образование; университет; региональная элита; интеллектуальная элита; Западный край; белорусские земли в XIX в.; имперская унификация; Российская империя; студенты.

The article analyzes the changing opportunities for the reproduction of regional elites in the Belarusian lands in the first half of the XIX century in the context of the availability of higher education institutions for the natives of the region. Two stages are identified, and their specific features that influenced the scale and direction of the processes of elite reproduction are identified. The consequences of changes in the conditions of reproduction of regional elites for the implementation of regional development projects, including the nascent Belarusian national project, are revealed.

Keywords: history of the XIX century; higher education; university; regional elite; intellectual elite; Western region; Belarusian lands in the XIX century; imperial unification; Russian Empire; students.

В течение XIX века возможности для воспроизводства региональных элит на белорусских землях кардинально изменились. Данные изменения были связаны в первую очередь с форматом политической активности в регионе, которая имела ярко выраженный антиправительственный характер. Самым очевидным последствием данной активности стала поэтапная ликвидация инфраструктуры высшего образования, что серьезным образом

усложнило процессы воспроизводства локальных элит в регионе. На характер воспроизводства региональных элит оказали существенное влияние процессы социальной модернизации на протяжении «долгого XIX века», мероприятия по унификации западных окраин в составе империи, а также трансформация доминировавших идентичностей в регионе. В этой связи интересны наблюдения американского социолога Майкла Манна о роли университетов и высшего образования в становлении гражданского общества в XIX в., в формировании наций-государств и локально-региональных идентичностей [1, с. 216–218, 234].

Стоит особенно отметить, что польская идентичность, которую демонстрировали многие шляхтичи – уроженцы белорусских земель, имела в начале века домодерный характер гражданско-политической нации, но она эволюционировала к современной идентичности, основанной на этнокультурной общности и кровном единстве поляков. Одновременно на западных окраинах империи формировались «новые» современные идентичности – литовцев, латышей, украинцев, белорусов и т. д., продолжали функционировать наднациональные идентичности в польской «кресовой» и имперской российской формах. В этой связи интерес представляет то, как процессы воспроизводства локальных элит соотносились с динамикой трансформации их идентичностей.

Локальные элиты как социально активная часть общества предлагают и реализуют проекты развития региона (либо участвуют в более глобальных проектах) в самых разных отраслях сообразно своей идентичности и ориентации на определенную политическую и национальную идеологию [2]. В этой связи успешность последних зависит от их привлекательности либо возможностей блокировать конкурирующие проекты. Борьбу за локальные элиты на белорусских землях между условно «польской» (так как она активно эволюционировала на протяжении столетия) и российской имперской идеологическими парадигмами можно наблюдать на протяжении всего XIX в. За каждой из парадигм можно выявить определенный набор инструментов, в их рамках формулировались аргументы для привлечения на свою сторону максимально возможного числа сторонников из числа локальных элит.

«Польская идея» имела антиимперский антироссийский характер, она апеллировала к общей исторической традиции государственности в виде Речи Посполитой, привлекательной политической программе, в которой региональные элиты непосредственно влияли на управление государством. При этом она вела к маргинализации ее носителей в масштабах империи, так как лишала возможностей для построения формальной личной карьеры, получения признания за рамками региона, материальных выгод. Тем не менее в первой трети XIX в. «польская идея» использовала весьма эффективный инструмент – многоуровневую систему образования в рамках

Виленского учебного округа, управление которым осуществлял польский патриот князь Адам Чарторыйский [3, с. I–XXV].

В свою очередь империя предлагала локальным элитам, демонстрировавшим лояльность, широчайшие возможности для карьерного роста в самых разных сферах, доступ к общеимперской аудитории и рынку, возможности для улучшения материального благосостояния и другие бонусы. Важным инструментом формирования лояльных локальных элит в западных губерниях также была система образования, прежде всего высшего (особенно начиная с 1830-х гг.).

Таким образом, образование вообще играло определяющую роль в формировании мировоззрения и будущих политических установок у представителей локальных элит, но высшее образование, с одной стороны, предоставляло возможности для построения личной карьеры и улучшения своего материального положения, с другой – способствовало всестороннему развитию личности, формированию определенных профессиональных навыков и компетенций, а также активной социальной позиции,

Уроженец Виленщины, выпускник Виленского университета, самый молодой профессор Петербургского университета О. Сенковский в рамках ревизии белорусских училищ в 1826 г. отмечал, что потребность в образовании у местных шляхтичей исходит из значительных отличий этого региона от центральных российских губерний. Он подчеркивал, что в Белоруссии (так в документе. – *Ш. С.*) состав гражданского общества совершенно отличается от российских губерний: «...дворянство здесь весьма многочисленно, владения чрезвычайно раздроблены, большая часть владельцев имеют состояние столь ограниченное, что можно сказать об бедности» [4, л. 229]. При этом шляхта им квалифицируется как «среднее сословие», которое, часто не имея земли и крестьян, средства к существованию получают на государственной либо частной службе. Получить хорошее место можно при наличии соответствующего образования, лучше всего высшего. Таким образом, О. Сенковский отмечает, что «...множество дворян и некоторые мещане имеют ученые степени студентов, кандидатов, некоторые даже магистров и докторов философии» [4, л. 231].

Необходимо отметить, что данный запрос на образование почти полностью закрывал Виленский императорский университет, который был основан на базе Главной Литовской школы (ранее – иезуитская академия) в 1803 г. Университету в учебном и административном плане были подчинены все учреждения образования учебного округа, который включал Виленскую, Гродненскую, Минскую, Могилевскую, Витебскую, Волынскую, Подольскую и Киевскую губернии. В самом университете действовали факультеты: физико-математический, медицинский, нравственно-политический (с богословием), филологический (отделения словесных наук и изящных художеств) [3, с. XXVI].

Университет выделялся из всех российских университетов по многим критериям. Он имел высокий уровень автономии, что давало право на разработку собственных уникальных образовательных проектов и учебных программ по дисциплинам. Преподавание (особенно до 1824 г.) велось преимущественно на польском языке, изредка – на латыни, лекции были открытыми для посещения любым желающим. Что касается студентов, то здесь также наблюдалась своя специфика: Виленский университет был самым крупным в России и одним их крупнейших в Европе, при этом социальное происхождение студентов было почти исключительно из шляхты, в то время как в европейской и российской традициях в университеты стремились поступать преимущественно разночинцы. Сословная однородность контингента обучающихся превратила университет в «шляхетское» учреждение образования, способствовало распространению в его стенах определенных идей и форм коммуникации. Так, студенты университета имели право организовывать общества с научными, образовательными и нравственными целями. Как отмечают современные российские исследователи, Виленский университет «...развивался по собственным, отличным от остальной Российской империи законам» [5, с. 306].

Виленский университет и учебные заведения округа в первые 20 лет своего существования стали эффективным инструментом воспроизводства элит в регионе, однако оппозиционный характер данных элит, работавших на «речьпосполитовскую идею», вызвал ответную резкую реакцию империи. В правительстве после многих лет игнорирования ситуации внезапно обнаружили, что «...Виленский университет при прежнем попечителе своем, из поляков избранном, стал средоточием, куда стекалось все юношество Западных губерний, получил направление, для намерений правительства вредное и вообще России неприязненное. Семена, сим образом засеянные, глубоко укоренились...» [6, с. 107].

В 1823–1824 гг. университет подвергся разгрому со стороны Н. Н. Новосильцова, студенческие общества, как легальные, так и тайные, были ликвидированы, часть профессуры выслана [3, с. XXXV–XXXVII]. Необходимо отметить, что в империи немного раньше подверглись разгрому молодые Казанский и Петербургский университеты, стоял даже вопрос об их ликвидации [7, с. 14].

Тем не менее университет в Вильно остался, были урезаны некоторые его привилегии, изъяты из состава учебного округа Могилевская, Витебская и Киевская губернии, вводились предметы на русском языке, усилен правительственный контроль. Показательно то, что это не повлияло на востребованность обучения в университете, по сведениям Н. Н. Новосильцова, предоставленным правительству, «...в университете Виленском число студентов простирается иногда до 2 тысяч...» [6, с. 108]. Так формировалась массовая социальная группа лиц с высшим образованием, в рядах которых

выделялись лица с особо активной социальной позицией. Факт высокого уровня образованности в регионе признавало и правительство: «...в губерниях Литовских просвещение распространилось вообще более, чем нежели в других присоединенных от Польши областях...» [6, с. 108]. При этом студенты из Западного края в других университетах империи были скорее исключением, препятствиями были языковой барьер, трудности с логистикой и материальным обеспечением.

В 1830–1831 гг. в польском антиправительственном восстании приняли самое активное участие как студенты, так и часть преподавателей университета. Это стало веским основанием для его ликвидации (в Вильно остались только Медико-хирургическая и Духовная римско-католическая академии)¹ [6, с. 110]. Преподаватели, не занятые в академиях, но пожелавшие продолжить свои академические карьеры, получили возможность трудоустроиться в другие российские университеты [8, л. 1–1об]. Стоит отметить, что в ходе восстания в 1830 г. также был закрыт университет в Варшаве. Эти события кардинальным образом изменили возможности для получения высшего образования в Западном крае, а значит, повлияли на процессы воспроизводства локальных элит.

С начала 1830-х гг. высшее образование стало возможно получить в российских университетах в Москве, Петербурге, Дерпте, Харькове, Казани и Киеве. При этом Киевский университет был основан в 1835 г. на замену Виленскому, он же получил большую часть его библиотеки и научного оборудования, а также материальных средств [6, с. 108–110].

Обучение в отдаленных университетах не могли себе позволить наиболее бедные уроженцы региона, что значительно ухудшило их возможности для получения высшего образования и реализации карьерных устремлений, а активизировавшаяся имперская политика «разбора» шляхты в целом вела к маргинализации значительной части социальной группы, ранее относившейся к привилегированному сословию и представлявшей своеобразный резерв для локальных элит. Для подготовки из числа уроженцев Западного края и Царства Польского управленческих кадров, лояльных империи, правительство проводило специальную стипендиальную политику, посылая во внутренние университеты по несколько так называемых «казеннокоштных» студентов, однако их число и близко не приближалось к числу студентов Виленского университета.

Как отмечают российские исследователи, в правительстве рассчитывали, что «...процесс воспитания новой польской элиты должен был про-

¹Духовная академия была переведена в Петербург в 1844 г. Медико-хирургическая академия ликвидирована в 1842 г., ее студентов и преподавателей рассредоточили по медицинским факультетам университетов империи.

исходить в крупных университетских центрах под наблюдением высшей полиции, университетской администрации и инспекции. Одновременно правительство получало плеяду подготовленных чиновников, а польские окраины – новую элиту, которая должна была вытеснить старую, зараженную духом сепаратизма. Для этого в Петербургском, Московском, а позже в Харьковском и Казанском университетах учреждались специальные вакансии для стипендиантов...» [9, с. 239]. Обучение за счет правительства предполагало обязательную службу в западных губерниях на протяжении нескольких лет. При этом среди своекоштных студентов-поляков в Петербурге преобладали уроженцы Западных губерний [9, с. 247], а это преимущественно белорусские земли. К концу 1850-х гг. также наметилась интересная тенденция: в Петербургском университете в большей степени концентрировались выходцы из богатых фамилий с консервативными взглядами, здесь же было чуть больше этнических поляков, а в Московском университете преобладали выходцы из «кресовой» (т. е. белорусской) шляхты, часто бедной и более радикальной [9, с. 260–261]. Результаты данной кадровой политики подтверждаются данными белорусского исследователя А. А. Киселева, который в своей монографии на основании многочисленных формулярных дел чиновников западных губерний доказал, что подавляющую часть должностей в системе управления на местах занимали уроженцы региона [10].

Таким образом, с 1830-х гг. число так называемых «польских» студентов в российских университетах резко выросло, особенно за счет «своекоштных», обучавшихся за свой счет. Так, российские исследователи Т. Жуковская и К. Казакова отмечают, что в Петербургском университете в 1830–1850-е гг. «...самым многочисленным из национальных сообществ в Петербургском университете было польское. <...> Составляя не менее трети от всего состава обучающихся, в 1840–1850-х гг. студенты-поляки придавали специфику облику корпорации столичного университета, внутри которой сформировалась также группировка профессоров-поляков» [9, с. 233].

В других российских университетах также «польские» студенческие диаспоры имели значительное представительство. По данным С. М. Михайловой, «...в течение XIX в. в Казанском университете обучалось свыше 1100 поляков и лиц польского происхождения» [9, с. 237]. Мы вправе предположить, что значительная часть данных «поляков» были уроженцами белорусских земель католического вероисповедания. Тем более что и в XIX в., и сегодня российские и польские исследователи (правда, по разным причинам) не разделяют домодерную наднациональную «польскую» идентичность, характерную для первой половины XIX в., и модерную национальную польскую идентичность, сформировавшуюся к началу XX в. Попытки отдельных российских исследователей выработать методiku определения «польскости» для лиц, рожденных в имперский период, не всегда бывают безупречными, хотя заслуживают уважения [9, с. 240–241], тогда как

большая часть исследователей, занимающихся исследованием «польского» участия в жизни российских университетов, в принципе не утруждают себя подобными изысканиями [11, с. 52; 55; 58].

Сохранившиеся архивы некоторых университетов позволяют узнать фамилии студентов из белорусского региона. Так, в число «казенных пансионеров» в Казанский университет 1842 г. были зачислены пять выпускников гимназий Белорусского учебного округа: Станислав Перловский из минской, Иосиф Именинник из белостокской, Самуил Эльспер из свислочской, Антон Кошко из виленской и Андрей Угянский из трокской гимназий (отметим, что последний позднее стал профессором Казанского университета). Трое первых были зачислены на отделение общей словесности, а два последних – на математическое отделение [12, л. 1–2].

Территориально более близкие университеты привлекали большее число студентов из западных губерний. Так, белорусский историк С. Токть в списке состоятельных помещиков Гродненской губернии за 1852 г., имевших в собственности более 100 душ крестьян, приводит сведения и об 367 семьях, где имеются данные о занятиях взрослых детей. Так, среди наиболее популярных высших учебных заведений у уроженцев Гродненской губернии оказались Дерптский университет (6 студентов), высшие учебные заведения столицы империи (4 студента), в Горецком земледельческом институте обучался один человек [13, с. 312–348]. Безусловно, здесь учтены данные только по одной социальной группе состоятельных землевладельцев, реально студентов было больше, однако показателен выбор учреждений образования в этой группе.

Как правило, мотивация на получение образования у уроженцев западных губерний была более высокой, чем у российских студентов, что отмечали в своих мемуарах как профессора, так и сами студенты. Так, К. С. Аксаков вспоминал о своем студенчестве в Московском университете (это 1832–1835 гг.): «На первый курс поступили к нам студенты, присланные, кажется, из Витебской гимназии; все они были очень хорошо приготовлены. Я познакомился со всеми с ними и был с ними в очень хороших отношениях. В их числе был Коссович¹. Он хорошо знал требуемые в университете языки» [14, с. 315–316]. Уже начиная со второго курса Коссович не столько занимался университетскими предметами, сколько изучением восточных языков, чему в дальнейшем посвятил свою жизнь. К. Аксаков не высоко отзывался об уровне образования в российских университетах: «Странное дело! Профессора преподавали плохо, студенты не учились и, скорее, забывали, что знали прежде...» [14, с. 315]. Более точно характери-

¹Казтан Андреевич Коссович (1814–1883) – известный ориенталист, профессор Петербургского университета, родился в Полоцке.

зует положение университетского образования профессор Петербургского университета А. В. Никитенко: «...теперь требуют, чтобы учили как можно лучше, но чтобы учащие не размышляли, потому что учащие – что такое? Офицеры, которые (сурово) управляются с истиной и заставляют ее вернуться во все стороны перед своими слушателями. Теперь (1833 г.) требуют от юношества, чтобы оно училось много и при том не механически – но чтобы оно не читало книг и никак не смело думать, что для государства полезнее, если его граждане будут иметь светлую голову, вместо светлых пуговиц на мундире» [15, с. 270–271].

Тем не менее даже в этих неблагоприятных для обучения условиях «поляки» предпочитали ревностно учиться, не конфликтовать с университетской администрацией, участвовать в научных конкурсах. Только несколько происшествий в начале 1830-х гг. квалифицировались как антиправительственные, в частности, можно отметить так называемое «дело Заблоцкого» 1834 г., по которому проходили уроженец Витебска, студент Московского университета Фадей Заблоцкий, преподаватель Казанского университета Иван Верниковский, Ян Эйсимонт, ученик витебской гимназии Гирша Брама и др. В основе «дела» лежала патриотическая песня на польском языке, оскорбительная для российского правительства [6, с. 776–777].

Стремление к знаниям объясняется возможностью получить в университете академическую степень кандидата и претендовать на более высокий чин при поступлении на службу. Для этого студенты не только посещали все занятия, но и участвовали в научной работе. В своих мемуарах Тадеуш Бобровский (родом с Украины), студент Петербургского университета, пишет о конкурсе научных работ в 1847 г.: «В тот год только один русский и один немец получили медали, остальные же – то есть шесть – забрали поляки, такое было стремление к работе, что только на юридическом факультете на конкурс было подано одиннадцать работ» (цит. по [9, с. 252]). Золотую медаль за научное сочинение получил во время обучения в Московском университете (1855–1860 гг.) уроженец Гродно Ромуальд Блажеевич, будущий приват-доцент Казанского университета [16, л. 1].

После поражения в Крымской войне и завершения эпохи Николая I изменяется внутривластная ситуация, смягчается политический режим, разрабатываются реформы, которые должны были модернизировать внутреннюю жизнь в империи, ввести некоторые ограниченные либеральные свободы. Но даже эти ограниченные послабления вызвали кардинальные изменения в общественных настроениях. Для нас имеет значение тот факт, что значительно выросло число студентов. Так, в Петербургском университете в 1853 г. обучался 81 студент католического вероисповедания, а в 1860 г., по данным канцелярии Совета университета, их было уже 425. Рост числа этой группы студентов в принципе опережал увеличение студентов в университете вообще [9, с. 265]. Похожая ситуация наблюдалась по всем университетам империи.

В конце 1850-х гг. легализовали свою деятельность польские студенческие землячества в Петербургском, Московском и Киевском университетах, которые объединяли выходцев с территории бывшей Речи Посполитой, в том числе многочисленных уроженцев западных губерний. На заседаниях обществ все большую популярность получали политические вопросы, и главный среди них – восстановление польской государственности [9, с. 260–263]. У студентов – уроженцев белорусского региона еще не выработалось самостоятельное видение перспектив развития своего края, они активно участвовали в реализации глобальной польской идеи. Однако была выявлена очевидная тенденция, которая показывала, что студенты из западных губерний были более радикальны и в большей степени разделяли либеральную и революционно-демократическую идеологии в противовес преимущественно консервативным уроженцам Царства Польского. Определенное взаимное влияние в это время друг на друга оказывали польские землячества и российские народнические организации.

Таким образом, в первой половине XIX в. можно выделить два этапа, которые кардинальным образом отличались условиями, имевшимися для воспроизводства региональных элит в Западном крае империи. Если на первом этапе (можно обозначить следующими хронологическими рамками – 1803–1831 гг.) благодаря Виленскому университету и некоторым другим учреждениям образования сложились самые благоприятные условия для получения уроженцами региона высшего образования, необходимого для выстраивания дальнейшей карьеры в самых разных сферах деятельности, то второй этап (1832–1859 гг.) характеризуется значительным ухудшением возможностей для получения высшего образования уроженцами западных губерний. Необходимо отметить, что первый этап характеризовался тем, что в деятельности учреждений образования доминировало (особенно в первые два десятилетия) польское культурное и политическое влияние, имевшее антироссийский характер, что и вызвало жесткую реакцию правительства, выразившуюся в ликвидации системы высшего образования в западных губерниях. В рамках второго этапа правительством была выбрана стратегия подготовки региональных элит в центральных российских университетах. Это должно было сделать процесс воспроизводства элит более подконтрольным, ограничить число лиц, имевших возможность получить высшее образование, а у обучающихся в университетах и институтах сформировать лояльное отношение к империи. Уже в конце 1850-х гг. было очевидно, что данная стратегия была успешна только наполовину.

Список использованных источников

1. *Манн, М.* Источники социальной власти: в 4 т. / М. Манн; пер. с англ. А. В. Лазаревича; под науч. ред. Д. Ю. Карасева. – М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2018. – Т. 2: Становление классов и наций-государств, 1760–1914 годы, кн. 2. – 520 с.

2. *Шимукович С. Ф.* К вопросу об идентичностях элит белорусских земель в период «долгого XIX века»: проблема концептуализации // «Долгий XIX век» в истории Беларуси и Восточной Европы: исследования по Новой и Новейшей истории: сб. науч. тр. / редкол.: И. А. Марзалюк (пред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2019. – Вып. 2. – С. 167–176.
3. *Погодин, А.* Виленский учебный округ 1803–1831 гг. / А. Погодин // Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства народного просвещения. – СПб.: Изд-во МНП, 1902. – Т. 4, вып. 1. – С. 1–СXXXIII.
4. Lietuvos Valstybes Istorijos Archyvas (далее – LVIA). – F. 567. Ap. 2. Bb. 2255. – Дело об инспектировании белорусских учебных заведений профессором Сенковским, 1827 г.
5. Университет в Российской империи XVIII – первой половины XIX века / под общ. ред. А. Ю. Андреева, С. И. Посохова. – М.: Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2012. – 671 с.
6. Журналы Комитета Западных губерний: в 2 т. / изд. подгот. Т. В. Андреева [и др.]. – СПб.: ДМИТРИЙ БУЛАНИН, 2017. – Т. 1: 1831–1835 гг. – 848 с.
7. *Багалея, Д. И.* Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам) с приложением портретов и планов: в 2 т. / Д. И. Багалея. – Харьков: Паровая тип. и литогр. М. Зильберберг и с-вья, 1904. – Т. 2: (с 1815 по 1835 год). – 1136 с.
8. Национальный исторический архив Беларуси. – Ф. 3157. Оп. 2. Д. 7. Об определении Шагина в Витебскую гимназию и переводе его в Харьковский университет. 6 июня 1832. – 8 января 1834.
9. *Жуковская, Т. С.* С. Anima universitatis: студенчество Петербургского университета в первой половине XIX века / Т. С. Жуковская, К. С. Казакова. – М.: Новый хронограф, 2018. – 576 с.
10. *Киселев, А. А.* Система управления и чиновничество белорусских губерний в конце XVIII – первой половине XIX в. / А. А. Киселев. – Минск: Изд-во УО «Военная академия Респ. Беларусь», 2007. – 172 с.
11. *Шимукович, С. Ф.* Свои среди чужих? Об уроженцах белорусского региона в Казанском университете в XIX веке / С. Ф. Шимукович // Электронный научный журнал «Гуманитарные науки в XXI веке» [Электронный ресурс]. – Казань, 2018. – №11. – С. 42–57. – Режим доступа: <https://humanist21.kgasu.ru/>. – Дата доступа: 20.02.2021.
12. Национальный архив Республики Татарстан (далее – НАРТ). – Ф. 977. Оп. 4 «Совет». Д. 2513. – Извещение правления о поступлении в число студентов университета выпускников гимназий Белорусского учебного округа. 19 марта 1842 – 11 апреля 1842.
13. *Токць, С.* Мясцовая шляхта і дзяржаўная адміністрацыя Расійскай імперыі ў Гродзенскай губерні: лаяльнасць і супраціў / С. Токць. – Гродна: ЮрСаПрынт, 2019. – 384 с.
14. *Аксаков, К. С.* Воспоминания студентства 1832–1835 годов / К. С. Аксаков // Русское общество 30-х годов XIX в. Люди и идеи: (мемуары современников). – М.: Изд-во МГУ, 1989. – С. 312–334.
15. *Никитенко, А. В.* Дневник. 1833–1824 гг. / А. В. Никитенко // Русская старина. – 1889. – Т. LXIII, вып 8 (август). – С. 265–300.
16. Национальный исторический архив Беларуси в г. Гродно. – Ф. 1. Оп. 13. Д. 1240. По отношению ректора императорского Московского университета с препрово-

ждением свидетельства о награждении кандидата Московского университета Блажеевского золотой медалью. 23 августа 1861 – 6 ноября 1861.

(Дата подачи: 24.02.2021 г.)

М. М. Шнем

Белорусский государственный университет, Минск

М. Shpet

Belorussian State University, Minsk

УДК 94:327.5(560.418:560.1)“12”

СЕЛЬДЖУКО-ВИЗАНТИЙСКОЕ ПРОТИВОСТОЯНИЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIII В.

THE SELJUK-BYZANTIUM STRUGGLE IN THE SECOND HALF OF THE 13TH CENTURY

В статье автор рассматривает сельджуко-византийское противостояние во второй половине XIII в. Автор приходит к выводу, что во второй половине XIII в. под воздействием различных факторов (войны Византийской империи на Балканах, монгольского вторжения в Малую Азию, миграции огузских племен на полуостров, действий Каталонской кампании Востока во главе с Рожером де Флором) Византийская империя окончательно утратила свои территории на полуострове Малая Азия в пользу сельджукских захватчиков (бейлики Ментеше, Караси, Сарухан и эмират Айдын).

Ключевые слова: Византийская империя; Румский султанат; западноанатолийские бейлики; огузы; сельджуки.

The seljuk-byzantium struggle in the second half of the XIIIth century is considered by the author in the article. The author had found, that the Byzantine Empire had lost its territories on the peninsula of Asia Minor to the Seljuks (the beyliks of Menteshe, Karasi, Sarukhan and the Emirate of Aydin) in the second half of the XIIIth centuries due to the several reasons: the Balkan wars of the Byzantine Empire, the Mongol Conquest of Asia Minor, migration of the Oghuz tribes and the activity of the Catalan Company of the East headed by Roger de Flor.

Keywords: The Byzantine Empire; The Sultanate of Rum; westernanatolian beyliks; the Oghuz; the Seljuks.

Вторая половина XIII в. в истории Малой Азии ознаменовалась новым этапом сельджуко-византийского противостояния. Сельджуки были хорошо известны византийцам начиная с X–XI вв. Изначально византийцы недооценили сельджукскую угрозу, однако после поражения византийского императора Романа IV Диогена (1067– 071 гг.) в битве при Манцикерте (на север от о. Ван) в 1071 г. началась неконтролируемая миграция огузских племен на полуостров Малая Азия [1, с. 128]. Однако Византия потерпела поражение не просто от недавно появившихся в регионе «варваров»,

а от мусульман-неофитов, ведших газават во имя торжества ислама, заменив в священной войне с христианами арабов, растративших свой пассионарный заряд [2, с. 86].

Со времен крестовых походов противостояние европейцев с сельджуками окончательно приобрело религиозный характер. Обе стороны позиционировали себя в качестве «воинов веры» (крестоносцы у европейцев, гази у сельджуков), которые вели борьбу за установление своего контроля над определенными территориями. В то же время Малая Азия стала театром кровопролитных боевых действий между крестоносцами и газиями, стекавшимися сюда в поисках богатства и славы [3, с. 495].

Одним из результатов Четвертого крестового похода (1202–1204 гг.) стало завоевание крестоносцами Византии и создание Латинской империи (1204–1261 гг.), после чего византийскими императорами была создана Никейская империя (1204–1261 гг.) [4, с. 173–174]. Что касается сельджукского государства, то после битвы при Кесе-даге 26 июня 1243 г. Румский султанат превратился в вассальное государство монголов [5, с. 259]. В 1250–1260-е гг. Малая Азия подверглась очередной миграционной волне огузских и иранских кочевых племен, занявших территории Киликийской Армении, а также приграничные районы Никейской и Трапезундской империй. Племя агач-эри расположилось в области Мараш – Малатья. Племя чепни заняло область Синоп – Самсун. Туркмены уджей: Кейджегиз – Денизли – Ушак. Караманы расположились в районе Эрменек – Мут – Силифке – Анамур, а гермияны в районе Кютахья [6, с. 231]. Племя кайи – в районе Эксишехир – Сегут – Доманич – Конья [7, с. 73]. Следует отметить, что караманы и гермияны происходили из огузского племени авшар, вытесненного монголами из иранских провинций Фарс и Кирман [1, с. 275]. На западных уджах (границах) султаната, в окрестностях Туркменских гор (Джибал ут-Туркман) у города Тунгузлу (Денизли, Ладик, Лаодикия) и крепости Хоназ (Хоны) кочевало до 200 тыс. шатров туркмен [8, с. 14]. Такие стремительные темпы экспансии кочевых племен на запад были вызваны многими факторами, среди которых стоит выделить военную и экономическую слабость Никейской империи и Румского султаната, а также наличие значительного тюркского элемента в среде византийского населения Малой Азии [9, с. 127].

После завоевания территорий на юго-западе Малой Азии огузские, тюркские и тюркменские племена продолжили заниматься кочевым скотоводством, в результате чего плодородные земли в долинах рек Меандр (Большой Мендерес), Каистр (Малый Мендерес) и Герм (Гедиз) начали приходить в запустение [10, с. 160]. Кочевники относились к оседлому населению довольно агрессивно, разоряя как сельджукские, так и византийские земли. Так, в 1254 г. агач-эри во главе с Ислам-беком разорили множество поселений у подножья Тавра, после чего заняли и сожгли г. Крак [11, с. 131]. Также они грабили караваны и совершали постоянные набеги на земли

Рума, Сирии, Армении [12, с. 270–271]. В 1260 г. султан Изз ад-Дин Кей-Кавус II (1245–1256, 1257–1261 гг.) привлек на свою сторону кочевников, в связи с чем, в 1260 г. ильхан (высший правитель) Хулагу (1260–1265 гг.) был вынужден направить против них 20-тысячную армию нойона (наместник ильхана) Байджу [1, с. 263]. Кочевники были разбиты, после чего часть из них бежала в Сирию, другая часть отступила к западным и юго-западным районам Малой Азии [12, с. 270–271].

После восстановления Византийской империи в 1261 г. кочевые племена тюркменов стали все чаще совершать набеги на приграничные территории Византии [13, с. 111]. Вскоре набеги приобрели более организованный характер, а также идеологическую окраску под лозунгом священной войны мусульман против неверных – газават-джихад. Сами беи нередко определяли себя как гази (воины веры), что усиливало их статус в мусульманской среде [3, с. 495]. Однако не следует переоценивать религиозную составляющую данных походов. Основными их целями были в первую очередь грабежи и захват новых территорий, а «гази» могли называть и рядового воина, участника набега [14, с. 36].

В начале правления императора Михаила VIII Палеолога (1259–1282 гг.) византийская граница проходила по побережью от р. Инд (Даламан-чай) через Милясу (Миляс) к Антиохии и Сувлею (Кечиборлу). Далее граница шла к западу от Котгией (Кютахья) через Клавдиополь (Болу) к р. Амастрис (Кызыл-Ырмак) [8, с. 19]. При Ласкаридах византийцы создали эффективный пояс обороны, состоявший из цепи крепостей в верховьях рек Герм (Гедиз) и Каистр (Малый Мендерес), важную роль в которой отводилась крепости Траллы (Айдын) [15, с. 200]. Кроме того, была укреплена крепость Триполи (Тиреболу) на р. Меандр (Большой Мендерес), занимавшая важное стратегическое положение [16, с. 91]. Немаловажную роль в защите восточных границ играли акриты – особое сословие в Византийской империи, военные пограничные поселенцы (обычно из крестьянской среды), освобожденные от уплаты налогов на период службы [17, с. 12].

На протяжении долгого периода византийцы удачно отражали атаки кочевников. Так, осенью 1260 г. Михаил VIII вытеснил кочевников во главе с беем Денизли Мехмедом ал-Уджи из области в верхнем течении р. Меандр (Большой Мендерес). После этого византийские войска переправились через реку и захватили часть земель кочевников [18, с. 830]. Несмотря на это по окончании похода политика Михаила VIII по отношению к кочевникам кардинально изменилась. В последующий период он нередко принимал их подданство для того, чтобы сдерживать монгольское нашествие [15, с. 123].

После переноса столицы из Никеи в Константинополь в 1261 г. Византия оказалась вовлечена в борьбу на Балканах, что потребовало перемещения воинских контингентов на запад, ужесточения налоговой политики (отмена налоговых привилегий акритов) [15, с. 9]. Это привело к тому, что вос-

точная граница империи оказалась под угрозой [19, с. 594]. Впоследствии, в 1284 г., по приказу императора был демонтирован военно-морской флот, что привело не только к военному ослаблению Византии, но и усилению пиратства в регионе [20, с. 58]. В 1269 г. кочевники были отброшены из долин рек Меандра (Большой Мендерес) и Каистра (Малый Мендерес), от Тралл (Айдына) и Магедона (Магидия), однако это были лишь кратковременные успехи [15, с. 201]. Вскоре данные регионы были вновь захвачены кочевниками, беспрепятственно переходящими границу [15, с. 432].

Постоянные боевые действия в приграничных территориях вели к ослаблению центральной власти в Румском султанате и в предыдущий период. С появлением полунезависимых бейликов (княжеств) этот процесс еще больше усилился [21, с. 121]. В связи с этим султаны стали передавать условные земельные владения (икта) в безусловные (мюльк, мн. ч. – амлак) с целью усиления контроля над сбором налогов [22, с. 588]. Наиболее могущественными бейликами во второй половине XIII в. стали бейлики Караман и Гермиян, оформившиеся в конце 1250-х – начале 1260-х г. Именно они стали центрами антимонгольской борьбы. Также их военачальники совершали военные походы на запад, захватывая византийские земли [21, с. 131].

Во второй половине XIII в. из бейлика Гермиян выделился целый ряд самостоятельных бейликов. Среди них стоит выделить бейлики Ментеше, Сарухан, Айдын и Караси, которые принято называть западноазиатскими из-за их территориального расположения [23, с. 93]. Долгое время сюзеренитет гермиянского бея признавали и османы [20, с. 61].

Бейлик Ментеше начинает свою историю с 1261 г., однако о начальном этапе его развития информация не сохранилась. Известно лишь то, что Ментеше-бею (1261–1295 гг.) принадлежали города Мугла, Миляс (столица), Даламан, Фетхие и некоторые другие [24, с. 535]. После отвода войск из Меандра во время византийской кампании в Северной Греции в 1275–1276 гг. практически вся провинция Кария была захвачена и разорена сельджуками. Местное византийское население вынуждено было покинуть города, чтобы спастись от постоянных атак сельджукских газиев [16, с. 91]. В 1278 г. сельджуки были изгнаны из долины Меандра византийскими войсками под командованием сына императора Михаила VIII и его соправителя с 1272 г. Андроника II и великого доместика (главнокомандующего армией) Иоанна Траханиота, после чего крепость Траллы (Айдын) была восстановлена под новым именем Андроникополь [15, с. 432]. Однако уже в 1284 г. Ментеше-бею удалось захватить Андроникополь и взять в плен 20 тыс. горожан, после чего сам город был разрушен до основания [13, с. 161]. В начале 1291 г. челеби Ментеше-бей стал вассалом сельджукского султана Месуда II, а в Милясе началась чеканка монет с именем султана [8, с. 20]. Во время военного похода ильхана Гайтаху (Гейтаху) зимой 1291–1292 гг. Кара-

манский бейлик, город Ладик (бейлик Денизли) и бейлик Ментеше были полностью разорены [25, с. 79]. Не успев оправиться после монгольского вторжения, бейлик Ментеше подвергся атаке со стороны Византии. Защита восточных провинций была возложена на талантливого военачальника Алексея Филантропена [26, с. 81]. Летом 1295 г. у стен Приены византийцы разбили войска Ментеше-бея, после чего сельджуки были изгнаны из провинции Кария. При этом погиб сам Ментеше-бей, а его гарем и казна оказались в руках византийцев [27, с. 106].

Однако в 1295 г. в Византии начался мятеж Алексея Филантропена, который позволил сельджукам занять византийские территории до Лесбоса [28, с. 25]. В это время оформились еще два западно-малоазийских бейлика – Сарухан и Караси. Сарухан-бею (1300–1345 гг.) достались земли от Филадельфии (Алашехир) до Смирны (Измир), а также ряд приморских земель в Ионии, города Маниса (столица), Магнесия-на-Меандре, Приена, Эфес (Айасулук, Алтолуго, Сельчук) [26, с. 81]. Земли от Лидии и Эолии до Мизии, куда входили города Балькесир (столица), Маньяс, Бергама, Эдремит и Гердес, а также прибрежные районы Эгейского моря от Эдремита до Чанаккале (пролив Дарданеллы) заняли Калам-бей и его сын Карас (1296–1328 гг.) [13, с. 166]. Карасиогуллары, по-видимому, были боковой ветвью сивасских Данишмендидов, а основатель династии Карас считался правнуком Данишменда Гази [29, с. 129]. В начале XIV в. он овладел приморскими областями на северо-востоке Малой Азии, по соседству с бейликом Османа, а столицей бейлика Караси стал г. Бергама [30, с. 19].

Попытки византийцев отбросить неприятеля заканчивались провалом. В 1298 г. потерпел неудачу Иоанн Тарханиот [31, с. 53–54]. 27 июля 1302 г. османы при Бафее (Коюнхисар) разгромили византийское войско, возглавляемое губернатором Никомидии Музаломом. Немногим ранее у Магнесия (Манисы) было разбито 16-тысячное войско императора-соправителя Михаила IX (1294–1320 гг.) [32, с. 219]. Северная часть обороны Византии была разрушена 27 июля 1302 г., когда османы разбили византийскую армию в битве при Бафее около Никомедии, после чего вышли к Босфору к 13 декабря 1302 г. [6, с. 233]. В начале 1304 г. айдынцами был захвачен важный опорный пункт Смирна (Измир) [28, с. 26]. Получив выход к морю, в начале XIV в. беи Ментеше и Айдына начали покровительствовать развитию пиратства в Эгейском море, приносившим сельджукам немалые доходы [33, с. 363].

Нагиск сельджуков несколько ослабел в начале 1304 г., когда стали распространяться слухи о византийско-монгольских переговорах. Али-паша, брат Сарухан-бея, долгое время опустошавший долину Герма (Гедиз), предложил жителям Сард передать ему акрополь, обещав за это прекратить грабежи и насилия. Соглашение было достигнуто, и бей получил надежное убежище. Вскоре Али-паша стал планировать захват остальной части города, но византийцы узнали о его планах и вырезали сельджуков [34, с. 81–82].

В целом этот случай был одним из немногих, а византийское население поспешно покидало еще не захваченные сельджуками города и перебиралось через Босфор и Геллеспонт. Византия была не в состоянии справиться с сельджуками своими силами, и вскоре император был вынужден прибегнуть к помощи наемников [4, с. 301]. Однако прибытие Каталонской кампании Востока под руководством Рожера де Флора (1303–1311 гг.) привело к неожиданным для византийского императора результатам в виде повторного захвата сельджукскими беями византийских территорий в Малой Азии, образованию каталонского Афинского герцогства в 1311 г. и установлению герцогством доброжелательных отношений с западномалоазийскими беями на протяжении первой трети XIV в.

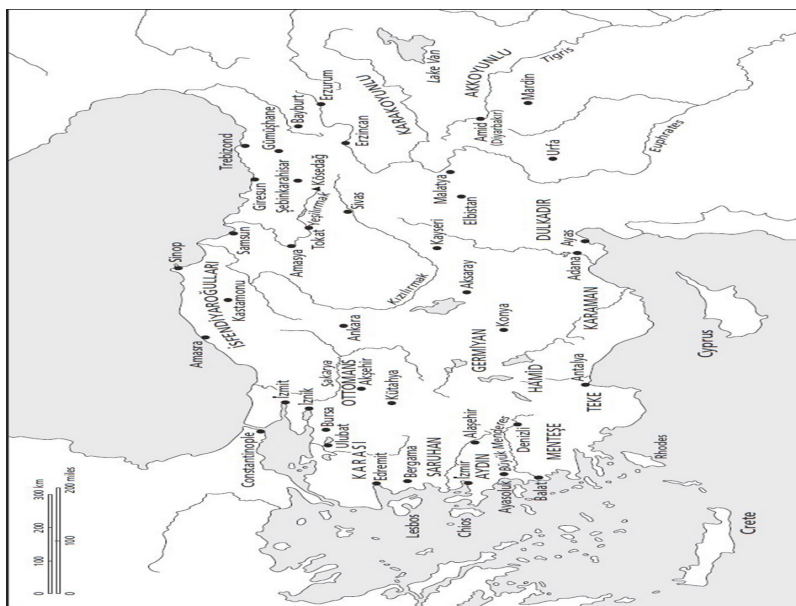


Рис. Западномалоазийские бейлики в конце XIII – начале XIV в. [15, с. 18].

Таким образом, во второй половине XIII в. начался новый этап сельджуко-византийского противостояния на территории Малой Азии. После завоевания Румского султаната монголами началась очередная миграционная волна огузских племен на территорию полуострова, которые разоряли земли как тюрок, так и византийцев. Создание полунезависимых уджей и бейликов на территории Румского султаната привело к организации местными удж-беями регулярных организованных рейдов на территорию Византийской империи. Идеологической окраской данных походов стал лозунг священной войны мусульман против неверных – газават-джихад.

В начале правления Михаила XIII Палеолога на восточных границах Византийской империи был создан эффективный пояс обороны. Однако вскоре Византия оказалась вовлечена в борьбу на Балканах, что потребовало переброса воинских контингентов, ужесточения налоговой политики (отмена налоговых привилегий акритов), в результате чего восточная граница оказалась под угрозой. В начале 1270-х гг. практически вся провинция Кария была захвачена и разорена сельджуками, а местное население начало покидать города. В конце 1270-х гг. византийцам удалось на небольшой промежуток (1278–1284 гг.) отвоевать земли в долине Меандра, однако впоследствии они были вновь захвачены сельджуками. Инициатива захватнических войн в конце XIII – начале XIV в. перешла к бейликам Ментеше (1261 г.), Караси (1296 г.), Сарухан (1300 г.) и Айдын (1307 г.), выделившимся из бейлика Гермиян. Не в силах оказать самостоятельное организованное сопротивление, византийский император Андроник II обратился за помощью к каталонским отрядам Рожера де Флора. На начальном этапе каталонцы быстро отвоевали утраченные византийцами плодородные земли в долинах рек Меандр (Большой Мендерес), Каистр (Малый Мендерес) и Герм (Гедиз), однако вскоре между ними и византийцами возникли разногласия, в результате которых эти земли были безвозвратно утрачены византийцами и вновь оказались в руках западноазиатских беев.

Список использованных источников

1. *Запорожец, В. М.* Сельджуки / В. М. Запорожец. – М.: Воениздат, 2011. – 295 с.
2. *Агаджанов, С. Г.* Очерки истории огузов и туркмен Средней Азии IX–XIII вв. / С. Г. Агаджанов; под ред. А. А. Рослякова. – Ашхабад: Изд-во Ылым, 1969. – 295 с.
3. История Востока: в 6 т. / под ред. Л. Б. Алаева, К. З. Ашрафяна. – М.: Восточ. лит., 2002. – Т. 2: Восток в средние века. – 716 с.
4. *Васильев, А. А.* История Византийской империи: в 2 т. / А. А. Васильев; пер. с англ. А. Г. Грушевого. – М.: Алетея, 1998. – Т. 2: От начала Крестовых походов до падения Константинополя. – 583 с.
5. *Карпини, Джованни Плано дель.* История монгалов / Джованни Плано дель Карпини; пер. со староитал. яз., вступ. ст. и прим. Н. Я. Бичурин // История монголов / под ред. В. Г. Манягина. – М.: Алгоритм, 2008. – С. 228-306.
6. *Korobeinikov, D. A.* How 'Byzantine' were the early Ottomans? Bithynia in ca. 1290–1450 / D. A. Korobeinikov // Османский мир и османистика: сб. ст. к столетию со дня рождения А.С. Тверитиновой (1910–1973). – М.: ИВ РАН, 2010. – С. 215–239.
7. *Райс, Т. Т.* Сельджуки. Кочевники – завоеватели Малой Азии / Т. Т. Райс; пер. с англ. О. И. Миловой. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2004. – 238 с.
8. *Жуков, К. А.* Эгейские эмираты в XIV–XV вв. / К. А. Жуков. – М.: Наука, 1988. – 191 с.

9. Жуков, К. А. К истории образования Османского государства. Княжество Айдын / К. А. Жуков // Тюркологический сборник 1978 / отв. ред. А. Н. Кононов. – М.: Наука: Гл. ред. вост. лит., 1984. – с. 126-139.
10. Северак, Ж. де. Чудеса, описанные братом Журденом из ордена проповедников, уроженцем Северака и епископом города Колумба, что в Индии Наибольшей / Ж. де Северак; пер. с лат. Я. М. Света // После Марко Поло. Путешествия западных чужеземцев в страны трёх Индий / пер. с лат. и старонит., введ. и прим. Я. М. Света. – М.: Наука, 1968. – С. 136–169.
11. *Спаранет*, С. Летопись / С. Спаранет; пер. с древнеарм. А. Г. Галстяна. – Ереван: Айастан, 1974. – 199 с.
12. *Ibn, Vībī*. Die Seltchukengeschichte des Ibn Vībī / Ibn Vībī; hrsg. von H. W. Duda. – Kopenhagen: Munksgaard, 1959. – 366 s.
13. Григора, Н. История ромеев: в 3 т. / Н. Григора; пер. с греч. Р. В. Яшунского. – СПб.: Свое изд-во, 2013. – Т. 1: Книги I–XI. – 438 с.
14. Финкель, К. История Османской империи: Видение Османа / К. Финкель; пер. с англ. К. Алексеева, Ю. Яблокова. – М.: АСТ, 2010. – 829 с.
15. Георгия Пахимера история о Михаиле и Андронике Палеологах. Тринадцать книг. Т. 1 Царствование Михаила Палеолога 1255–1282 [Электронный ресурс] / под ред. Карпова. – СПб.: Тип. Департамента уделов, 1862. – 525 с. – Режим доступа: https://www.history.vuzlib.su/book_o113_9.html. – Дата доступа: 23.12.2018.
16. Nicol, D. M. The last centuries of Byzantium: 1261–1453 / D. M. Nicol. – London: Hart-Davis, 1972. – 481 p.
17. Ламанский, В. И. О славянах в Малой Азии, в Африке и в Испании [Электронный ресурс] / В. И. Ламанский. – СПб.: Тип. Императ. Акад. наук, 1859. – 611 с. – Режим доступа: <https://tvereparhia.ru/biblioteka-2/1/2850-lamanskij-v/23976-lamanskij-v-o-slavyanak-h-v-maloz-azii-v-afrike-i-v-ispain-ii-1859>. – Дата доступа: 17.10.2018.
18. The Cambridge history of the Byzantine Empire: c. 500–1492 / ed. by J. Shepard. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2008. – 1207 p.
19. Острогорский, Г. А. История Византийского государства / Г. А. Острогорский; пер. с нем. М. В. Грацианский; под ред. П. В. Кузенкова. – М.: Сибирская Благозвонница, 2011. – 895 с.
20. Wittek, P. The rise of the Ottoman Empire: studies in the history of Turkey, thirteenth – fifteenth centuries / P. Wittek; ed. by C. Heywood. – London: Routledge, 2012. – 194 p.
21. Еремеев, Д. Е. Этногенез турок / Д. Е. Еремеев. – М.: Наука, 1971. – 273 с.
22. Всемирная история: в 6 т. / отв. ред. П. Ю. Уваров. – М.: Наука, 2012. – Т. 2: Средневековые цивилизации Запада и Востока. – 894 с.
23. Akin, H. Aydın oğulları tarihi hakkında bir araştırma / H. Akin. – Ankara: Üniv. Basımevi, 1968. – 253 s.
24. Heyd, W. Histoire du commerce du Levant au Moyen-Âge: en 2 vol. Vol. 1 / W. Heyd. – Amsterdam: Hakert, 1959. – 554 p.
25. The Cambridge History of Turkey: in 4 vol. Vol. 1: Byzantium to Turkey 1071–1453 / ed. by K. Fleet. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 522 p.

26. *Laiou, A. E.* Constantinople and the Latins: the foreign policy of Andronicus II Paleologus 1282–1328 / A.E. Laiou. – Cambridge: Harvard University Press, 1972. – 390 p.

27. *Zachariadou, E. A.* Trade and crusade: Venetian Crete and the Emirates of Menteshe and Aydin 1300–1415 / E. A. Zachariadou. – Venice: Hellenic Inst. of Byzantine and Post-Byzantine Studies, 1983. – 270 p.

28. *Nicol, D. M.* The end of the Byzantine Empire / D. M. Nicol. – London: E. Arnold, 1979. – 108 p.

29. *Жуков, К. А.* Присоединение бейлика Кареси к Османскому государству (по данным османских хроник, эпиграфики и нумизматики) / К. А. Жуков // Письменные памятники Востока. – М.: Наука: Вост. лит., 2005. – № 1. – С. 127–130.

30. *Schlumberger, G. L.* Expédition des «Almugavares» ou routiers catalans en Orient: de l'an 1302 a l'an 1311 / G. L. Schlumberger. – Paris: Plon, 1902. – 396 p.

31. *Tinnefeld, F.* Pachymeres Und Philes Als Zeugen Für Ein Frühes Unternehmen Gegen Die Osmanen / F. Tinnefeld // Byzantinische Zeitschrift. – München: H.-G. Beck, 1971. – Vol. 64. – S. 46–54.

32. Die Byzantinischen Kleينهroniken: in 3 bd. Bd. 2: Historischer Kommentar / hrsg. von P. Schreiner. – Wien: Verlag der Österr. Akad. d. Wiss., 1977. – 420 s.

33. Byzanz / hrsg. von F. G. Maier. – Frankfurt am Main: Fischer, 1973. – 443 s.

34. *Foss, C.* Byzantine and Turkish Sardis / C. Foss. – Cambridge: Harvard Univ., 1976. – 216 p.

(Дата подачи: 24.02.2021 г.)

A. Л. Шулаеў

ТАА «Архітэктурная студыя Жамчужына», Мінск

A. Shulaeu

LLC «Architectural studio Pearl», Minsk

УДК 94(3)“15/16”

ВЕКСІЛАЛАГІЧНЫЯ СІСТЭМЫ ПАСПАЛІТАГА РУШАННЯ ВЯЛІКАГА КНЯСТВА ЛІТОЎСКАГА І КАРАЛЕЎСТВА ПОЛЬСКАГА ў КАНЦЫ XVI – ПАЧАТКУ XVII СТ.

VEXILLOLOGICAL SYSTEMS OF POSPOLITOE RUSHANNE OF GRAND DUCHY LITHUANIA AND POLISH KINGDOM IN THE LATE 16TH - EARLY 17TH CENTURIES

У артыкуле аўтар праводзіць аналіз сістэм, што складаюцца з вексилалагічных аб'ектаў шляхецакага апалчэння Вялікага Княства Літоўскага і Каралеўства Польскага на грунце тэкставых крыніцаў, а таксама аўтэнтычных сцягавых палотнішчаў, вылучае сістэмныя прыкметы і характарыстыкі, параўноўвае гэтыя дзве сістэмы. На аснове

праведзенага аналізу аўтар прыходзіць да заключэння аб наяўнасці розных вексілагічных традыцый у гэтых дзвюх дзяржавах у канцы XVI – пачатку XVII ст., нягледзячы на іх аб'яднанне ў складзе Рэчы Паспалітай Абодвух Народаў.

Ключавыя словы: вексілагія; вексілагічная сістэма; ваяводства; шляхецкае апалчэнне; сцяг.

In the article, author analyzes systems consisting of vexillological objects of the noble militia of the Grand Duchy of Lithuania and the Kingdom of Poland on the basis of textual sources, as well as authentic flag banners, isolates system signs and characteristics, compares these two systems. Based on the analysis carried out, the author comes to the conclusion about the presence of different vexillological traditions in these two states at the end of the 16th – beginning of the 17th centuries, despite their unification as part of the Commonwealth of Two Nations.

Keywords: vexillology; vexillological system; voivodeship; noble militia; flag.

Вексілагія – спецыяльная навуковая гістарычная дысцыпліна, якая вывучае гэтак званыя вексілагічныя аб'екты (сцягі і аб'екты, блізкія да іх па функцыях: харугвы, вымпелы, транспаранты, штандары і г. д.), а таксама комплексы ўяўленняў, традыцый і рытуалаў датычна сцягоў, інтэрпрэтацыі выяў вексілагічных аб'ектаў і іх мастацкіх дэталей і вобразаў.

Вексілагічная сістэма – гэта група вексілагічных аб'ектаў, аб'яднаных праз пэўную сістэмную характарыстыку.

Вывучэнне як паасобных вексілагічных аб'ектаў, так і цэлых сістэм павінна адбывацца на падставе крыніц, якіх па вексілагіі маецца тры тыпы: аўтэнтычныя палотнішчы, выявы з палотнішчамі (у тым ліку дакументацыйныя ці каталогавыя ілюстрацыі), тэкставыя апісанні.

У межах дадзенай працы мы будзем разглядаць вексілагічную сістэму шляхецкага апалчэння, паспалітага рушання, Вялікага Княства Літоўскага (далей па тэксце – ВКЛ) і Каралеўства Польскага (далей па тэксце – КП) з канца XVI – пачатку XVII ст. як крыніцу для вывучэння і параўнання вексілагічных традыцый гэтых дзяржаў у акрэслены перыяд.

Крыніцы даследавання

Дзеля разгляду пастаўленай тэмы мы маем крыніцы першага і трэцяга тыпу, гэта значыць аўтэнтычныя палотнішчы (да якіх адносяцца харугвы Слонімскага, Гарадзенскага і Троцкага павеатаў ВКЛ, а таксама харугвы Ленчыцкага, Мазавецкага, Бельскага, Паморскага ваяводстваў КП і Прусаў Каралеўскіх) і тэкставыя (перадусім «Перапіс павеатаў Вялікага Княства Літоўскага і ўраднаўцаў на іх, зробленага на Віленскім сойме 1565–1566 гг.» і фрагмент з кнігі А. Гваньіні «Хроніка Еўрапейскай Сарматыі» з апісаннем харугваў ВКЛ і КП).

Найдэталёнае апісанне вексілагічных сістэм ВКЛ і КП мы сустракаем у грунтоўнай працы Аляксандра Гваньіні «Хроніка Еўрапейскай

Сарматій», выдадзена ўпершыню ў 1581 г. Прывядзем выпіску з яе: «Кн. I ч. III (**Карона Польская. – А. III.**) [...] **Зямля Кракаўская** [...] Харугва земская вайсковая, Арол белы ў залатой Кароне, у чырвоным полі, праз крылы залатая стужка [...] **Зямля Сандамірская** [...] Харугва земская таго ваяводства цяпер раздвоеная, наадной палове тры палі чырвоныя ды тры белья, а на другой поле блакітнае з трыма шэрагамі зорак. [...] **Зямля Любельская** [...] Харугва земская Алень белы з залатоым каўнерам на шыі, у полі чырвоным. [...] Харугва зямлі Пазнанскай. Арол белы без Кароны з раскінутымі крыламі. [...] **Зямля Каліская** [...] Харугва земская носіць Зубрыную галаву, што мае залатую Карону між рагоў ды пярэсёнак праз ноздры. Поле як шахматная дошка б., алеі чырвоная [...] **Зямля Серадская** [...] Харугва земская той зямлі паў-Ільва чырвонага ды паў-Арла чорнага, у полі чырвоным, у Кароне залатой. [...] **Зямля Ленчыцкая** [...] Харугва земская паў-Арла беллага ды паў-Ільва чорнага, у залатой Кароне [...] **Зямля Куяўская або Інаўроцлаўская** [...] Харугва земская паў Арла беллага, паў-Ільва чорнага, у залатым полі ды ў Кароне залатой [...] **Зямля Бжэская** [...] Харугва земская – тая ж, што і Інаўроцлаўская, бо тое было адзінае Ваяводства, якое цяпер на два падзеленае. [...] **Зямля Раўская** [...] Харугва земская Арол чорны ў полі чырвоным. Залатая літара R на грудзёх. [...] **Зямля Плоцкая** [...] Харугва земская, Арол чорны, таксама ў полі чырвоным, адно, што ў Арла на грудзёх на гэтай харугве P, а там R выразана. [...] **Зямля Добжыньская** [...] Харугва земская Чалавечая рагатая галава, з двюма каронамі, адна на галаве, другая на шыі, выява ў полу чырвоным. [...] **Княства Мазавецкае** [...] Харугва земская, Арол белы з раскінутымі крыламі, у полі чырвоным. [...] **Зямля Ліўская** [...] Харугва земская, паў-Арла чырвонага ды паў-Мядзведзя беллага, у Кароне залатой. [...] **Зямля Падляская** [...] Харугва земская Падляская тая ж, што і Літоўская, адзінае, чым адрозніваецца: тут двурожнік колеру памаранчавага, а ў ім Муж збройны на кані, з мечам узнятым, у полі белым, на шчыце два Крыжы» [1, с. 196–208].

«Кн. II ч. II (**Вялікае Княства Літоўскае. – А. III.**) [...] А кожнае ваяводства мае сваю харугву, якую ўжывае на вайне: усе правінцыі і паветы на сваіх харугвах носяць адзін і той жа герб, што і на харугве самога ваяводства, якая паводле звычайу мае два рагі, а павятовая проста аб адным рагу. [...] Наадварот, **харугва Вялікага Княства Літоўскага** аб чатырох рагох дзеля адрознення ад іншых, мае ў сабе шэсцьдзсят локцяў чырвонай кітайкі: пасярэдзіне ўласны герб, то бок, муж у зброі на белым кані, які бяжыць, над галавою ўносіць голы меч у правай выягнутай руцэ. А на версе княская шапка, на другім жа баку харугвы вобраз найсвяцейшай Панны Марыі з дзіцяткам збавіцеля нашага Хрыста Пана маці ў сонцы. **Харугва найвышэйшага гетмана** рыцарства літоўскага таксама шырокая аб

чатырох вуглох лазуровага колеру: з аднаго боку герб ВКЛ, мужа збройнага на кані з мечам у чырвоным полі, а на другім баку носіць вобраз святога Станіслава біскупа кракаўскага [...]. **Ваяводства Віленскае** носіць чырвоную харугву аб двух рагох, мае ў сабе трыццаць пяць локцяў кітайкі: з аднаго боку на белым полі мае герб ВКЛ, а з другога – Калюмны, старажытны герб шляхты [...]. **Троцкае ваяводства**. [...] харугва троцкага ваяводства аб двух рагох, мае ў сабе трыццаць пяць мераў лазуровай кітайкі, на ёй герб ВКЛ, муж збройны на кані з мечам, у чырвоным полі. [...] **Менскае ваяводства** [...] **Наваградскае ваяводства** [...] харугва аб двух рагох чырвонага колеру, той жа, што і ў ВКЛ, муж збройны на белым кані з мечам. [...] **Слонім** [...] ужываюць чырвоную харугву ВКЛ аб адным рагу. [...] **Берасцейскае ваяводства**: харугва аб двух рагох лазуровага колеру, на чырвоным полі муж збройны ВКЛ на кані &c» [1, с. 299–303].

«Кн. III ч. II [...] (**Месты і правінцыі рускія, што належаць Кароне Польскай**. – *А. III.*) [...] Харугва зямлі **Львоўскай**, леў жоўты ў кароне залатой на гару ўзбіраецца, у полі лазуровым [...]. **Галіцкай зямлі** харугва Галка каранаваная з узятымі крыламі ў полі чырвоным за герб носіць. [...] **Зямля Бельская** [...] Харугва земская Грыф белы каранаваны, у полі чырвоным [...]. **Зямля Хэлмская** [...] Харугва земская мядзведзя белага між трыма дрэвамі, у полі залатым, за герб носіць. [...] **Зямля Пшэмыская** [...] Харугва земская Арла залатога аб двюх галовах у кароне залатой, у полі лазуровым, за герб носіць [...]. **Край Падольскі** [...] Харугва земская той зямлі, за герб носіць Сонца, дванаццаццю зоркамі ў кола акружанае, у полі белым» [1, с. 325–328].

«(**Месты і правінцыі рускія, што належаць ВКЛ**. – *А. III.*) [...] **Зямля Вальнская** [...] земская харугва той краіны – чырвоная аб двух рагох, на ёй на белым полі герб ВКЛ [...]. **Кіеўскае ваяводства** [...] ваяводства кіеўскае носіць зялёную вайсковую харугву аб двух рагох, пазначаную з аднаго боку гербам ВКЛ на чырвоным полі, а з другога – з чорным мядзведзем у белым полі [...]. **Мазырскі павет** мае зялёную харугву, як і само ваяводства [...]. **Амціслаўскае ваяводства** [...] харугва таго ваяводства ёсць колеру памаранчавага, пазначаную гербам ВКЛ на чырвоным полі. Павятовых харугваў няма [...]. **Віцебскае ваяводства** [...] харугва зялёнага колеру аб двух рагох, носіць герб ВКЛ на белым полі [...]. **Полацкае ваяводства** [...] харугва таго ваяводства, [...] чырвоная, пад гербам ВКЛ на белым полі» [1, с. 329–332].

«Кн. IV ч. II (**Зямля Пруская**. – *А. III.*) [...] Харугва ўсёй зямлі Прускай і Паморскай: Арла чорнага, з мячом, які голая чалавечая рука трымае праз шыю, з залатою Каронай, у залатым полі, за герб носіць» [1, с. 370].

«Кн. V ч. III (**Зямля Жмудская**. – *А. III.*) [...] Харугва той зямлі, якую ужываюць на вайне, белая аб двух рагах, з Гербам Вялікага Кн. Літоўскага, у чырвоным полі» [1, с. 430].

Надзвычай важнымі для распрацоўкі заяўленай тэмы ёсць таксама тры захаваныя аўтэнтычныя палотнішчы з канца XVI – пачатку XVII ст. са збораў Музея Войска Польскага ў Варшаве і Нацыянальнага гістарычнага музея Літоўскай Рэспублікі ў Вільні.

Харугва Гродзенскага павета Гродзенскага ваяводства ВКЛ. Блакітнае палотнішча, простакутнае па форме з адным тупым рогам з шырокай па трох баках акантоўкай бела-жоўта-блакітных колераў. У крыжы (ля тронку) палотнішча змешчаны салатавы баракowy шчыт з гербам «Пагоняй», вакол шчыта ў простакутнік скампанавана легенда залатымі літарамі па-лацінску «SIGISMVNDVS III DEI GRATIA REX POLONIAE MAGNVS DVX LITVANIAE»; у правай частцы палотнішча змешчана чырвоная 8-пялэсткая разеткападобная рамка, у якой на блакітным полі – надпіс залатымі літарамі па-польску: «GRODZIENSKA». Палотнішча выканана ў тэхніцы праразной аплікацыі з рознакаляровых элементаў, маецца дэкаратыўная вышыўка светлымі ніткамі. Палотнішча аднабаковае, гэта значыць другі яго бок люстрана паўтарае малюнак і надпісы на галоўным баку, агульнымі памерамі 196 × 235 см [2].

Харугва Слонімскага павета Наваградскага ваяводства ВКЛ. Чырвонае палотнішча, простакутнае па форме з адным вострым рогам, са скругленым ніжнім краем ля рога і шырокай па трох баках блакітнай акантоўкай. У крыжы (ля тронку) палотнішча змешчаны блакітны баракowy шчыт з гербам «Пагоняй», вакол шчыта ў простакутнік скампанавана легенда залатымі літарамі па-лацінску: «SIGISMVNDVS III DEI GRATIA REX POLONIAE MAGNVS DVX LITVANIAE»; у правай частцы палотнішча змешчана зялёная 8-пялэсткая разеткападобная рамка, у якой на чырвоным полі маецца легенда залатымі літарамі па-польску: «SLONIMSKA», яшчэ правей маецца меншая 8-пялэсткая зялёная разетка з надпісам залатымі літарамі па-польску: «REPAROWANA 1747». Палотнішча выканана ў тэхніцы праразной аплікацыі з рознакаляровых элементаў, маецца дэкаратыўная вышыўка светлымі ніткамі і дэкаратыўнай стужкай. Палотнішча аднабаковае, агульнымі памерамі 175 × 325 см. Трэба зазначыць, што блакітная акантоўка, шчыт разам з Пагоняй, меншая рамка з надпісам і большая рамка з’яўляюцца пазнейшымі па часе ўключэннямі (найхутчэй з 1747 г.), тым жа часам датуецца частка чырвонай асновы палотнішча – відаць, што падчас рэпарацыі са старога палотнішча былі прыбраныя акантоўка, шчыт і вялікая рамка, затым само чырвонае палотнішча было павялічанае праз дашыванне новага чырвонага элементу са скругленым рогам да правага краю палотнішча, прычым больш стары абрыс палотнішча прачытваецца і адпавядае абрысу на харугве Гродзенскага павета [3].

Харугва Троцкага павета Гродзенскага ваяводства ВКЛ. Блакітнае простакутнае палотнішча з рэшткамі ранейшай шырокай акантоўкі ў бела-жоўта-бежава-чырвоныя колеры. У крыжы (ля тронку) палотнішча змешча-

ны чырвоны баракowy шчыт з гербам «Пагоняй», вакол шчыта ў простакутнік скампанавана легенда залатымі літарамі па-лацінску: «SIGISMVNDVS III DEI GRATIA REX POLONIAE MAGNVS DVX LITVANIAE»; у правай частцы палотнішча змешчана жоўтая 8-пялёсткавая разеткападобная рамка, у якой на блакітным полі – легенда залатымі літарамі па-польску: «TROCKA». Палотнішча выканана ў тэхніцы праразной аплікацыі з рознакаляровых элементаў, маецца дэкаратыўная вышыўка светлымі ніткамі. Палотнішча аднабаковае, агульнымі памерамі захаванай часткі 155 × 225 см. Відавочна, што палотнішча раней страціла частку правага боку, найхутчэй з рогам, пасля было абрэзанае і абшытае ў простакутнік новай стужкай, цяпер прыбранай [4].

Неабходна зазначыць, што, з гледзішча на ідэнтычнасць формы палотнішча, наяўнасці і віда акантоўкі, формы і размяшчэння разеткападобнай рамкі з надпісам, формы і зместу легенды, можна зрабіць вывад, што захаваныя палотнішчы адпавядаюць элементам вексілалагічнай сістэмы ВКЛ, апісанай А. Гваньіні, хаця, магчыма, былі пашытыя ў пазнейшы час. На-самрэч, на сённяшні момант існуюць спрэчкі па пытанні датавання вышэйзгаданых харугваў, прычым Жыгімонт III, згаданы на легендах з харугваў, у пераліку польскіх каралёў адпавядае Жыгімонту III Вазе (1566–1632), а ў пераліку вялікіх князёў літоўскіх – Жыгімонту III Аўгусту (1520–1572).

З таго ж факту, што на Слонімскай харугве яшчэ ў 1747 г., нават пры рэпарацыі харугвы са значнымі заменамі, былі захаваныя агульная форма палотнішча з адным рогам, акантоўка, хаця і замененая на новую, а таксама формы шчыта і разеткападобнай рамкі і нават тэксту легенды, становіцца відавочным, што нават яшчэ ў сярэдзіне XVIII ст., нягледзячы на змены ў палітычнай абстаноўцы (тады правіў іншы манарх) і эстэтычных густах, існавала практыка захавання сістэмных традыцыйных палотнішчаў апісваемай тут вексілалагічнай сістэмы.

Да вексілалагічнай сістэмы КП належаць захаваныя аўтэнтычныя палотнішчы харугваў Ленчыцкага, Мазавецкага, Бельскага, Паморскага ваяводстваў КП і Прусаў Каралеўскіх са збораў Музея Войска Польскага ў Варшаве і Музея князёў Чартарыйскіх у Кракаве.

Харугва Бельскага ваяводства КП. Чырвонае простакутнае палотнішча, на якім у срэбным фігурным картушы змешчаны герб ваяводства срэбны Грыф. Палотнішча аднабаковае, выкананае ў тэхніцы паліхромнага роспісу па тканіне [5, с. 162].

Харугва Мазавецкага ваяводства КП. Чырвонае простакутнае палотнішча, на якім у срэбным фігурным картушы, стылізаваным пад шчыт, змешчаны герб ваяводства булы Арол без кароны з распасцёртымі крыламі. Палотнішча аднабаковае, выкананае ў тэхніцы паліхромнага роспісу па тканіне [6].

Харугва Ленчыцкага ваяводства КП. Белае квадратнае палотнішча, на якім у срэбным фігурным картушы, упрыгожаным раслінным арнамен-там, змешчаны герб ваяводства (цяпер выцвілы) паў-Арла белага і паў-Ільва чорнага, у залатой Кароне. Палотнішча аднабаковае, агульнымі памерамі 140 × 140 см, выкананае ў тэхніцы паліхромнага роспісу па тканіне [7].

Харугва Паморскага ваяводства КП. Белае простакутнае палотнішча, на якім на чырвоным 8-кантовым фігурным шчыце змешчаны герб ваявод-ства срэбны Грыф, які стаіць на задніх лапах і глядзіць у левы геральдычны бок. Палотнішча аднабаковае, агульнымі памерамі 128 × 116 см, выкананае ў тэхніцы паліхромнага роспісу па тканіне [8, с. 260].

Харугва Прусаў Каралеўскіх КП. Белае простакутнае палотнішча, на якім на чырвоным 8-кантовым фігурным шчыце змешчаны герб ваяводства Чорны арол з распасцёртымі крыламі, з шыі якога выходзіць чалавечая рука з мячом. Палотнішча аднабаковае, агульнымі памерамі 121 × 116 см, выка-нана ў тэхніцы паліхромнага роспісу па тканіне [9].

Вексілалагічныя сістэмы і традыцыі ВКЛ і КП

На падставе крыніц можна акрэсліць характарыстыку прааналіза-ваных вексілалагічных сістэм.

Вексілалагічная сістэма ВКЛ. У аснове сістэмы ляжаць стандартыза-ваныя вексілалагічныя аб'екты, што маюць аднолькавыя элементы (форму, памер і размяшчэнне геральдычнага шчыта з Пагоняй, форму, змест і размя-шчэнне легенды, форму і размяшчэнне разеткападобнай рамкі, тэкстыльныя характарыстыкі ў выглядзе праразной аплікацыі з шоўку з фрагментарнай вышыўкай). Стандартызаваныя вексілалагічныя адзінкі аб'яднаны ў тыпы (тып «павятовыя», тып «ваяводскія», тып «дзяржаўныя»), тыпы, у сваю чаргу, арганізаваныя іерархічна і маюць уласныя характарыстыкі (павято-выя маюць форму палотнішча з адным рогам, ваяводскія – з двума, дзяржаўныя – з чатырма ці без рагоў, да пералічанага дадаецца каляровая ха-рактарыстыка, уласцівая для пэўнага тыпу). Нарэшце кожная вексілалагіч-ная адзінка мае індывідуальную адрознасць ад іншых (пазначэнне тэрыта-рыяльнай прыналежнасці, а таксама індывідуальныя асаблівасці дэталей гербу Пагоні).

Вексілалагічная сістэма КП. У аснове гэтай сістэмы таксама ляжаць стандартызаваныя вексілалагічныя аб'екты, але стандартнай для іх усіх з'яўляецца форма палотнішча (простакутная, блізкая да квадрата ці нават квадратная), а таксама размяшчэнне зямельнага гербу ў картушы па цэн-тры палотнішча і, нарэшце, тэкстыльная тэхніка выканання ў выглядзе паліхромнага роспісу. Наконт арганізацыі элементаў сістэмы ў тыпы можам меркаваць толькі прыблізнае з той прычыны, што ў тэкставых апісаннях пра такую спецыфіку не маецца згадак. Можам, аднак, дапусціць, што прыкме-тай тыпу меўся выступаць памер палотнішча. Датычна ж індывідуальных асаблівасцяў адзінак сістэмы відавочна, што ў такой якасці выступалі

як самыя гербы, што значна адрозніваюцца адзін ад аднаго насуперак паўторанаму на ўсіх сцягах ВКЛ герба Пагоня, гэтак і індывідуальная манера роспісу кожнага палотнішча.

Цікавым ёсца вынік параўнання вексілалагічнай сістэмы КП з ба-нерамі местаў і земляў Вялікай Рымскай Імперыі германскай нацыі XV–XVII стст., якія, як і польскія, аддавалі перавагу простакутным, блізкім да квадрата палотнішчам без легендаў і тэрытарыяльнага пазначэння ў тэкставай форме, але з размяшчэннем разнастайных гербаў на большай частцы палотнішча [10].

Можам з вышэйпрыведзенага зрабіць просты вывад аб тым, што, нягледзячы на аб'яднанне ў адзіную дзяржаву Рэч Паспалітую Абодвух народаў, Вялікае Княства Літоўскае і Каралеўства Польскае ў аналізуемы перыяд заставаліся прыхільныя да розных вексілалагічных традыцый. Прычым калі Польшча цягнулася да заходнееўрапейскага культурніцкага арэалу, дык харугвы ВКЛ афармляліся ў большай ступені ў адпаведнасці з мясцовай традыцыяй.

Калі ж паглядзець глыбей, то бачна, што дзве прааналізаваныя сістэмы маюць у аснове сваёй зусім розныя прынцыпы: сістэма КП ставіць у падмурак разнастайнасць, пры тым што аднолькавая форма і блізкія памеры палотнішчаў толькі падкрэсліваюць гэта; сістэма ВКЛ ставіць у аснову, наадварот, аднастайнасць, а розныя колеры і дэталі толькі падкрэсліваюць кампазіцыйнае адзінства сцягоў.

Зрэшты, трэба абмовіцца, што, па-першае, ад сістэмы польскай мы маем толькі ваяводскія харугвы, і можна было б дапусціць, што павятовыя акурат значна адрозніваюцца, але для гэтага пакуль няма падстаў (нездарма Гваньіні ў сваім творы, калі піша пра Польшчу, дык проста апісвае герб і гербавае поле харугвы, практычна не згадваючы павятовыя харугвы як тып, у адрозненне ад ВКЛ).

Яшчэ адзін важны вывад ляжыць на паверхні: пры аналізе крыніц мы бачым, што, напрыклад, харугва Падляскага ваяводства, нягледзячы на тое, што на момант выдання кнігі А. Гваньіні (1581 г.) ужо 12 гадоў знаходзілася ў складзе Каралеўства Польскага, захавала адметныя характарыстыкі вексілалагічнай сістэмы ВКЛ. Аналіз жа Слонімскай харугвы гаворыць, што падобная прыхільнасць вексілалагічнай традыцыі магла трываць стагоддзямі.

Усё гэта дае метадалагічныя падставы для рэканструкцыі вексілалагічных сістэм ВКЛ і КП з улікам розных крыніц, паказвае на важнасць комплекснага падыходу да працы з рознымі тыпамі крыніц у галіне вексілалогіі.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Zbiór dziejopisów polskich we czterech tomach zawarty. Tom czwarty. Kronika Sarmacyi Europskiej Alexandra hrabi Gwagnina, rycerza passowanego, rotmistrza J. K. Mci niegdys

w Krakowie drukowana. – Warszawa: Druk. J. K. Mci y Rzeczypospolitey u XX. Societatis Jesu, 1768.

2. Chorągiew powiatu grodzieńskiego // muzeumwp.pl/ [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.muzeumwp.pl/emwpaedia/choragiew-powiatu-grodzienskigo-z-lat-1613-1619.php/>. – Date of access : 04.07.2012.

3. Chorągiew powiatu słonimskiego // [http:// muzeumwp.pl/](http://muzeumwp.pl/) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.muzeumwp.pl/emwpaedia/choragiew-powiatu-slonimskiego-z-lat-1613-1619.php/>. – Date of access: 04.07.2012.

4. Trakų vaivadijos pulko vėliava // lnm.lt [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.lnm.lt/virtualios-parodos/muziejaus-restauravimo-centre/511.html?task=view/>. – Date of access: 18.01.2012.

5. *Kuczyński, S. K.* Polskie herby ziemskie: geneza, treści, funkcje / S. K. Kuczyński. – Warszawa: Wydawn. Naukowe PWN, 1993.

6. Chorągiew Mazowiecka // muzeum.czartoryskich.pl [Electronic resource]. – Mode of access: <http://muzeum.czartoryskich.pl/pl/node/11307>. – Date of access: 27.08.2016.

7. *Guzek, K. J.* Trzy flagi Powiatu Łęczyckiego – Trzecia flaga powiatu – część III / K. J. Guzek // pogotowieflagowe.pl [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.pogotowieflagowe.pl/artykuly/trzy-flagi-powiatu-leczyckiego-trzecia-flaga-powiatu-czesc-III.html>. – Date of access: 29.08.2016.

8. *Ptak, J.* Weksylogia polska. Zarys problematyki / J. Ptak. – Warszawa: Wyd-wo DiG, 2016.

9. Chorągiew Prussów Królewskich // muzeumwp.pl / [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.muzeumwp.pl/kalendarium/01/>. – Date of access: 04.07.2012.

10. Landesbanner von Appenzell // webcolbilder.nationalmuseum.ch [Electronic resource]. – Mode of access: <https://webcolbilder.nationalmuseum.ch/529/DIG-1418.jpg/>. – Date of access: 18.02.2021.

(Дата падачы: 24.02.2021 г.)

C. A. Шыдлоўскі

Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт, Наваполацк

S. Shydloouski

Polotsk State University, Novopolotsk

УДК [94:663.5+394.24](476)“18/19”

АЛКАГОЛЬ У МІЖСАСЛОЎНЫХ КАМУНІКАЦЫЯХ НА БЕЛАРУСКІХ ЗЕМЛЯХ XIX – ПАЧАТКУ XX СТ.

ALCOHOL IN CROSS-CLASS COMMUNICATIONS IN THE BELARUSIAN LANDS (LATE XIX – EARLY XX CENTURIES)

У артыкуле разглядаецца роля алкаголю ў міжсаслоўных камунікацыях на беларускіх землях XIX – пачатку XX ст. Даследуецца значэнне прапінацыйнага права для развіцця памеснай гаспадаркі. Вызначаюцца адносінны дваранскай інтэлігенцыі да праблемы

алкагалізацыі беларускага сялянства. Паказваюцца механізмы функцыянавання гарэлкі як грашовага сурагату. Прыводзяцца прыклады выконвання алкаголем у міжсаслоўных камунікацыйных рытуальна-сімвалічных функцый.

Ключавыя словы: алкаголь; міжсаслоўныя камунікацыі; прапінацыйнае права; алкагалізацыя насельніцтва; грашовы сурагат; карчма

The article considers the role of alcohol in cross-class communications in the Belarusian lands (late XIX – early XX centuries). The significance of propinative law for the development of local economy is investigated. The attitude of the noble intelligentsia to the problem of alcoholism of the Belarusian peasantry is determined. The mechanisms of functioning of vodka as a monetary surrogate are shown. Examples of alcohol performance in cross-class communications of ritual-symbolic functions are given.

Keywords: alcohol; cross-class communications; propination law; alcoholization of the population; monetary surrogate; tavern

Вінакурэнне на працягу XIX – пачатку XX ст. заставалася адной з вядучых галін дваранскай прамысловасці Беларусі. На беларускіх землях пасля раздзелаў Рэчы Паспалітай захавалася прапінацыйнае¹ права [1, с. 571–572; 2, с. 365]. Апошняя забяспечвала мясцовым памешчыкам магчымасць вытворчасці і продажу алкагольных напояў. Пасля завяршэння вясенне-восеньскіх работ выраб гарэлкі на вінакурнях рабіўся асноўным заняткам у фальварках. Сыравінай для вінакурэння служыла жытняя і ячменная мука, бульба, у нязначнай колькасці выкарыстоўваўся сухі і зялёны солад, аўсяная мука і кукуруза. Значная частка памешчыцкіх вінакурень і корчмаў здавалася гаспадарамі ў арэнду. Хатнія піваварні былі амаль у кожным маёнтку, але на працягу XIX ст. адбываўся заняпад піваварэння для ўласных патрэб. Піва рабілася прадуктам, якое прапаноўвалася спажыўцу прафесійнымі піваварнямі, самыя вялікія з якіх належалі замежнаму капіталу [3, с. 232].

Алкагольныя напоі рэалізоўваліся ў першую чаргу сялянам, якіх у асобных выпадках абавязвалі выкупаць пэўны аб’ём гарэлкі ў корчмах свайго пана, што дазваляе лічыць «прапінацыю» адной з неаўных форм феадальных пабораў [4, с. 227–228]. Так, паводле звестак П. Баброўскага, у 60-х гг. XIX ст. у беларускіх губернях за год на чалавека прыходзілася 1,5 вядра гарэлкі, кожная сялянская гаспадарка выдаткавала ў сярэднім за год 26 рублёў на алкаголь пры сярэднім чыншну з поўнага сялянскага надзелу ў казённым маёнтку 17 рублёў 65 капеек, а ў панскім – 33 рубля 47 капеек [5, с. 1–2]. Паводле падлікаў А. С. Дамбавецкага, у 1880–1881 гг. на заводах Магілёўскай губерні было выпрацавана 274 686 вёдзер спірту, што не перакрывала патрэб рэгіёну, – на адну сям’ю (у сярэднім 8 душ) у Магілёўскай губерні прыходзілася ў год 2 вядра спірту (39 рублёў 20 капеек) [3, с. 241–242]. Больш сціплымі былі аб’ёмы рэалізацыі піва, – паводле

¹Прапінацыя – ад лац. *propinare* – піць за здароўе.

падлікаў А. С. Дамбавецкага, на адзінаццаць жыхароў Магілёўскай губерні прыходзілася адно вядро піва (у сярэднім каштавала 1 рубель 20 капеек) [3, с. 232–233].

Вінакурная вытворчасць на працягу разглядаемага перыяду развівалася як інавацыйная галіна айчыннай прамысловасці. З 40-х гг. XIX ст. паравы спосаб вінакурства і выкарыстанне ў тэхналагічным працэсе бульбы (тры пуда сямнаццаць фунтаў бульбы замянялі адзін пуд жыта) стваралі перадумовы для павелічэння колькасці буйных вінакурняў [6, с. 108]. На працягу сямідзесятых гадоў XIX ст. бульба складала каля чвэрці у вытворчасці гарэлкі, а ў васьмідзесятых – у звязку з павышэннем цэн на жыта доля бульбы павялічвалася да трэці і мела тэндэнцыю да далейшага павелічэння [3, с. 238].

4 ліпеня 1861 г. было прынятае «Палажэнне аб піцейным зборы», адпаведна якому з 1 студзеня 1863 г. уводзілася сістэма акцызнага збору на алкаголь, скасоўваўся водкуп піцейных збораў [7]. Рэформа прывяла да развіцця вінакурных прамысловага тыпу, ліквідавалася манапольнае права дваранства «курыць віно». У выніку прыняцця акцызных правіл 1863 г. адбывалася масавае спыненне дзейнасці дробных вінакурняў, якія карысталіся перагоннымі апаратамі Шварца, Галя, Адамса і мелі ў сярэднім 7–10 работнікаў [3, с. 236; 243–246]. У 1863–1864 гг. быў прыняты шэраг загадаў, паводле якіх дзейнасць прапінацыйнага права ў «заходніх губернях» была абмежавана тэрыторыяй прыватнаўласніцкіх гарадоў і мястэчак [8, с. 454].

З 1894 г. у Расійскай імперыі ўводзілася вінная манаполія. Дадзеная сістэма пачала дзейнічаць у беларускіх губернях з 1 ліпеня 1897 г. на падставе Найвысачэйша зацверджаных меркаванняў Дзяржаўнага савета «Аб уводзінах казённага продажу піцей у некаторых мясцовасцях імперыі» (2 мая 1895 г.) і «Аб прымяненні Палажэння аб казённым продажу піцей у паўднёвых і заходніх губернях, а таксама аб увядзенні азначанага продажу ў губернях С.-Пецябургскай, Наўгародскай, Пскоўскай, Аланецкай і Харкаўскай» (19 лютага 1896 г.) [9; 10]. Паводле Найвысачэйша зацверджанага 29 красавіка 1896 г. меркавання Дзяржаўнага савета «Аб скасаванні права прапінацыі ў губернях Прывісліянскіх, Заходніх і Бесарабскай» агаворваўся механізм выкупу права прапінацыі ў прыватнаўласніцкіх гарадах і мястэчках за кошт казны [11]. Пасля дадзенай рэформы вінакурная вытворчасць працягвала заставацца адной з асноўных галін дваранскай прамысловасці [12, с. 11–12].

Акрамя відавочных эканамічных выгод ад вытворчасці і продажу алкагольных напояў, вінакурэнне прыносіла памешчыцкай гаспадарцы яшчэ адну значную карысць – пабочны прадукт вытворчасці спірту – барда, якую памешчыкі атрымлівалі з уласных вінакурняў, выкарыстоўвалася

з дадаткам сена і саломы на адкорм хатняй жывёлы і птушкі, што было пажыўна і танна, а галоўнае, давала значны аб'ём гною, які дапамагаў падтрымліваць урадлівасць памешчыцкіх палеткаў. Часам уладальнікі вінакурняў здавалі іх у арэнду толькі на правах атрымання барды [13, с. 98]. Гэты рэзон дазваляў многім публіцыстам пазітыўна ацэньваць шырокую распаўсюджанасць вінакурнай вытворчасці, хоць і прызнавалася, што следствам дадзенай гаспадарчай практыкі з'яўлялася алкагалізацыя і фізічная дэградацыя сялянства, здароўе якіх было аслаблена акрамя таго недададнем і антысанітарнымі ўмовамі жыцця [3, с. 243; 5, с. 13; 14, с. 204, 237].

Карчма з'яўлялася традыцыйным элементам беларускага сельскага краявіду. Так, у 1816 г. на 7998 вёсак і шляхецкіх ваколіц у Гродзенскай губерні прыходзілася 7080 карчмаў [15, с. 36]. У Барысаўскім павеце на 1847 г. на 979 вёсак і засценкаў – 672 карчмы [14, с. 2]. Паводле падлікаў П. Баброўскага, у 60-ых гадах XIX ст. у «заходнерускіх губернях» адзін шынок прыходзіўся на 250 – 300 душ [5, с. 1–2]. У 1868 годзе ў Сенненскім павеце было 249 піцейных устаноў і толькі 5 народных вучылішчаў [16, с. 109–110].

Карчма была не толькі адным з самых распаўсюджаных тыпаў гандлёвых устаноў краю: акрамя гарэлкі ў карчме можна было атрымаць піва, хлеб, малочныя прадукты [17, с. 85–90], але і важнай сацыяльнай прасторай, якая была добра акцэнтавана народнай культурай. Так, на Палессі, паводле слоў Ю. Крашэўскага, існаваў звычай, згодна з якім сяляне пасля забору мёду з борцаў частавалі ім пана і суседзяў, а таксама неслі ў карчму, – лічылася, што пачастункі дапамогуць мець шмат мёду і на наступны год [18, с. 62]. С. В. Максімаў адзначаў, што для шляхты карчма замяняла «клуб, сойм і біржу» [19, с. 467], ці, паводле ўдакладнення Ю. Крашэўскага, – «ратушу і раду» [18, с. 42]. Карчмы часта ставіліся каля храмаў і ў людных гандлёвых месцах, бо арганізацыя рэлігійных фестываляў і кірмашоў стымулявала продаж алкаголю [16, с. 109–110; 20, с. 157]. Дадзенае назіранне пацвярджае і К. Тышкевіч, па словах якога, на свята Богага Цела здаралася ў храме было пуста – цэнтр свята пераносіўся ў мясцовую карчму [21, с. 41].

Прызнанне шкоды алкагалізацыі сялян у памешчыцкім асяроддзі не было безумоўным. Доўгі час у шляхецкай культуры традыцыі алкаголь разглядаўся як лекавы сродак. Напрыклад, лічылася, што ўрон здароўю наносіць не сам факт злёўжывання алкаголем, а спажыванне няясных гатункаў. Так, Я. Тышкевіч называе прычынай «апаплексічнага ўдару», на яго думку, хваробы-маркера п'янства ў сялянскім асяродку, злёўжыванне «бульбяной гарэлкай» [14, с. 239]. Пэўная талерантнасць да алкаголю існавала і сярод сялян. Паводле П. Баброўскага, сялянскія дзеці пачыналі піць гарэлку з 12 гадоў [5, с. 1–2]. Па звестках Л. Галамбёўскага, немаўлятам

у сялянскіх сем'ях кармілі кашыцай з хлеба, цукру, масла і піва, каб лепш спалі [22, s. 292]. Ужо троху падрослым дзецям давалі гарох, капусту, клёцкі і гарэлку [22, s. 292]. Варта адзначыць, што і дзеці дробнай шляхты таксама рана знаёміліся з алкаголем. Так, паводле сведчання С. Мараўскага, маленькім шляхціцам з сямі гадоў давалі моцныя спіртныя напоі ў якасці лекавага сродку («ад глістоў») [23, s. 43].

Адсутнасць сапраўднай гатоўнасці бачыць у п'янстве сацыяльнае зло было ўласціва нават людзям асвечаным. Паказальным у гэтай сувязі з'яўляецца вопыт, апісаны К. Тышкевічам. Пад час сваёй крязнаўчай экспедыцыі па Вялікі для лепшай камунікацыі з тубыльцамі даследчык народнай культуры ўзяў з сабой падарункі: хустачкі, рознакаляровыя стужкі, пацеркі, крыжыкі і медальёны з выявамі святых, што прынеслі, паводле слоў К. Тышкевіча, «шмат радасці сялянскім дзецям і шчасце іх маткам» [21, s. 35]. Па перакананню вандроўніка ён быў абавязаны гэтай прадбачлівасці мноствам сабраных «песенек» і легенд. Збору жа фальклорных матэрыялаў сярод мужчын найбольш паспрыяла частаванне гарэлкай [21, s. 45]. Паводле слоў вучонага, пакуль ён не пачынаў раздаваць ім грошы і наліваць гарэлку, сяляне саромеліся адказваць на яго пытанні аб мясцовых легендах [21, s. 78]. Аднак некаторыя сяляне, на здзіўленне фалькларыста, адмаўляліся і ад гарэлкі, і ад супрацоўніцтва [21, s. 95].

У сялянскай грамадзе алкагольны пачастунак заставаўся спосабам аддзякі за паслугу, якая аказвалася бясплатна на ўмовах суседскай узаемадапамогі. У падобным кантэксце гарэлка не з'яўлялася формай разліку. Дадзеная практыка захоўвалася і ў больш познія часы, калі ўжо назіралася значная трансфармацыя народнай культуры, прынамсі ў канцы XIX ст. Так, мемуарыст Б. Грабінскі згадвае, як даўжнікі, вяртаючы доўг, аддавалі не працэнты, а рабілі алкагольны пачастунак [24, с. 183].

У рытуалах патрыярхальнай камунікацыі сялянскай грамады і панскай сям'і алкаголь таксама атрымліваў сімвалічную каштоўнасць. Так, у велікодны панядзелак сяляне хадзілі віншаваць пана, рабілі «тысячныя паклоны» і дарылі кураня. У аддзяку на двор выкочвалася бочка гарэлкі. Пан піў першым за здароўе старэйшага селяніна. Потым пілі па чарзе сяляне, пачастунак працягваўся да канца дня [25, s. 293–294]. Шырока распаўсюджаным быў таксама звычай частавання панам сялян на дажынкі. Памешчык прапаноўваў сялянам гарэлку, піва, хлеб, сыр і агуркі. На панскім двары пачыналіся песні і скокі. Сяляне спявалі прыпеўкі, у якіх звычайна высмейваўся эканом і ўшаноўваўся пан [14, с. 197; 26, s. 31–32]. Паводле Л. Галамбёўскага, некаторыя памешчыкі стараліся замяняць гэтую старажытную традыцыю частаваннем у карчме [25, s. 266–269].

У А. К. Сержпутоўскага і Ч. Пяткевіча сустракаецца згадка аб фактах разліку гарэлкай, калі памешчыкі выкарыстоўвалі сялянскія талокі пры па-

трэбе тэрміновага выканання вялікіх аб'ёмаў работы [27, с. 210–214; 28, с. 82–85]. У маёнтках было і іншыя гаспадарчыя практыкі, якія прадугледжвалі алкаголь, як галоўную форму аплаты. Так, удзел сялян у панскіх ловах, якія працягваліся ў сярэднім да трох дзён, не залічаўся да адпрацоўкі паншчыны, – пры ўдалых ловах сяляне маглі атрымаць ад пана па чарцы гарэлкі [29, с. 82–83]. Сплавам лесу на беларускіх рэках займаліся дзясяткі тысяч работнікаў, якім мала плацілі, але багата частавалі гарэлкай [21, с. 30]. Сяляне, што займаліся сплавам, адбіваліся ад сельскай працы, ад сваіх сямей і ў выніку співаліся [18, с. 66]. Спробы Ч. Пяткевіча абараніць «польскага пана» ад крытыкі і сцвердзіць, што памешчыцкая завядзёнка адплачваць за работу алкагольным пачастункам ішла не на шкоду сялянству [28, с. 84–85], выглядаюць непераканаўча, у адрозненне ад сялянскіх талок – традыцыі ўзаемадапамогі, алкаголь выкарыстоўваўся памешчыкамі ў якасці грашовага сурагату. Дадзеная практыка была настолькі распаўсюджанай, што ў праектах інвентарных правіл, якія распрацоўваліся ў Міністэрстве ўнутраных спраў у 1844–1855 гг., уключалася палажэнне аб недапушчальнасці разлічвацца з сялянамі гарэлкай [4, с. 228].

Адной з распаўсюджаных стратэгіяў у памешчыцкім асяроддзі было перакладанне адказнасці за алкагалізацыю сялян на карчмароў-арандатараў. Так, Я. Тышкевіч прызнаваў, што п'янства было распаўсюджанай сярод сялян заганай, якая «асабліва пашыралася пасля вымалочвання зерня», – у карчме сяляне пакідалі амаль усё сабранае зерне, мёд, воск, сена, салому, лён, пнянку і нават мякіну, а таксама сельскагаспадарчыя прыстасаванні [14, с. 205, 223]. Паводле І. Лахніцкага, увесь прыбытак з сялянскай гаспадаркі звычайна пераходзіў да карчмара, і панам у большасці выпадкаў прыходзілася надзяляць сялян прадуктамі харчавання, каб тыя не памерлі з голаду [15, с. 53]. Такім чынам, панства, паводле выразу Я. Тышкевіча, «выплачвала карчмару падатак з п'янства сваіх сялян», – часам атрыманую ў дапамогу збожжа і бульбу селянін адносіў карчмару і праз тыдзень ізноў ішоў прасіць дапамогі ў пана [14, с. 205, 223]. Паводле звестак П. Баброўскага, карчмары часам абыходзілі з гарэлкай сялянскія двары, павялічваючы тым свае прыбыткі [5, с. 1–2]. Акрамя таго арандатары корчмаў, паводле інфармацыі Я. Тышкевіча, таемна ад паноў засявалі за даўгі сялянскія надзелы, выкарыстоўваючы сялянскую ж працу, і прадавалі потым гэты ўраджай [14, с. 205, 223]. Я. Тышкевіч і іншыя вышэй цытаваныя прадстаўнікі шляхецкай інтэлігенцыі не выступалі аднак супраць права на прапінацыю. Так, Я. Тышкевіч ставіў толькі пытанне, каб корчмы ўтрымліваліся не яўрэямі, а хрысціянамі [14, с. 224–225], а К. Тышкевіч, напрыклад, ускладаў спадзевы ў барацьбе з п'янствам на рух цвярозасці, ініцыяваныя духавенствам [21, с. 252].

Варта аддаць належнае мясцовай інтэлігенцыі, сустрэкаліся і публічныя выступы, у якіх абазначалася галоўная прычына пашырэння п'янства сярод

беларускіх сялян, – эканамічная зацікаўленасць памешчыкаў [17, с. 85–90; 16, с. 109–110]. Трэба адзначыць, што чыншавая і ваколічная шляхта амаль не адрознівалася ад сялянства сваім ладам жыцця, а таксама «схільнасцю да забабонаў і п’янства» [14, с. 3; 30, с. 4–5; 31, с. 180]. Высокія расійскія чыноўнікі, у сваю чаргу, сярод найбольш вострых праблем беларускага краю таксама называлі неабмежаванае права мясцовых памешчыкаў на вінакурэнне, але праблема не вырашалася [16, с. 94].

Такім чынам, стымуляванне росту спажывання алкаголю сярод сялян і дробнай шляхты ў многіх памешчыцкіх гаспадарках рабілася абавязковай умовай паспяховага функцыянавання эканамічнай мадэлі маёнтка. Дзякуючы гэтаму гарантаваўся збыт гарэлкі з памешчыцкіх вінакурняў, павялічвалася прывабнасць арэнды корчмаў; сяляне рабіліся яшчэ больш эканамічна залежнымі і лаяльнымі ўладзе пана. У многіх схемах разліку памешчыкамі за сялянскую працу алкаголь служыў сурагатам грошаў і часта выступаў як сродак матывацыі сялян да працы. У міжаслоўных камунікацыях захоўвалася рытуальна-сімвалічныя функцыі алкаголю, напрыклад, у межах такіх свят, як дажынкі і Вялікдзень.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. О учинении в Белорусских губерниях переписи о поголовном сборе податей; о сиде вина и свободной продаже онаго; о корчмах; о переводе Таможни на новую границу и о сборе с товаров пошлин; о учреждении казенной соляной продажи и об отдаче на аренду деревень. Высочайше утвержденный доклад и пункты белорусского генерал-губернатора графа Чернышева. 13 сентября 1772 г. // Полное собрание законов Российской империи: Собрание первое: с 1649 по 12 декабря 1825 года: в 45 т. – Т. XIX: 1770–1774 гг. – № 13865. – СПб.: Тип. II отд-ния Собственной Его Император. Величества канцелярии, 1830. – С. 571–573.

2. Об установлении пошрины с вина в привилегированных губерниях. Манифест. 29 сентября 1810 г. // Полное собрание законов Российской империи: собрание первое: с 1649 по 12 декабря 1825 года: в 48 т. – Т. XXXI: 1810–1811 гг. – № 24361. – СПб.: Тип. II отделения Собственной Его Император. Величества канцелярии, 1830. – С. 364–366.

3. Опыт описания Могилёвской Губернии в историческом, физико-географическом, этнографическом, промышленном, сельскохозяйственном, лесном, учебном, медицинском и статистическом отношениях: в 3 кн. Кн. 2 / под ред. А. С. Дембовецкого. – Могилёв: Тип. губерн. правления, 1884. – [6], 1000, [2] с.

4. *Рэут, У. Р.* Праблема злужывання алкаголем у памешчыцкай вёсцы Беларусі ў святле крыніц па інвентарнай рэформе 1844–1857 гадоў / У. Р. Рэут // Трэці міжнародны кангрэс даследчыкаў Беларусі (11–13 кастр. 2013 г., Коўна): працоўныя матэрыялы. Т. 3. – Kaunas: Vytautas Magnus University Press, 2014. – С. 226–230.

5. *Бобровский, П. О.* Физические и нравственные элементы северо-западных губерний России / П. О. Бобровский // Вестник Западной России. – Вильно, 1865. – Г. IV. – Кн. IV, ч. 3. – С. 1–17.

6. *Болбас, М. Ф.* Развитие промышленности в Белоруссии (1795–1861 гг.) / М. Ф. Болбас. – Минск: Навука і тэхніка, 1966. – 286 с.

7. Высочайше утвержденное Положение о питейном сборе. Именной указ, данный Сенату. 4 июля 1861 г. // Полное собрание законов Российской империи: собрание второе: с 12 декабря 1825 года по 28 февраля 1881 года: в 55 т. – Т. XXXVI. Отд. 2: 1861. – № 37197. – СПб.: Тип. II отд-ния Собственной Его Император. Величества канцелярии, 1863. – С. 39–70.

8. *Лазаревский, Н.* Пропинационное право / Н. Лазаревский // Энциклопедический словарь: в 86 т. Т. XXV (49): Праяга – Просрочка отпуска / изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Эфрон. – СПб.: Семенов. Типо-Литография (И. А. Эфрона), 1898. – С. 453–455.

9. О введении казенной продажи питей в некоторых местностях Империи. Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета. 2 мая 1895 г. // Полное собрание законов Российской империи: собрание третье: с 1.03.1881 г. по 1913 г.: в 33 т. – Т. XV: 1895. – № 11620. – СПб.: Гос. тип., 1899. – С. 271.

10. О применении Положения о казенной продаже питей в южных и западных губерниях, а также о введении означенной продажи в губерниях С.-Петербургской, Новгородской, Псковской, Олонецкой и Харьковской. Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета. 19 февраля 1896 г. // Полное собрание законов Российской империи: собрание третье: с 1.03.1881 г. по 1913 г.: в 33 т. – Т. XVI. Отд. 1: 1896. – № 12545. – СПб.: Гос. тип., 1899. – С. 121–124.

11. Об отмене права пропинации в губерниях Привисленских, Западных и Бессарабской. Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета. 29 апреля 1896 г. // Полное собрание законов Российской империи: собрание третье: с 1.03.1881 г. по 1913 г.: в 33 т. – Т. XVI. Отд. 1: 1896. – № 12851. – СПб.: Гос. тип., 1899. – С. 332–335.

12. *Жытко, А. П.* Мадэрнізацыя памешчыцкай гаспадаркі Беларусі (другая палова XIX – пачатак XX ст.) / А. П. Жытко // Працы гістарычнага факультэта БДУ. – Вып. 4. – Минск: БДУ, 2009. – С. 3–12.

13. *Шыдлоўскі, С. А.* Развіццё вінакурнай і піваварнай вытворчасці ў Магілёўскай губерні (паводле звестак К. Ц. Анікіевіча і А. С. Дамбавецкага) / С. А. Шыдлоўскі // Жизнь и творческое наследие А. С. Дембовецкого: к 180-летию со дня рождения: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Могилев, 13 марта 2020 г. – Минск: Беларус. навука, 2021. – С. 97–99.

14. *Tyszkiewicz, E.* Opisanie powiatu borysowskiego pod względem statystycznym, geognostycznym, historycznym, gospodarczym, przemysłowo-handlowym i lekarskim, z dodaniem wiadomości: o obyczajach, śpiewach, przysłowiać i ubiorach ludu, gusłach, zabobonach itd. / E. Tyszkiewicz. – Wilno: Druk. A. Marciniowskiego, 1847. – 489, IV s.

15. *Lachnicki, I. E.* Statystyka gubernii litewsko grodzieńskiej / I. E. Lachnicki. – Wilno: Nakład i druk J. Zawadzki, 1817. – X, [2], 88 s.

16. *Аникиевич, К. Т.* Сенненский уезд Могилёвской губернии: опыт описания в географическом, историческом, этнографическом, бытовом, промышленном и статистическом отношениях, с картой уезда, схемой двух озёр и рисунками в тексте / К. Т. Аникиевич. – Могилёв: Губерн. тип., 1907. – 149 с.

17. *Gloger, Z.* Budownictwo drzewne i wyroby z drzewa w dawnej Polsce: w 2 t. / *Z. Gloger.* – Warszawa: Druk Wł. Lazarskiego, 1907–1909. – Т. 2. – 1909. – 192 s.
18. *Kraszewski, J. I.* Wspomnienia Polesia, Wołynia i Litwy / *J. I. Kraszewski.* – Paryż: Nakładem J. K. Wilczyńskiego, 1860. – 144 s.
19. *Максимов, С. В.* Белорусская Смоленщина с соседями / *С. В. Максимов* // Живописная Россия: в 12 т. / под общ. ред. П. П. Семенова. – М.: Вольфа, 1882. – Т. 3: Литовское и Белорусское Полесье / *А. К. Киркор, П. П. Семенов, С. В. Максимов*; репринт. восп. – 2-е изд. – Минск: БелЭн, 1994. – С. 429–473.
20. *Massalski, E. T.* Pan Podstolic, albo, Czém jesteśmy, czém być możemy: romans administracyjny: W 5 częściach. Część 3 / *E. T. Massalski.* – Wilno: W Drukarni A. Marcinkowskiego, 1833. – 197 s.
21. *Tyszkiewicz, K.* Wilija i jej brzegi: pod względem hydrograficznym, historycznym, archeologicznym i etnograficznym / *K. Tyszkiewicz.* – Drezno: drukiem i nakładem Józefa I. Kraszewskiego, 1871. – XVI, 362 s.
22. *Gołębiowski, Ł.* Domy i dwory / *Ł. Gołębiowski.* – Warszawa: Druk. N. Gkücksberga, 1830. – [4], 296 s.
23. *Morawski, S.* Szlachta bracia: wspomnienia, gawędy, dialogi (1802–1850) / *S. Morawski.* – Poznań: Wydawnictwo Polskie R. Wegnera, 1929. – 259 s.
24. *Грабінскі, Б.* Саколышчына – Горадня – Вільня / *Б. Грабінскі* // АРСНЕ. – № 5. – 2000. – С. 179–208.
25. *Gołębiowski, Ł.* Gry i zabawy różnych stanów w kraju całym, lub niektórych tylko prowincjach / *Ł. Gołębiowski.* – Warszawa: Druk N. Glücksberga, 1831. – 332 s.
26. *Gloger, Z.* Encyklopedia staropolska: w 4 t. / *Z. Gloger.* – Warszawa: Druk P. Laskauera i W. Babickiego, 1900–1903. – Т. 2. – 1901. – 332 s.
27. *Сержпутовскій, А. К.* Очерки Белоруссии. Талака / *А. К. Сержпутовскій* // Живая старина. – 1907. – Вып. 4. – С. 210–214.
28. *Пяткевіч, Ч.* Грамадская культура Рэчыцкага Палесся / *Ч. Пяткевіч*; пер. з пол. *У. Васілевіча і Л. Салавей.* – Мінск: Беларус. навука, 2015. – 319 с.
29. *Massalski, E. T.* Pan Podstolic, albo, Czém jesteśmy, czém być możemy : romans administracyjny: W 5 częściach. Część 2 / *E. T. Massalski.* – Wilno: W Drukarni A. Marcinkowskiego, 1831. – 268 s.
30. *Kontrym, K.* Podróż Kontryma, urzędnika banku polskiego odbyta w roku 1829 po Polesiu / *K. Kontrym* Wydana przez Edwarda Raczyńskiego. – Poznań: U Walentego Stefańskiego, 1839. – 72 s.
31. *Шыдлоўскі, С. А.* Шляхеці этас у творах А. Міцкевіча «Пан Тадэвуш» і Я. Баршчэўскага «Шляхціц Завальня» / *С. А. Шыдлоўскі* // Acta albaruthenica: Науковы зборнік / пад рэд. *М. Хаўстовіча* [і інш.]. – Мінск: Права і эканоміка, 2005. – Вып. 5. – С. 177–181.

(Дата падачы: 28.02.2021 г.)

А. К. Шымак

Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, Мінск

A. Shymak

Belarusian State University, Minsk

УДК 327(470+571)

**ДЫПЛАМАТЫЯ РЫМСКАЙ КУРЫІ ПАДЧАС
ВАЙНЫ МАСКОЎСКАЙ ДЗЯРЖАВЫ І ВЯЛІКАГА
КНЯСТВА ЛІТОЎСКАГА (1512–1522 ГГ.)**

**DIPLOMACY OF THE ROMAN CURIA DURING THE WAR
OF THE MUSCOVITE STATE AND THE GRAND DUCHY
OF LITHUANIA (1512–1522)**

Ва ўмовах нарастання пагрозы для Еўропы з боку Асманскай імперыі, калі актыўна стала распрацоўвацца ідэя антытурэцкай кааліцыі, Рымская курыя выступала з заклікамі спыніць ваенныя дзеянні паміж еўрапейскімі хрысціянскімі дзяржавамі. З гэтай прычыны Апостальскі пасад імкнуўся да падтрымання міру сярод дзяржаў Усходняй Еўропы. У існуючых умовах паміж Маскоўскай дзяржавай, з аднаго боку, і Вялікім Княствам Літоўскім і Каронай Польскай – з другога, ішла дыпламатычная барацьба дзе-ла «заступніцтва» Рымскай курыі.

Ключавыя словы: знешняя палітыка; дыпламатыя; антыасманская ліга; Рымская курыя; Маскоўская дзяржава; Вялікае Княства Літоўскае.

In the face of the growing threat to Europe from the Ottoman Empire, when the idea of an anti-Turkish coalition was actively developed, the Roman Curia called for an end to hostilities between European Christian states. In order to attract additional forces to the anti-Turkish struggle, the Apostolic See strove to maintain peace among the states of Eastern Europe. Under these conditions, between the Moscow state, on the one hand, and the Grand Duchy of Lithuania and the Crown of Poland, on the other, there was an intense diplomatic struggle for the «patronage» of the Roman curia.

Keywords: foreign policy, diplomacy, anti-Ottoman league, Roman curia, Moscow state, Grand Duchy of Lithuania.

У 1512 г. пачалася чарговая вайна Маскоўскай дзяржавы і Вялікага Княства Літоўскага. Жыгімонт I Стары звярнуўся ў Рым, каб нейкім чынам вырашыць праблему з Тэўтонскім ордэнам і паставіць пытанне аб нападах маскоўскіх войскаў на Вялікае Княства Літоўскае. Гэта мела для Кароны і Вялікага Княства Літоўскага вялікае значэнне, бо была верагоднасць вядзення ваенных дзеянняў на два бакі [11, № 160–161; 164].

У маі 1512 г. папа Юлій II склікаў V Латэранскі Сабор, прысвечаны праблемам ерасі, схізмы, рэформе Касцёла, а таксама антытурэцкай лігі [16, с. 21–33]. У сакавіку 1513 г. папскі прастол заняў Леў X, ён прапанаваў

згуртавацца хрысціянам супраць Асманскай імперыі. Аднак, што тычыцца Усходняй Еўропы, то перашкодай гэтаму была вайна Вільні і Масквы. Удзельнічаць на Саборы ад Кароны Польскай і Вялікага Княства Літоўскага быў накіраваны прымас польскі, арцыбіскуп Гнезненскі Ян Ласкі. Між іншым, ён павінен быў знайсці магчымасць атрымаць матэрыяльную дапамогу на вайну з Масквой у межах агульнахрысціянскай антыасманскай барацьбы [14, с. 392].

Пасольства на чале з Янам Ласкім прыбыло ў Рым 5 чэрвеня 1513 г. Праз некалькі дзён адбылася аўдыенцыя ў папы Льва X. Прымас прамовіў аб небяспецы, якая навісла над хрысціянствам з боку туркаў, татараў і Масквы. І для ліквідацыі гэтай пагрозы патрабуецца дапамога ўсіх заходніх краін [17, с. 7].

У лістападзе 1513 г. з Рыма выехаў кардынал Бакуч, у тым ліку і для ажыццяўлення ідэі лігі ва Усходняй Еўропе [12, с. 12–13, № 2]. Папскі легат вёз з сабой два брэвэ, прызначаныя для Жыгімонта I Старога і Васіля III. Аднак кароль польскі і вялікі князь літоўскі перашкодзіў яго праезд.

Спецыяльна для выступу на Саборы Я. Ласкі падрыхтаваў мемарыял пра «маскавітаў». Апошніх ён падзяліў на тры групы: «русіны белыя», якія знаходзяцца пад кіраваннем вялікага князя маскоўскага; «русіны валаскія», якія жывуць у Малдавіі; «русіны чырвоныя» Кароны Польскай і Вялікага Княства Літоўскага. Гнезненскі арцыбіскуп апісаў рэлігію і звычаі «маскавітаў» з дакладным падлікам «памылак» (трыццаць пяць пунктаў). Усе адрозненні паміж праваслаўнымі і каталікамі былі адзначаныя як «адыходжанне ад ісціны» [1, с. 123–128]. Тэндэнцыйны па сваім характары дакумент афіцыйна на Саборы прадстаўлены не быў. Але мемарыял Ласкага мог паспрыяць з’яўленню булы папы Льва X «*Apostolica Providentialis*», якая прызнавала несапраўднымі сакрамэнты Усходняй Царквы і абавязвала праводзіць паўторнае хрышчэнне ў выпадку пераходу ў каталіцтва [23, с. 95].

Пасля няўдач пад Смаленскам летам 1514 г. у перапісцы Жыгімонта I Старога і Я. Ласкага часцей стала падымацца пытанне аб неабходнасці правядзення перамоваў з Васілём III [12, № 173]. Папа Леў X таксама накіраваў шэраг пасланняў Жыгімонту I Старому, раячы заключыць мірныя дамовы з Васілём III і вялікім магістрам Тэўтонскага ордэна. Нягледзячы на дзеянні Я. Ласкага ў Курыі, магчыма, яго заявы не былі настолькі пераканаўчымі, каб папа Леў X прылічыў Васіля III да ворагаў хрысціянства, нароўні з турэцкім султанам. Сваю пазіцыю папа тлумачыў тым, што, нягледзячы на тое, што вялікі князь маскоўскі і не ў адзінстве з Каталіцкім Касцёлам, але ўсё ж вызнае хрысціянства і ўсведамляе карысць сумеснага адпору туркам [11, № 379]. Верагодна, што для Кароны Польскай пытанне адносінаў з Маскоўскай дзяржавы не было настолькі важкім, каб падымаць яго ў Апостальскай Сталіцы. Гэта была праблема выключна Вялікага Княства Літоўскага. Таму, падаючы інтарэсы Кароны, а не Княства, гнезненскі

арцыбіскуп мог і не настойваць на асаблівым характары вайны з Масквой. У сваім брэвэ да Васіля III папа заклікаў да прымірэння з Жыгімонтам I Старым, да абароны хрысціянства і заваявання Канстанцінопаля [11, с. 280–283, № 380]. Цікава, што ў дадзеным папскім дакуменце адсутнічае якая-небудзь згадка на «спадчынныя» правы маскоўскага князя, што было характэрнай асаблівасцю папскіх пасланняў з часоў заключэння шлюбу Івана III і Соф’і Палеалог.

Місія даставіць пасланне рымскага пантыфіка ў Маскву была ўскладзена на венгра Якава Пізона (Пізо), які ўжо 18 ліпеня 1514 г. быў у Вільні [13, с. 144, № 201]. Пасрэдніцтва Рымскай курыі было ў гэты момант цікавым як Жыгімонта I Старому, так і Васілю III. Вялікі князь літоўскі вёў перапіску з Масквой, каб атрымаць дазвол на праезд Пізона [5, с. 62; 7, с. 499].

Ваенныя поспехі 1514 г. змянілі планы Жыгімонта I Старога. Падчас бітвы пад Оршай 8 верасня 1514 г. войскі Васіля III былі разбітыя, і вялікі князь літоўскі спадзяваўся на падпісанне мірнай дамовы ўжо на яго ўмовах без умяшання пасрэднікаў. Пізону не дазволілі трапіць ў Маскву. Ды і сам пасол адзначаў, што не мае жадання адчуць на сабе гнеў «маскавітаў» [12, с. 205]. Папа Леў X павіншаваў Жыгімонта I Старога з перамогай над схізматыкамі і дараваў сваё блаславенне і адпушчэнне грахоў [13, с. 245–246, № 323].

Леў X імкнуўся прыцягнуць Жыгімонта I Старога да барацьбы з Асманскай імперыяй. Дзеля выканання гэтай задачы папа заклікаў да міру з Ордэнам і спынення ваенных дзеянняў з Масквой. Безумоўным поспехам дыпламатыі Жыгімонта I Старога стала тое, што Апостальская Сталіца заўсёды кансультавалася з ім па пытанні далучэння Маскоўскай дзяржавы да лігі. Асабліва важным гэта было падчас вайны. У часы пантыфікату папы Льва X Курыя дазволіла Жыгімонта I Старому ў некаторых абласцях дзяржавы на працягу дзесяці гадоў карыстацца сродкамі, якія штогод збіраліся на свята Св. Пятра і Паўла і па традыцыі перадаваліся ў Рым [13, № 134]. Немаляя роля ў стварэнні і падтрыманні ў вачах Курыі вобразу Кароны як кіраўніка антыасманскай лігі належыць Я. Ласкаму [15, с. 72]. Нягледзячы на тое, што ў Рым быў адпраўлены спецыяльны мемарыял, які маляваў досыць праўдзівую карціну магчымасцяў Жыгімонта I весці вайну з туркамі, Ласкі не прадаставіў гэты дакумент Льву X [22, с. 148–155].

Восенню 1516 г. папа Леў X звярнуўся да еўрапейскіх дзяржаў з заклікам агульнай барацьбы супраць Асманскай імперыі. На апошняй сесіі V Латэранскага Сабора ў сакавіку 1517 г. была прынята пастанова аб арганізацыі лігі. Духавенства было абавязана на працягу трох гадоў дзясятую частку даходаў ахвяраваць на патрэбы антыасманскай барацьбы. Папа заахвочваў пяць гадоў прытрымлівацца міру. У сакавіку 1518 г. Леў X афіцыйна абвясціў пяцігадовае перамір’е сярод хрысціянскіх дзяржаў і накіраваў сваіх легатаў, каб урэгуляваць спрэчныя пытанні. У Маскву быў прызначаны дамініканец, доктар кананічнага права Мікалай Шонберга [20, с. 82–83; 149–151; 159–160]. Була папы Льва X пра пяцігадовае перамір’е магла мець

менавіта маскоўскаю накіраванаць, каб спыніць вайну паміж Васілём III і Жыгімонтам I Старым [3, с. 296].

Васіль III таксама не выпускаў з поля зроку Рымскую курью. Вялікі магiстр Тэўтонскага ордэну, з якім у Масквы ў дадзены момант былі нядрэньныя адносіны, даў распараджэнне свайму прадстаўніку ў Рыме пераканань Курью, што саюз Ордэна з Масквой карысны ўсяму хрысьціянскаму свету [4, с. 158]. Быў распрацаваны план пасольства ў Маскву, каб прапанаваць Васілю III царкоўную ўнію з Рымам, караначыю і зацвярджэнне патрыярха [18, с. 101]. Выкананне гэтай місіі было ўскладзена на Дзітрыха Шонберга. У лютым 1517 г. ён прыбыў у Маскву, дзе швецкія справы вырашаў ад імя гросмэйстра Альбрэхта, царкоўныя – ад папы. Мабыць, адпраўленья ім у Рым запіскі і справакавалі падрыхтоўку пасольства Мікалая Шонберга да Васіля III, ужо выключна ад папы Льва X [21, с. 260–292]. У грамаце папы было адзначана: «Папа хочет во славу Божию воссоединить Русских с римской церковью, не нарушая их добрых обычаев, а московского митрополита возвести в патриархи, великого князя короновать как христианского государя ...от победы над турками великому князю должны быть многие выгоды как наследнику константинопольской отчины» [6, с. 82–103]. Курья паспрабавала выкарыстаць «стары» метаг прыцягнення Масквы да антыасманскай лігі – спасылацца на «правы» маскоўскага вялікага князя на візантыйскую спадчыну. Але Васіль III адмовіўся ад уніі і прапановы папы засталіся без адказу.

Падрыхтаваць глебу ў Курьи для адпраўкі новага пасольства да Васіля III было даручана шматгадоваму прадстаўніку Вялікага Княства Літоўскага пры папскім двары Эразму Целку [10, р. 48–48]. У верасні 1519 г. папскім легатам у Вільню і Маскву быў прызначаны доктар тэалогіі і юрыспрудэнцыі, паэт, бенедыктынец, біскуп Захарый Феррэры [9, р. 197]. Ён меў даручэнне сабраць інфармацыю аб фартыфікацыйных збудаваннях Масквы, аб размяшчэнні войскаў Васіля III, якія пагражалі Вялікаму Княству Літоўскаму, і аб схільнасці маскоўскага князя да царкоўнай уніі [10, р. 14–17]. Папскаму пасланніку была дадзена інструкцыя з рэкамендацыямі памірыць маскоўскага князя і караля польскага. У гэтым жа дакуменце было адзначана, што Васіль III па сваёй добрай волі вельмі схільны да уніі.

Невыпадковым выглядае прызначэнне ў студзені 1522 г. новым нунцыем у Польшчу Томаса Црніча (Срніч) [19, р. 199]. Нунцый быў не толькі выдатным дыпламатам, але і моцным прыхільнікам ідэі агульнаеўрапейскай антыасманскай барацьбы. Томас Црніч, якога неаднаразова называлі італьянцам, на самай справе быў харватам і паходзіў са спліцкага роду Ђпе, або Срніч. Справай яго жыцця стала арганізацыя абароны Балкан ад Турцыі [24, с. 140–141].

Пры ўсім тым, што перамір'е тэрмінам на пяць гадоў паміж Вільняй і Масквой было падпісана без удзелу папскіх пасрэднякаў, у Рыме працягвалі спадзявацца на перамовы з Масквой [19, с. 637–638]. У красавіку 1523 г. была абвешчана ўрачыстая папская була «*Monet nos veritas*», якая заклікала

еўрапейскіх манархаў да заключэння трохгадовага перамір'я паміж варагуючымі бакамі [13, с. 271–274, № 236]. Але спробы Рымскай курыі завязаць на гэтай аснове перамовы з Васілём III не толькі адштурхоўвалі Жыгімонта I Старога ад ідэі антыасманскай лігі, але і зводзілі на нішто ўсе імкненні арганізаваць пасольствы ў Маскоўскую дзяржаву. У 1523 г. у сваім лісце да папы Клімента VII Альберт Кампензэ раіў пазбягаць у перамовах з Масквой пасярэдніцтва польскага боку: «Василий конечно бы согласился присоединиться к римской церкви, если бы тайные козни польского короля не разрушили всего дела» [8, с. 38; 48].

Пасля заключэння перамір'я з Жыгімонтам I Старым маскоўскі вялікі князь звярнуўся да вырашэння больш актуальнага для яго на той момант «крымскага» і «казанскага» пытанняў. Пасольства Іераніма Трусава і Цімафея Лодыгіна ў Рым у снежні 1526 г. сталася апошнім у гады кіравання Васіль III. Палітычны крызіс, які пачаўся ў 1533 г. у Маскоўскай дзяржаве, адсунуў пытанне ўзаемаадносін з Рымскай курыяй на другі план.

Такім чынам, можна адзначыць, што ва ўмовах узрастаючай пагрозы нападу Асманскай імперыі, калі перманентна распрацоўвалася ідэя кааліцыі, Рымская курыя выступала з заклікамі спыніць ваенны дзеянні паміж хрысціянскімі дзяржавамі Еўропы і ўважліва сачыла за ваеннымі канфліктамі ў рэгіёне. У тым ліку вайна 1512–1522 г. паміж Маскоўскай дзяржавай і Вялікім Княствам Літоўскім адбывалася з улікам папскай дыпламатыі.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Акты исторические, относящиеся к истории России: в 2 т. / изд. А. И. Тургенев. – СПб.: Тип. Эдуарда Праца, 1841. – Т. 1: Выписки из Ватиканского тайного архива и из других римских библиотек и архивов с 1075 по 1584 г. – 401 с.
2. Акты, относящиеся к истории Западной России, собранные и изданные Археологической комиссией: в 5 т. – СПб.: Тип. Моск. ун-та, 1848. – Т. II: 1506–1544 гг. – 437 с.
3. *Балязин, В. Н.* Россия и Тевтонский Орден в 1466–1525 гг.: дис. ... канд. ист. наук / В. Н. Балязин. – М., 1963. – 340 с.
4. *Балязин, В. Н.* Русско-имперские отношения в первой трети XVI в. / В. Н. Балязин // Вопросы историографии и источниковедения славяно-германских отношений: сб. ст. / редкол.: В. Д. Королюк (отв. ред.) [и др.]. – М.: Наука, 1973. – С. 147–175.
5. *Бантыш-Каменский, Н. Н.* Переписка между Россией и Польшею по 1700 год: в 3 ч. / Н. Н. Бантыш-Каменский – М.: Университет. тип., 1862. – Ч. 1: 1487–1584. – 189 с.
6. Памятники дипломатических сношений Московского государства с Немецким орденом в Пруссии (1516–1520) // Сб. Императорского русского исторического общества. – 1887. – Т. 53. – 252 с.
7. Памятники дипломатических сношений Московского государства с Польско-Литовским государством // Сб. Императорского русского исторического общества. – 1882. – Т. 35. – 870 с.

8. Письмо Альберто Кампенезе к Папе Клименту VII // Библиотека иностранных писателей о России. – СПб.: Тип. III Отдел. Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1836. – Т. I. – 32 с.

9. *Acta Nuntiaturae Polonae*. – Roma: Institutum Historicum Polonicum, 1990 / auctore H. D. Wojtyska. – Т. I. – 477 p.

10. *Acta Nuntiaturae Polonae*. – Roma: Institutum Historicum Polonicum, 1992 / ed. H. D. Wojtyska. – Т. II: Zacharias Ferreri (1519–1521) et nuntii minores (1522–1553). – 498 p.

11. *Acta Tomiciana. Epistole, legationes, responsa, actiones, res gestae... Sigismundi... Primi...per Stanislaum Gorski...collecte et in tomos XXVII digestae: w XVIII t.* – Posnaniae, 1852. – Т. II: 1512–1513. – 283 s.

12. *Acta Tomiciana. Epistole, legationes, responsa, actiones, res gestae... Sigismundi... Primi...per Stanislaum Gorski...collecte et in tomos XXVII digestae: w XVIII t.* – Posnaniae, 1853. – Т. III: 1514–1515. – 450 s.

13. *Acta Tomiciana. Epistole, legationes, responsa, actiones, res gestae... Sigismundi... Primi...per Stanislaum Gorski...collecte et in tomos XXVII digestae: w XVIII t.* – Posnaniae, 1853. – Т. VI: 1522–1523. – 361 s.

14. *Biskup, M.* Polska a Zakon krzyżacki w Prusach w początkach XVI wieku / M. Biskup. – Olsztyn: Wyd. Pojezierze, 1983. – 647 s.

15. *Decjusz, J. L.* Księga o czasach króla Zygmunta / J. L. Decjusz. – Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1960. – 146 s.

16. *Dokumenty Soborów Powszechnych / układ i oprac. A. Baron, H. Pietras.* – Kraków, 2004. – Т. IV. – 347 s.

17. *Finkel, L.* Sprawy Wschodu przed soborem laterańskim r. 1512 / L. Finkel // Księga Pamiątkowa Uniwersytetu Lwowskiego ku uczczeniu pięćsetnej rocznicy Fundacji Jagiellońskiej Uniwersytetu Krakowskiego. – Lwów, 1900. – S. 1–25.

18. *Joachim, E.* Die Politik des letzten Hochmeister in Preußen Albrecht von Brandenburg: in 2 t. / E. Joachim. – Leipzig: B. von G. Birgel, 1892. – Т. I. – 316 s.

19. *Monumenta Poloniae Vaticana / ed. E. Kuntze, C. Nanke.* – Cracovia: Sumptibus Academiae Litterarum Cracovensis, 1923–1933. – Т. V: Alberti Bolognetti nuntii Apostolici in Polonia. Epistolae et Acta, 1581–1585. – 748 s.

20. *Pastor, L.* Geschichte der Päpste / L. Pastor. – Freiburg im Breisgau, 1906. – Т. 4, cz. 1. – 231 s.

21. *Sach, M.* Hohmeister und Großfürst: die Beziehungen zwischen dem Deutschen Orden in Preußen und dem Moskauer Staat um die Wende zur Neuzeit / M. Sach. – Stuttgart: Steiner, 2002. – 408 s.

22. *Smolucha, J.* Papieństwo a Polska w latach 1484 – 1526. Kontakty dyplomatyczne na tle zagrożenia tureckiego / J. Smolucha. – Kraków: Societas Vistulana, 1999. – 247 s.

23. *Tafiłowski, P.* Jan Łaski (1456–1531) kanclerz koronny i prymas Polski / P. Tafiłowski. – Warszawa: Wyd. Sejmowe; wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, 2007. – 474 s.

24. *Wojtyska, H. D.* Toma Crnić jedyny Słowianin-nuncjusz w Polsce 1522–1523 / H. D. Wojtyska // *Zeszyty naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne.* – 1989. – Z. 89. – S. 139–148.

(Дата падачы: 26.02.2021 г.)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Н. В. Аксенчик

Полесский государственный университет, Пинск

N. Aksenchik

Polesky State University, Pinsk

УДК 378.1

КРИТЕРИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО НАПОЛНЕНИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

CRITERIA FOR THE CONTENT FILLING OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

В статье автором уточнены структурные компоненты информационно-образовательной среды учреждения высшего образования, а также определена их содержательная характеристика, выделены критерии содержательного наполнения компонентов среды специфического педагогического взаимодействия участвующих субъектов с учетом специфики процесса реализации технико-технологического и дидактического потенциала в ее функционировании.

Ключевые слова: образование; информационно-коммуникационные технологии; учреждение высшего образования; информационно-образовательная среда учреждения высшего образования.

In this article, the author clarified the structural components of the information and educational environment of a higher education institution, and also determined their content characteristics. The author singles out the criteria for the content of the components of the environment of the specific pedagogical interaction of the participating subjects, taking into account the specifics of the process of realizing the technical, technological and didactic potential in its functioning.

Keywords: education; information and communication technologies; institution of higher education; information and educational environment of a higher education institution.

Формирование и развитие информационно-образовательной среды (ИОС) современного учреждения высшего образования (УВО) предполагает рассмотрение теоретико-прикладной проблематики определения критериев содержательного наполнения ее структурных компонентов. В своей практико-ориентированной направленности решение данной проблемы

с большей степенью конкретизации позволит определить качественные показатели эффективности ИОС УВО при реализации ее дидактического и технико-технического потенциала. Данный аспект актуален с учетом реализации концептуальных направлений развития системы высшего образования в Республике Беларусь [3–5].

Нами учтено, что целевое решение информатизации системы высшего образования предполагает постановку и решение следующих задач:

- формирование эффективной и конкурентоспособной информационно-образовательной среды УВО как важнейшего условия достижения нового качества образования;
- описание качественных функциональных характеристик и потенциала структурных компонентов ИОС УВО современного типа;
- разработка методологии количественной и качественной оценки уровня сформированности ИОС УВО с учетом выделения критериев эффективности ее функционирования.

Сравнительно-сопоставительный анализ существующих исследований по вопросам формирования информационно-образовательной среды УВО [2–3; 6; 8] позволяет сделать вывод о разработанности практической проблематики функционирования специфической среды педагогического взаимодействия участвующих субъектов с учетом специфики процесса реализации технико-технологического и дидактического потенциала [1].

Систематизация и обобщение результатов практико-ориентированных научных исследований в сфере разработки проблематики структуры информационно-образовательной среды современного УВО позволяет сделать вывод о необходимости должного уточнения и конкретизации ее компонентов.

В структуре ИОС УВО целесообразно рассматривать следующие компоненты:

- организационно-управленческий (обеспечение организационно-управленческой деятельности, прогнозирования и планирования развития ИОС);
- учебный (обеспечение всей полноты дидактического цикла и целостного учебного процесса средствами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ));
- научно-методический (обеспечение высокого уровня проведения научных исследований и создания методических разработок, их распространение и популяризация);
- внеучебный (обеспечение внеучебной деятельности и воспитательного процесса в УВО);
- коммуникативный (обеспечение коммуникации и взаимосвязи с внешними информационно-образовательными средами) [6, с. 53];
- технологический (обеспечение технологической составляющей ИОС УВО, обеспечивающей информационное взаимодействие субъектов образовательного процесса).

Организационно-управленческий компонент информационно-образовательной среды предполагает обеспечение организационно-управленческой деятельности, планирования и прогнозирования развития ИОС посредством упорядочивания информационного обмена данными между различными службами и отделами УВО; автоматизации документооборота; управленческого мониторинга ИОС; организации прямой и обратной связи с субъектами образовательного процесса; доступности организационно-правовой основы (образовательных стандартов, нормативной документации, законодательной базы образования); контроля за системой безопасности по обеспечению прав доступа пользователей.

Информационно-образовательная среда УВО современного типа в рамках организационно-управленческого компонента ориентирована на осуществление в электронной (цифровой) форме следующих видов деятельности: планирование образовательного процесса; размещение и хранение материалов образовательного процесса; фиксация хода образовательного процесса и результатов освоения образовательной программы; взаимодействие между субъектами образовательного процесса (в том числе дистанционное посредством сети Интернет); возможность использования данных (аналитических, статистических и др.) для решения задач по управлению образовательной деятельностью; взаимодействие УВО с органами, осуществляющими управление в сфере образования и с другими образовательными учреждениями, организациями.

Существенной функцией организационно-управленческого компонента ИОС является обеспечение современного УВО профессорско-преподавательскими кадрами и квалифицированным учебно-вспомогательным персоналом, обладающим достаточным уровнем информационно-коммуникационной компетентности.

Учебный компонент представляет собой обеспечение всей полноты дидактического цикла и целостного учебного процесса средствами информационно-коммуникационных технологий. Функционирование учебного компонента должно осуществляться в строгом соответствии с комплексом рекомендаций и требований психолого-педагогического, дидактического, методического и технологического характера. Учебный компонент ИОС включает систему информационно-образовательных ресурсов, структурированных в соответствии с предметным обучением, тематикой и направленными познавательной деятельности.

Целесообразно выделение в структуре ИОС УВО *научно-методического компонента*, который совокупно объединяет условия и средства (информационные ресурсы и системы) обеспечения высокого уровня осуществления научных исследований и методических разработок, их распространение и популяризацию. Данный компонент охватывает также стратегии, программы и формы реализации процесса закрепления научных достижений;

мониторинг, позволяющий в своей результативной части делать выводы о необходимости коррекции направлений экспериментальной деятельности. Сущностно научно-методический компонент ИОС УВО интегрирует разрозненные средства информатизации научно-исследовательской деятельности, осуществляемой субъектами информационно-образовательной среды. Следовательно, данный компонент нацелен на организацию и включение всех субъектов образовательного процесса в научно-исследовательскую деятельность (участие в научных проектах, конференциях, вебинарах, курсах, стартапах) посредством активного использования возможностей информационно-коммуникативных технологий.

Внеучебный компонент ИОС объединяет в своей структуре условия, методы, приемы и средства обеспечения комплекса внеучебной деятельности и воспитательного процесса как составной части целостного педагогического процесса в УВО. Использование информационных технологий в рамках ИОС УВО во внеучебной деятельности нацелено на повышение уровня мероприятий, непосредственно не связанных с содержанием основной учебной деятельности. Очевидна целесообразность использования компьютерных телекоммуникаций в межличностном внеучебном общении. Внеучебный компонент включает: средства информирования студентов и преподавателей о проводимых и планируемых внеучебных мероприятиях; ресурсы информационного обеспечения деятельности кураторов студенческих групп; средства управления внеучебной деятельностью (проведение культурно-массовых и спортивных мероприятий) в УВО.

Коммуникативный компонент структурно объединяет элементы – условия и средства, обеспечивающие коммуникацию субъектов педагогического взаимодействия в УВО, а также взаимосвязи с внешними информационно-образовательными средами. Основными условиями эффективной коммуникации всех субъектов образовательного процесса являются:

- качественные коммуникационные каналы для доступа к сетевым ресурсам, а также локальной сети УВО;
- качественное информационно-методическое содержание интернет-серверов;
- организационные структуры обеспечения доступа к информационным ресурсам.

Технологический компонент ИОС УВО подразумевает решение организационных и технических вопросов по установке и размещению компьютеров, построение стратегии наиболее эффективной их загрузки, обеспечение свободного доступа к персональному компьютеру или сети, приобретение периферийного оборудования, подключение пользователей к сети Интернет, создание и продвижение сайта. Технологический компонент предполагает функциональные возможности специализированных аудиторий и рабочих мест профессорско-преподавательского состава, предназначенных для про-

ведения занятий и консультаций (сеансов связи преподавателей с удаленными пользователями), а также видеоконференций, удаленные лаборатории с реальным оборудованием и программным обеспечением удаленного доступа к нему, коммуникационные аппаратные и программные средства, обеспечивающие информационное взаимодействие субъектов педагогического участия (преподаватель – студент) и доступ разработчиков сетевых курсов, а также системных администраторов к сети Интернет, а также другим базам данных.

Совокупность отмеченных нами компонентов с существующими взаимосвязями и взаимозависимостями целесообразно определять в качестве модели ИОС УВО. Критерии содержательного наполнения данных компонентов рассматриваются нами как требования, предъявляемые к содержанию и функциональности элементов, составляющих многокомпонентную модель ИОС УВО.

В качестве предлагаемых критериальных требований нами определяют: учет многокомпонентного состава учебных знаний (основные содержательные линии образовательных стандартов, компоненты учебного знания, этапы учебной деятельности обучающихся при ее алгоритмизации); обеспечиваемость использования компонентов структуры, позволяющих эффективно реализовывать технико-технологический и дидактический потенциал ИОС. При этом к компонентам учебного знания с позиций дидактики мы относим знания теоретические, фактологические, методологические и оценочные [7, с. 40].

Определение компонентов структуры информационно-образовательной среды и критериев их содержательного наполнения позволяет коррелировать рассмотрение исследуемой нами проблемы во взаимосвязи с определением показателей эффективности ее функционирования. Под эффективностью функционирования ИОС УВО нами понимается интегрированный показатель, отражающий степень продуктивности реализации технико-технологического и дидактического потенциал, а следовательно, организация и осуществление образовательного процесса в современном УВО. К таковым отнесем:

- критерии оценивания организационно-управляющего компонента (использование электронного документооборота; уровень коммуникации между отделами УВО; ИКТ-компетентность сотрудников и др.);
- критерии оценивания учебного компонента (мониторинг уровня и качества знаний обучающихся; учет образовательных достижений обучающихся в абсолютной и качественной успеваемости и др.);
- критерии оценивания научно-методического компонента (применение компьютерного моделирования для исследования образовательных объектов; количество проведенных онлайн-семинаров, конференций, вебинаров

и др.; наличие виртуальных выставок научных достижений; электронные версии печатных научных изданий и др.);

- критерии оценивания внеучебного компонента (степень участия всех субъектов образовательного процесса во внеучебных мероприятиях; результаты (достижения) студентов, преподавателей на международных, региональных конкурсах и др.);

- критерии оценивания коммуникативного компонента (посещаемость сайта учреждения образования; электронный обмен информацией с вышестоящими и контролирующими организациями и смежными учреждениями (культура, образование, наука и т. д.); предоставления государственных услуг в электронном виде; организация электронной коммуникации всех субъектов образовательного процесса и др.);

- критерии оценивания технологического компонента (возможность представления учебных материалов средствами мультимедиа; количество специализированных аудиторий и оборудованных рабочих мест профессорско-преподавательского состава для работы в дистанционной форме; количество пользователей университета, применяющих в своей деятельности возможности облачных технологий и лицензионных программных продуктов; доступ к глобальным и к информационным ресурсам учреждения образования и др.).

Для полноценного измерения эффективности ИОС УВО целесообразно также акцентировать внимание на такие показатели, как:

- выявление тех эффектов, которые могут получить участники образовательного процесса (для студентов: экономия потраченного времени на поиск материалов, необходимых для подготовки к занятиям, широкий перечень источников по определённой проблеме, обеспечение интерактивного взаимодействия с преподавателями и другими субъектами, заинтересованными в использовании ИКТ; для преподавателей: расширение коммуникационных возможностей как со студентами, так и с различными службами и отделами УВО, автоматизированный контроль за уровнем знаний, умений и навыков студентов; для административного персонала учреждения образования: оптимальность временных затрат на взаимодействие со всеми заинтересованными участниками образовательного процесса, совершенствование качества управления учебным процессом в университете);

- реализация основополагающих функций ИОС УВО: информационной (доступ к электронным ресурсам образовательного характера всех участников образовательного процесса); коммуникативной (обеспечение взаимодействия преподавателей, студентов, служб и отделов УВО в том числе в режиме онлайн); интегрирующей (совместная работа профессорско-преподавательского состава и администрации по решению актуальных задач, стоящих перед учреждением образования); управленческой (планирование, организация, координация и контроль учебного процесса, мотивация его участников к более продуктивной, творческой деятельности) [8].

Приведенные критерии определяются нами в качестве интегрируемых показателей при определении качества степени эффективности функционирования ИОС УВО. Учет выделенных нами структурных компонентов и критериев их оценивания в контексте изучения эффективности развития и уровня сформированности информационно-образовательной среды УВО, представляющей собой систематизированные и унифицированные средства информатизации учебной, внеучебной, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности совместно с технологическим и коммуникативным обеспечением образовательного процесса, важен в аспекте повышения эффективности системы подготовки специалистов в УВО.

Очевидно, что ИОС УВО как технологично организуемая среда педагогического взаимодействия представляет собой действующую в условиях эффективного информационно-технического и учебно-методического обеспечения систему структурных компонентов (с учетом отмеченной нами специфики их содержательного наполнения), применение которых в образовательном процессе позволяет решать следующие задачи, стоящие перед УВО:

- обеспечение УВО качественными средствами информатизации, отвечающими потребностям системы подготовки специалистов;
- повышение мотивации студентов к учебной деятельности и овладению будущей профессией;
- мотивация преподавателей УВО к использованию информационно-коммуникационных технологий;
- развитие информационной культуры всех субъектов целостного педагогического процесса;
- активизация научно-исследовательской и внеучебной деятельности студентов, направление которой с учетом ее специфики будет соответствовать профилю и содержанию подготовки к профессиональной деятельности;
- расширение содержания и методологии подготовки специалистов за счет интегрированного использования взаимосвязанных информационных ресурсов;
- повышение доступности и открытости информационных ресурсов как в рамках локального вуза, так и в масштабах всей разноразмерной системы высшего профессионального образования.

Список использованных источников

1. Аксенчик, Н. В. Дистанционное обучение в высшей школе: использование технико-технологического и дидактического потенциала информационно-образовательной среды УВО в условиях применения элементов дистанционного обучения / Н. В. Аксенчик // Народная асвета. – № 8. – 2020. – С. 8–11.

2. *Богуш, А. А.* Информационные технологии в образовании / В. А. Богуш // Наука и инновации. – 2015. – № 11. – С. 9–12.

3. *Карпенко, И. В.* Формирование новой образовательной среды / И. В. Карпенко // Наука и инновации. – 2020. – № 7(209). – С. 66–68.

4. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы [Электронный ресурс] / Минский городской институт развития образования. Центр информационных технологий. – Режим доступа: <http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963>. – Дата доступа: 06.01.2021.

5. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года [Электронный ресурс] / Registr.by. Информационно-правовая система. – Режим доступа: <https://registr.by/doc/1904179>. – Дата доступа: 06.01.2021.

6. *Лозицкий, В. Л.* Информационно-образовательная среда вуза в аспекте ее полифункциональности / В. Л. Лозицкий // Выш. шк. – 2013. – № 5. – С. 51–56.

7. *Лозицкий, В. Л.* Электронный учебно-методический комплекс по дисциплинам социально-гуманитарного цикла. Научно-методические основы создания и системного применения / В. Л. Лозицкий. – Минск: РИВШ, 2012. – 224 с.

8. *Никитина, И. Ю.* К вопросу об оценке эффективности функционирования информационно-образовательной среды вуза / И. Ю. Никитина // Управление экономическими системами. – 2014. – № 10(70). – С. 62.

(Дата подачи: 17.02.2021 г.)

А. Р. Борисевич

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

A. Barysevich

Belarussian State Pedagogical University of the name Maxsim Tank,
Minsk

УДК 37.02:504.03

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА В ЦЕЛЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

METHODOLOGICAL BASES OF DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL FORMATION OF MODERN SOCIETY FOR STEADY DEVELOPMENT

В статье представлена актуальная проблема развития экологического образования общества, рассмотрены цели устойчивого развития, показана методологическая ценность учения русского космизма.

Ключевые слова: экологическое образование; современное общество; соглашение по климату; методологическая ценность; окружающая среда.

In the article of the day of development of ecological formation of society is examined in the article, being base on aims of steady development. The methodological value of studies is also shown to Russians of scientists.

Keywords: ecological education; modern society; agreement on a climate; methodological value; environment.

Современный мир находится в зоне кризисного экологического существования, а человек становится глобальным фактором, определяющим прежде всего масштабы и динамику происходящих на земной поверхности изменений. Особенно это почувствовалось в мировой окружающей среде на фоне пандемической ситуации по COVID-19, назревшей в 2020 г. и продолжающейся в настоящее время.

В целях устойчивого развития общества после так называемого Киотского протокола – международного соглашения по уменьшению выбросов парниковых газов в атмосферу Земли, вступившего в силу в 2005 г., одним из основных принципов был провозглашен климатический принцип. В рамках прошедшей в 2015 г. конференции по климату, ведущим которой был министр иностранных дел Франции Laurent Fabius, «Парижское соглашение по климату» вступило в силу 4 ноября 2016 г. после его ратификации 55 странами Рамочной конвенции ООН «Об изменении климата», на долю которых приходится более 65 % объема глобальной эмиссии парниковых газов. Республика Беларусь также присоединилась к данному международному соглашению, что в целом способствует не только достижению данной цели, но и направлено на экологическое образование современного общества.

Как известно, в 2017 г. президент Соединенных Штатов Америки Д. Трамп заявил, что США прекращают участие в так называемом «Парижском соглашении 2015 года», представив эту мысль так, что страна «желает устроить переговоры в области окружающей среды». Во время президентской кампании Трамп обещал отказаться от соглашения, заявив, что «выход поможет американским компаниям и работникам, особенно в добыче полезных ископаемых» [9; 10].

В мировом сообществе назрела неопределенность, так как по данному соглашению США обязаны были на четверть процентов сократить выбросы парниковых газов по сравнению с пятнадцатилетними данными (на 2005 г.).

Однако при вступлении в должность следующего 46-го президента США, которым был выбран Джозеф Байден, вновь подписан указ, где было сказано, что Соединенные Штаты Америки вновь примут «Парижское соглашение по климату». Во второй декаде февраля 2021 г. спецпосланник США по климату Джон Керри принимает участие в виртуальных мероприятиях, посвященных возвращению США, которые включают в себя выступления с американскими послами в Великобритании и Италии, с генсе-

кретарем ООН Антонио Гутерришем и спецпосланником генсека ООН по климату Майклом Блумбергом.

Подобного рода собрания, совещания на высшем уровне способствуют формированию коллективного мнения, экологического сознания в мировом сообществе.

Представим методологические основы развития экологического образования на рубеже веков. Так, немаловажное значение на формирование общественного сознания в области окружающей среды в конце XIX – начале XX в. имело учение В. И. Вернадского и целой плеяды других ученых, которые в своих научных трудах «смотрели вперед через столетие».

Так, В. И. Вернадский высказывал мысль, что «со стадии одаренного разумного живого существа планета переходит в новую стадию своей истории. Биосфера переходит в ноосферу. Само по себе человечество составляет ничтожную массу вещества планеты. Могущество человека в его разуме. Но мысль не является формой энергии. Она может преобразовывать природу только через деятельность людей. Поэтому не просто разум, а разум и труд превращают человека в крупнейший геологический фактор» [1, с. 185]. Становление ноосферы, по мысли В. И. Вернадского, требует воспитания нового сознания.

Основным фактором создания ноосферы В. И. Вернадский считает научное знание. Наука в его понимании представляет собой геологическую и историческую силу, изменяющую биосферу и жизнь человечества, позволяющую углубить их единство. Науку ученый определяет не как абстрактную сущность, а как создание человечества, которое существует только в его жизни. Содержание науки включает не только научные гипотезы, факты, теории, но и научную работу живых людей. Причем научная мысль не может быть обратимым явлением, она несет неограниченные во времени возможности. Какова же основная функция научной мысли в биосфере? Ответ на этот вопрос В. И. Вернадский связывает с количеством участвующего в научной работе быстро увеличивающегося живого вещества. Подобно давлению, оказываемому на биосферу размножением живых организмов, ход геологически проявившейся научной мысли давит создаваемыми орудиями на среду, создавая ноосферу – царство разума.

Таким образом, под ноосферой В. И. Вернадский понимает такое состояние нашей планеты, научное познание которой будет направлять ее развитие. При этом ученый никогда не отрывает понятия «разум», «наука» от понятий «труд», «производство». Наука, по Вернадскому, – это продукт и компонент общества, она существует и развивается вместе с ним в процессе практической деятельности людей. В. И. Вернадский определил ноосферу как преобразованную человеком биосферу Земли на началах разума и рассматривает ее становление как естественно-исторический процесс, имманентно обусловленный природными факторами и подготовленный длитель-

ной прогрессивной эволюцией мозга. Однако в полной мере сущность и направленность этого процесса можно раскрыть, по мнению В. И. Вернадского, только при условии всестороннего учета проекций антропогенного влияния на окружающую человека природную среду [1].

Основополагающей мыслью учения о ноосфере является единство биосферы и человечества. Анализируя роль человеческого разума, научной мысли как планетного явления, материализованного в деятельность человека, В. И. Вернадский приходит к следующему выводу [1]:

- научное творчество является основной силой, которая помогает человеку изменять биосферу;
- изменение биосферы есть неизбежное явление, сопутствующее росту научной мысли;
- изменение биосферы происходит независимо от человеческой воли, стихийно, как природный процесс;
- так как среда жизни органическая, то в ходе ее геологической истории на первое место выступает новый фактор ее изменений – научная работа, обуславливающий переход биосферы в ноосферу.

Основоположник концепции антропокосмизма К. Э. Циолковский связывал процесс становления ноосферы с освоением космического пространства. В научном труде «Свободное пространство» он представлял космическое, свободное пространство как новую среду обитания человека, растений, животных, среду, которую человек может освоить. Указывая на причины необходимого освоения космоса, ученый упоминал среди них:

- спасение от земных катастроф;
- решение проблем перенаселения;
- обеспечение лучших условий существования.

По его мнению, ноосфера – общество, создающее условия для направления развития существ посредством коллективного разума.

Ноосфера рассматривалась им не просто как область земного развивающегося разума, а как объединение ноосфер различных космических масштабов [8].

Проведенный анализ источников указанных выше ученых позволяет сделать вывод о том, что их основной идеей является идея активной эволюции, то есть необходимости нового сознательного этапа развития мира, когда человечество направляет его в ту сторону, в какую диктуют ему разум и нравственные чувства.

Также методологическая ценность учения русских космистов состоит, во-первых, в том, что они обозначили увеличивающийся разрыв между человеком и природой; во-вторых, показали необходимость новой моральной, этической основы их взаимодействия; в-третьих, выдвинули ряд прогрессивных идей, которые особенно актуальны для XXI в. Эти мыслители рассматривали само явление жизни на Земле как продукт деятельности всего

Космоса, подчеркивали взаимосвязь биологических и химических сторон жизни с физическими явлениями Космоса, взаимодействие, реакцию каждой живой клетки на космическую информацию. Идеи русского космизма способствовали разрушению господствовавшей метафизической, умозрительной картины мира, в которой биосфера и человек были отделены друг от друга и Космоса в целом.

Анализ теоретико-методологических подходов к преподаванию естествознания в России в XIX в. А. Н. Бекетова, А. Я. Герда, К. Ф. Рулье, В. В. Половцева, Н. Н. Полянского и др. позволяет сделать вывод о том, что их педагогическими трудами был создан естественно-научный фундамент экологического образования, появившегося и развивающегося намного позднее:

- природоохранительное воспитание и просвещение (1950–1960 гг.);
- охрана природы и образование в сфере рационального природопользования (1970–1980 гг.);
- экологическое образование (1999–2020 гг.)

На развитие терминологии педагогики при смене образовательной парадигмы в современной системе образования обращают внимание А. И. Жук, А. В. Торхова [2].

Понятие «экологическое образование и воспитание» вошло в педагогическую теорию и практику к концу XX в. Огромный вклад в наполнение содержания данного понятия внесли известные российские ученые И. Д. Зверев, И. Т. Суравегина, А. Н. Захлебный, Л. П. Салеева, А. П. Сидельковский и др. [3–7].

Проведенный анализ источников позволяет сформулировать основные задачи экологического образования и воспитания, которые решались педагогами в конце XX в.:

- усвоение ведущих идей, основных экологических понятий, на базе которых достигается оптимальное воздействие человека на природу в соответствии с ее законами;
- понимание многообразной ценности природы как одного из основных источников развития производства и культуры;
- овладение прикладными знаниями, практическими умениями и навыками рационального природопользования, развитие способности оценивать состояние окружающей среды, принимать правильные решения по ее улучшению и устранению негативных воздействий в общественно-трудовой деятельности;
- сознательное соблюдение норм воздействия на природу, исключающее нанесение ей вреда, загрязнения или разрушения природной среды;
- развитие духовной потребности у человека к общению с природой, осознание ее облагораживающего воздействия, стремление к познанию закономерностей природы;

- активизация деятельности по улучшению природной и преобразованной среды, нетерпимое отношение к действиям людей, причиняющим ей вред, пропаганда природоохранительных идей.

Экологическое образование в контексте концепции устойчивого развития приобретает статус интегрирующего фактора образования в целом, определяет его стратегическую цель и ведущие направления, к которым мы относим:

- получение глубоких знаний об основах устойчивого развития общества и природы и формирование на их основе ноосферного интеллекта;
- формирование эколого-ноосферного сознания личности, соответствующего установкам концепции устойчивого развития;
- воспитание потребности в экологической деятельности, ответственном отношении к природе;
- утверждение самоценности живой природы;
- формирование и непрерывное совершенствование позитивных (ноосферных) качеств личности, соответствующих новым ценностям социума.

Каждое из названных направлений имеет как мировоззренческую, так и познавательную сторону и требует выражения в виде конкретных установок к деятельности обучающихся. Имеется в виду определение минимума необходимых экологических знаний, определенных умений и навыков и адекватной оценки результатов обучения.

Цели устойчивого развития Республики Беларусь, определенные в Целях тысячелетия, включают в себя и значимость образования, в том числе образования в области охраны окружающей среды.

Список использованных источников

1. *Вернадский, В. И.* Живое вещество и биосфера / В. И. Вернадский; отв. ред. А. Л. Яншин. – М.: Наука, 1994. – 671 с.
2. *Жук, А. И.* Развитие терминологии педагогики при смене образовательной парадигмы: ежегод. сб. науч. тр. / А. И. Жук // Образование и наука в XXI веке. – 2018. – С. 4–11.
3. *Захлебный, А. Н.* Отношение школьников к природе / А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Е. М. Кудрявцева. – М.: Педагогика, 1988. – 127 с.
4. *Зверев, И. Д.* Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М.: Педагогика, 1981. – 159 с.
5. *Салеева, Л. П.* Формирование бережного отношения младших школьников к природе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. П. Салеева; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1978. – 22 с.
6. *Сидельковский, А. П.* Психологические основы отношений школьников к природе: учеб. пособие / А. П. Сидельковский. – Ставрополь: Ставропол. гос. пед. ин-т, 1988. – 87 с.
7. *Суравегина, И. Т.* Отношение школьников к природе / И. Т. Суравегина, И. Д. Зверев. – М.: Педагогика, 1988. – 183 с.

8. Циолковский, К. Э. Космическая философия: сборник трудов / К. Э. Циолковский. – М.: ИДЛИ, 2004.
9. Smilowitz, Elliot. Trump: We are getting out of Paris climate deal / The Hill (1 June 2017).
10. Paris climate deal: Trump announces US will withdraw (англ.), BBC News (1 June 2017).

(Дата подачи: 09.02.2021 г.)

В. В. Борисенко

Могилевский институт МВД Республики Беларусь, Могилев

V. Borisenko

Mogilev Institute of the MIA of the Republic of Belarus, Mogilev

УДК 378.1(476.4)

ИЗ ОПЫТА МОГИЛЕВСКОГО ИНСТИТУТА МВД ПО МОНИТОРИНГУ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

THE EXPERIENCE OF THE MOGILEV INSTITUTE OF THE MIA IN MONITORING OF CONSUMER SATISFACTION WITH THE EDUCATION QUALITY

В статье рассматривается опыт Могилевского института МВД Республики Беларусь по внедрению системы менеджмента качества. В частности, анализируется сложившаяся за последние пять лет система мониторинга удовлетворенности потребителей и ее влияние на качество подготовки будущих офицеров милиции. Проводится сравнение уровня компетенций, приобретаемых нынешними курсантами за время обучения в вузе, с уровнем теоретических знаний и практических навыков, которые получали курсанты на рубеже 1950–1960-х гг. в Могилевской средней специальной школе транспортной милиции.

Ключевые слова: система менеджмента качества; образовательный процесс; компетенции; мониторинг; уровень удовлетворенности; теоретические знания; практические навыки.

The article discusses the experience of the Mogilev Institute of the MIA of the Republic of Belarus in the implementation of a quality management system. In particular, it analyzes the system of customer satisfaction monitoring that has developed over the past five years and its impact on the quality of training of future militia officers. The author compares the level of competencies acquired by current cadets during their studies at the institute with the level of theoretical knowledge and practical skills that cadets received at the turn of the 1950–1960-s. at the Mogilev secondary special school of transport militia.

Keywords: quality management system; educational process; competence; monitoring; level of satisfaction; theoretical knowledge; practical skills.

Степень образованности людей является одним из трех основных критериев индекса человеческого развития, который служит важным показателем качества жизни в различных государствах и регионах. Индекс был разработан в 1990 г. и с этого же года публикуется в соответствующих ежегодных отчетах Программы развития ООН. Почти одновременно в развитых странах появилось институциональное осознание необходимости сосредоточить свои усилия не на обеспечении для населения определенного уровня образования как такового, а на его качественных составляющих. Так, во второй половине 1980-х гг. Международной организацией по стандартизации на основе принципов всеобщего управления качеством (TQM – Total Quality Management) были разработаны стандарты ISO 9000. Они положили начало системному подходу к решению проблем качества выпускаемых товаров и предоставляемых услуг – появлению особых систем управления их качественными характеристиками с целью достижения конкурентных преимуществ. В результате, по мнению исследователей, наметилось определенное стремление к смещению акцентов в осознании категории «качество» из чисто производственной сферы в социальную, включая и образовательную [1, с. 16]. На рубеже XX–XXI вв. основные тенденции в развитии системы образования еще более актуализировали проблему его качественной составляющей. Были разработаны единые критерии и стандарты качества образования государств Европы в рамках Болонского процесса, а также стали внедряться системы качества образовательных учреждений на базе требований и рекомендаций международных стандартов серии ISO, ESG (Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в Европейском пространстве, разработанные Европейской ассоциацией по гарантии качества высшего образования (ENQA)) и др.

Вузы Республики Беларусь не остались в стороне от общемировых процессов. Начало внедрения системы менеджмента качества (СМК) было положено приказом республиканского Министерства образования от 24 декабря 2008 г. «О развитии в высших учебных заведениях Республики Беларусь систем управления качеством образования и приведение их в соответствие с требованиями государственных стандартов Республики Беларусь и международных стандартов» [2]. В результате белорусские учреждения высшего образования разработали и ввели в действие СМК.

Что же понимается под качеством образования? В первой статье Кодекса об образовании Республики Беларусь говорится, что качество образования – это соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы [3]. Такая дефиниция, по мнению автора статьи, не в полной мере отражает суть обозначенной проблемы. В апреле 2014 г. на сороковом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств участников СНГ был принят модельный закон «Об использо-

вании информационно-коммуникационных технологий в системе образования», в котором понятие «качество образования» раскрывается более детально, как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [4, с. 393].

Таким образом, одним из важнейших элементов, характеризующих уровень качества образования, является степень соответствия полученных молодым специалистом в ходе обучения компетенций его собственным ожиданиям и потребностям, а также ожиданиям и потребностям его работодателя. Именно этот критерий в определенной исторической перспективе конкретного учебного заведения Республики Беларусь анализируется в данной статье.

Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь получил соответствующий статус института Указом Президента Республики Беларусь с 1 сентября 2014 г. Уже в октябре того же года начальником учебного заведения генерал-майором милиции В. Н. Полищуком был подписан приказ о разработке и внедрении к 1 января 2015 г. системы менеджмента качества. С этого времени деятельность сотрудников вуза во многом регламентируется стандартами СМК, одной из важнейших задач которых является повышение ответственности самого учреждения образования за качество подготовки обучающихся [5, с. 11].

В рамках действующей СМК и в целях дальнейшего совершенствования системы подготовки курсантов руководством Могилевского института ежегодно проводится анализ эффективности его функционирования, который, в числе прочего, включает изучение профессионализма и психологических качеств выпускников при исполнении ими своих должностных обязанностей в действующих подразделениях. Для этого установлены прямые контакты с соответствующими органами МВД Республики Беларусь. Из них в ответ на запросы института поступают отзывы от непосредственных руководителей вчерашних курсантов, а также анкеты, содержащие собственное мнение выпускников об уровне теоретических и практических знаний, усвоенных ими во время обучения, которые соответствующим образом анализируются и обобщаются.

Так, на основании полученной за 2016–2019 гг. информации, можно сделать вывод, что в целом уровень компетенций, получаемых курсантами в институте, соответствует предъявляемым требованиям по качеству образовательного процесса – уровень удовлетворенности конечных потребителей колеблется от 74,6 % до 83,8 %. Вместе с тем следует выделить определен-

ные слабые стороны в подготовке молодых офицеров милиции, на которые периодически обращали внимание как руководители территориальных органов внутренних дел (ОВД), так и сами выпускники. Среди конкретных предложений институту чаще другого предлагалось увеличить количество практических занятий с выходом в ОВД с целью отработки знаний, умений и навыков в реальных условиях, включая составление процессуальных документов; развивать у курсантов коммуникативные качества, способность определять индивидуально-психологические особенности граждан и организовывать корректное взаимодействие с ними; предоставлять во время производственной практики больше самостоятельности в работе с конкретными материалами с момента их оформления и до завершения производства по ним; больше внимания уделять формированию у курсантов умения планировать рабочее время с учетом распределения приоритетных и второстепенных задач, устойчивых навыков по проведению анализа получаемых результатов и формулированию соответствующих выводов.

По результатам проведенных мониторингов в Могилевском институте МВД предпринимались необходимые корректирующие мероприятия. Так, за рассматриваемый период времени был внесен целый ряд соответствующих изменений в программы и методические рекомендации по учебным дисциплинам, а также были скорректированы программы производственных практик, усилен контроль за ее прохождением курсантами и установлено более тесное взаимодействие с ОВД, в которых она проходит. Исходя из этого можно, по мнению автора, констатировать, что разработка и внедрение в 2015 г. в вузе СМК, осуществление ежегодного мониторинга удовлетворенности потребителей качеством образовательного процесса, наряду с другими инструментами, позволяют своевременно выявлять имеющиеся изъяны в организации учебного процесса и принимать необходимые меры по их устранению.

Отметим, однако, что обратная связь, как с действующими органами внутренних дел, так и с выпускниками осуществлялась могилевским учебным заведением по подготовке работников для системы МВД фактически с момента основания в 1948 г. и на протяжении всего периода его существования, независимо от менявшихся в разные годы названия и статуса. Соответствующие опросы проводились с большей или меньшей степенью регулярности. Примером может служить 1962–1963 гг., когда к пятнадцатилетнему юбилею со дня основания учреждения образования руководством Могилевской специальной средней школой транспортной милиции (МССШТМ) была получена информация о 805 выпускниках [6] из комплектованных органов – двадцати четырех Дорожных отделов милиции (ДОМ) при железных дорогах и двадцати одного Управления охраны общественного порядка (УООП), расположенных в самых разных частях Советского Союза: от западных границ до Дальнего Востока и от северного побережья

до южных союзных республик. (МССШТМ было единственным в СССР специализированным учебным заведением, которое готовило сотрудников для транспортной милиции со средним юридическим образованием.)

Вместе с другими документами (служебными характеристиками и отзывами начальников о службе бывших курсантов школы) из ДОМ и УООП в адрес МССШТМ пришло 131 письмо от выпускников разных лет с рассказами о службе и отзывами об учебе. Практически все написавшие отмечали, что за время обучения получили необходимый набор теоретических знаний, однако, при этом, в письмах содержались и определенные суждения о том, как можно усовершенствовать образовательный процесс с максимальной пользой для будущей службы. Всего таких предложений было высказано свыше 30. Часть из них воспроизводились в письмах многократно, что может свидетельствовать об определенных недостатках учебных планов и программ, используемых в то время, или недоработках со стороны преподавателей и руководства учебного заведения. Перечислим наиболее часто повторяющиеся замечания по мере уменьшения количества их упоминаний:

1. Недостаточно времени в период учебы уделялось практической работе по составлению учетных, регистрационных, процессуальных и оперативно-следственных документов. Отмечалось, что, например, выпускник мог хорошо знать теорию осмотра места преступления, но правильное документальное оформление этой процедуры вызывало значительные трудности (упоминалось в 30,5 % писем выпускников).

2. Явная нехватка знаний по вопросам коммерческой деятельности на транспорте, ведения бухгалтерского учета и отчетности, что особенно негативно отражалось на качестве работы по линии борьбы с хищениями социалистической собственности (БХСС). В связи с этим предлагалось увеличить количество часов на изучение дисциплины «Основы бухгалтерского учета» и ввести дополнительные учебные курсы соответствующей тематики (23,7 %).

3. Предлагалось увеличить время, отводимое на практические занятия по специальным дисциплинам, чтобы они преимущественно проводились на базе практикующих органов (в частности на базе линейного отдела милиции (ЛОМ) станции Могилев). Чаще разбирать конкретные методы расследования наиболее типичных уголовных дел, шире использовать методику, которая в настоящее время называется ролевой игрой (сам термин в оригинале не упоминался), когда преподаватель задавал фабулу уголовного дела, а курсанты должны были проводить по нему полное расследование (19,0 %).

4. Предложение уделять больше внимания обучению курсантов работе с агентурой, прежде всего психологической составляющей вербовки и последующего ведения агента, а также составлению агентурных донесений. Особо подчеркивалась необходимость обязательно предоставлять возмож-

ность закреплять эти знания на практике во время стажировок в действующих органах внутренних дел (16,0 %).

5. Многие выпускники предлагали увеличить время на практику, предоставлять в ее ходе курсантам больше самостоятельности, включая полное расследование конкретных дел, при поддержке, в случае необходимости, со стороны более опытных работников (15,3 %).

6. Часть молодых офицеров отмечали необходимость на втором году обучения переходить к конкретной специализации по линиям работы (уголовный розыск, БХСС, дознание), чаще проводить встречи с практическими работниками этих служб, чтобы курсанты могли определиться с выбором своей будущей специализации еще в стенах школы (12,2 %). Однако, при этом, в нескольких отзывах подчеркивалось, что стажироваться надо по линиям различных служб, так как в практической деятельности нередко приходится выполнять самые разные виды работ (2,3 %).

Кроме того, в полученных отзывах содержался еще целый ряд предложений, в частности, говорилось о насущной потребности для сотрудника милиции обладать навыками профилактической работы с населением, для чего целенаправленно обучать будущих офицеров умению проводить как частные беседы с людьми, так и публичные выступления в коллективах (6,1 %), выражались пожелания уделять больше внимания отработке тактики допросов обвиняемых и свидетелей, а также правильному оформлению соответствующих протоколов (4,6 %), обеспечить возможность к окончанию школы всем курсантам получить удостоверения на право управлять мотоциклом и автомобилем (3,8 %), обучать уверенному владению приемами самбо (3,0 %), прививать навыки личного сыска (2,5 %), в адрес некоторых преподавателей звучали рекомендации чаще обновлять учебные материалы с целью их постоянной актуализации (1,5 %) и некоторые другие пожелания.

Таким образом, отзывы, пришедшие на рубеже 1962–1963 гг. в МССШТМ из ДОМ и УООП, в которых служили выпускники учреждения образования, и непосредственно письма самих бывших курсантов и слушателей дали в руки администрации школы сведения, позволявшие определить наиболее уязвимые места в учебном процессе. По сути, готовясь к еще довольно скромному юбилею учебного заведения, его руководство предприняло попытку, выражаясь современным языком, определить степень удовлетворенности потребителей. Этот шаг вполне можно было бы назвать успешным, если бы вслед за ним последовали бы обработка и анализ полученных данных, в дальнейшем, соответствующие корректирующие действия. Однако обнаружить документальное подтверждение о проведении такой работы автору не удалось.

При этом следует отметить, что практически все проблемные точки, которые обозначили в своих письмах выпускники были известны и работа по

их устранению велась регулярно, о чем свидетельствуют протоколы заседаний учебного совета школы, партийных собраний. Например, на партийных собраниях в 1962 г. сами курсанты поднимали вопросы о необходимости подготовки преподавателями юридического и специального циклов дисциплин сборника образцов процессуальных документов, который должен быть у каждого обучающегося, и о проведении большего количества встреч с практическими работниками городского и линейного отделов милиции [7; 8]. Вообще вопросы качества подготовки будущих офицеров милиции находились на постоянном контроле не только в самом учреждении образования, но и у руководства МВД, как на республиканском, так и союзном уровнях. В частности, о недостатке времени на изучение вопросов товароведения говорилось с высокой трибуны на всесоюзном совещании начальников школ милиции, которое проходило в Москве в конце июня – начале июля 1963 г. [9]. На учебном совете школы по итогам 1962/1963 учебного года отмечалось, что ряд преподавателей подходили к подготовке к занятиям не всегда добросовестно, их лекции отличались декларативностью, не обобщался опыт работы милиции, теоретические положения в отдельных лекциях не подкреплялись примерами из практической работы органов [10, л. 23–24]. Одновременно приводились факты проведения занятий по отдельным темам практическими работниками суда, прокуратуры, Управления милиции на Московской железной дороге, ДОМ Белорусской железной дороги, выступлений перед курсантами в течение учебного года работников уголовного розыска, БХСС, службы милиции УООП области, районных отделов, ЛОМ ст. Могилев, в том числе выпускников школы, которые стали отличниками милиции [10, л. 27]. А, например, при изучении курса «Оперативно-розыскная деятельность милиции охраны общественного порядка» половина всех часов отводилась на практические занятия, которые проходили не только в аудиториях учебного заведения, но и в практических органах. На них в том числе отрабатывались вопросы оформления оперативных и следственных документов по заранее подготовленным задачам, максимально приближенным к практике [12, л. 29].

Итак, можно констатировать, что мониторинг удовлетворенности потребителей осуществлялся белорусскими учебными заведениями еще в период существования Советского Союза. В частности, в начале 1960-х гг. Могилевской специальной средней школой транспортной милиции МВД СССР была налажена обратная связь с выпускниками и руководством практических органов, в которых они проходили службу. Это давало возможность коллективу учреждения образования проводить определенные мероприятия по улучшению качества подготовки сотрудников для системы МВД СССР, чтобы вышедшие из стен учебного заведения младшие офицеры могли в максимально короткие сроки адаптироваться к практической работе на ме-

стах. Вместе с тем можно констатировать, что систематическое обращение к вопросам повышения качества образовательного процесса в МССШТМ происходило независимо от периодичности поступаемых в ее адрес отзывов от бывших курсантов и их работодателей. Но, по мнению автора, функционирование современных систем менеджмента качества построено во многом на накопленном мировым сообществом в предыдущие десятилетия опыте, в том числе опыте советской системы подготовки кадров для органов внутренних дел.

Сопоставительный же анализ недостатков в подготовке сотрудников для органов внутренних дел, на которые указывали выпускники учебного заведения и руководители практических органов в начале 1960-х гг. и во втором десятилетии XXI в., показывает, что они, с учетом поправок на различия исторических условий, поменявшийся статус учебного заведения, что повлекло коренные изменения в учебных планах и программах, в определенной части аналогичны. В большинстве своем они связаны с умением на практике применять те теоретические знания, которые обучающиеся получают в учреждении образования, и во многом зависят от приобретаемого на практической работе опыта. Одним из способов решения этой проблемы в современных условиях подготовки сотрудников правоохранительных органов видится введение обязательной годичной стажировки выпускников в ОВД по месту распределения под руководством опытных сотрудников по примеру интернатуры у врачей.

Список использованных источников

1. *Мищенко, Е. С.* Прикладные аспекты систем менеджмента качества в учреждениях высшего образования: монография / Е. С. Мищенко, С. В. Пономарев, С. В. Мищенко. – Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВО «ПГТУ», 2016. – 208 с.

2. Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 24.12.2008 № 1000 [Электронный ресурс] // Министерство образования Республики Беларусь. – Режим доступа: https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/kontrol-kach/metodicheskie-rekomendatsii/Приказ_Министерства_образования_Республики_Беларусь_от_24.12.2008_№_1000.doc. – Дата доступа: 11.01.2021.

3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 13 янв. 2011 г., № 243-З: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобрен Советом Респуб. 22 дек. 2010 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 23.07.2019 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респуб. Беларусь. – Минск, 2020.

4. Об использовании информационно-коммуникационных технологий в системе образования: Модельный закон: принят Межпарламентской Ассамблеей государств – участников Содружества Независимых Государств 18 апреля 2014 г. // Информационный бюллетень Межпарламентской Ассамблеи государств-участников Содружества Независимых Государств. – 2014. – № 61. – С. 392–409.

5. Симхович, В. А. Система менеджмента качества образовательных услуг / В. А. Симхович, Е. В. Петриченко, Л. А. Лобан // Вестник Белорусского государственного экономического университета. – 2007. – № 3. – С. 11–16.

6. Отзывы о выпускниках МССШТМ: в 2 т. [Оригинал] // Фонд Историко-демонстрационного зала Могилевского института МВД Республики Беларусь.

7. Протокол № 12 открытого партийного собрания парторганизации школы милиции от 6 апр. 1962 г. // Государственный архив общественных объединений Могилевской области (ГАООМО). – Ф. 1915. Оп. 1. Д. 29. Л. 30.

8. Протокол № 1 закрытого партийного собрания парторганизации школы милиции от 17 мая 1962 г. // ГАООМО. – Ф. 1915. Оп. 1. Д. 29. Л. 82.

9. Протокол № 14 общего партийного собрания парторганизации Могилевской школы милиции от 5 июля 1963 г. // ГАООМО. – Ф. 1915. Оп. 1. Д. 31. Л. 59.

10. Итоги учебно-воспитательной работы в школе за 1962/63 учебный год и задачи преподавательско-начальствующего состава по ее улучшению в свете решений Июньского Пленума ЦК КПСС и приказа МООН Белорусской ССР № 095: доклад на учебном совете МССШТМ // Архив Могилевского института МВД Республики Беларусь. – Протоколы заседаний учебного совета школы за 1963/1964 учебный год.

(Дата подачи: 02.02.2021 г.)

О. В. Вертейко, А. Р. Борисевич

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

O. Viartseika, A. Barysevich

Belarussian State Pedagogical University of the name Maxsim Tank,
Minsk

УДК 37.338.242

РАЗРАБОТКА ЦИФРОВОГО ПОРТФОЛИО «ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСКУРСИОННОЙ РАБОТЫ» КАК ИННОВАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА

DEVELOPMENT OF DIGITAL PORTFOLIO IS «ORGANIZATION OF EXCURSION WORK» AS INNOVATION OF EDUCATIONAL INFOMEDIA OF UNIVERSITY

В статье рассматривается актуальная проблема инновационной образовательной среды университета и как ее преломление – разработка структуры цифрового портфолио «Организация экскурсионной работы».

Ключевые слова: цифровое портфолио; инновация; информационная образовательная среда; структура портфолио; экскурсионная работа.

In the article the issue of the day of innovative educational environment of university is examined and as her refraction is development of structure of digital portfolio «Organization of excursion work».

Keywords: Digital portfolio; innovation; educational infomedia; structure of portfolio; excursion work.

Во многих высокоразвитых странах мира, в том числе США, Канаде, Японии, а также в странах Западной Европы пик популярности идеи о внедрении технологии портфолио в образовательный процесс приходился на 1980–1990-е гг. XX в.

К новшествам в области электронных технологий и развитию информационной образовательной среды на современном этапе становления Республики Беларусь в 2020-е гг. мы относим цифровое портфолио.

Эффективное использование потенциала среды университета является ключевым фактором формирования конкурентоспособной личности будущего учителя через создание возможностей для развития у него исследовательских компетенций [1].

Современные белорусские ученые А. И. Жук, В. А. Коледа, М. Е. Кобринский, М. М. Круталевич, С. Б. Репкин разрабатывают методологические основы подготовки будущих специалистов в области педагогики и физической культуры, спорта и туризма. Основываясь на научных идеях, мы внедряем такие подходы в обучении, как компетентностный, личностно ориентированный, деятельностный [1; 2].

Проникновение во все сферы профессиональной деятельности и межличностного взаимодействия новых технологий, таких как мультимедиа, гипертекст, компьютерная коммуникация, требует обеспечения обучаемым должного уровня специальной и профессиональной компетентности в этих областях.

Будущий специалист должен не только приобрести знания о глобальных информационных системах, но и способность самостоятельно ориентироваться в многоликой информационной структуре современного общества, готовность принимать активное участие в коллективной и групповой коммуникации, совместной деятельности в информационной образовательной среде. Он должен быть способен к рефлексии и прогнозированию своего поведения и деятельности в складывающихся в ней и за ее пределами сообществах, объединяющихся по интересам и склонностям. Соответствовать этим требованиям может специалист, обладающий достаточным уровнем коммуникативной компетентности и цифровой культуры как самостоятельных качеств, характеризующих самосознание «цифрового человека». Поэтому мы считаем важным средством развития профессиональной компетентности моделирование цифрового портфолио.

Портфолио в буквальном переводе с итальянского языка представляется как «папка с документами». Именно такой перевод и такая интерпретация

данного понятия позволяет работать нам со студентами – будущими специалистами, так как их будущая деятельность связана с профессиональной компетентностью в области менеджмента туризма, в частности организации экскурсионной работы. И все обучение будущих специалистов основано на компетентностном подходе, реализуемом в современном высшем образовании.

Компетентностный подход позволяет не только применять полученные знания, умения и навыки на практике, но и найти выход или решение задачи в реальном режиме работы, что развивает творческое мышление, проявляется креативность как составная часть личности будущего специалиста в области физической культуры, спорта и туризма [3].

Под профессиональной компетентностью педагога учеными понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности.

Профессионально компетентным можно назвать такого специалиста, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании обучающихся. А вот развитие профессиональной компетентности – это такой динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, который ведет к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающий непрерывное развитие и самосовершенствование педагога. В нашем случае речь идет об учителе физической культуры и его профессиональных возможностях проводить экскурсионную работу как со школьниками, так и с туристами, посещающими Республику Беларусь.

На основе компетентностного подхода нами разработаны подходы к определению понятия «цифровое портфолио» в области экскурсионной работы.

Так, например, проанализировав различные точки зрения, мы видим, что учителями-практиками минской гимназии № 38 дано такое определение, используемое ими в работе: «Электронное портфолио педагога – это сайт учителя, который отражает индивидуальность и профессиональные достижения владельца и может быть представлено в виде презентации» [4].

Другими авторами указано, что «портфолио – описание в фактах педагогических качеств преподавателя..., индивидуальные достижения и победы в предметных олимпиадах, конкурсах...» [5].

Проведя контент-анализ и синтезировав несколько определений данного понятия, нами выработан авторский подход, который сводится к следующему определению: цифровое портфолио – это электронная папка с документами, включающая в себя различные структурные единицы и позволяющая представить и определить уровень ее наполнения, широту составления для

реализации конкретной проблематики. В нашем случае цифровое портфолио разрабатывается в области организации экскурсионной работы.

Научной проблематикой при составлении портфолио мы называем различные его виды (направления).

В нашем исследовании цифровое портфолио имеет направленность на подготовку будущих учителей физической культуры по организации экскурсионной работы и является средством повышения их профессиональной компетентности.

Характерной структурной чертой портфолио является его личностно ориентированная направленность, предусматривающая непосредственное участие составителя портфолио в разработке его составных частей. Это предполагает работу не по шаблону или установленному образцу, а дает возможность работать творчески и включать в портфолио тот материал, который, по мнению автора, ему необходим в работе и в составе портфолио. Составление портфолио предполагает привнесение авторского подхода в содержание папки.

Цифровое портфолио имеет огромное значение в подготовке будущего специалиста в области организации экскурсионной работы и реализует определенные функции в образовательном процессе факультета физического воспитания.

Основные функции цифрового портфолио по организации экскурсионной работы:

- проблематико-ориентированная функция: предполагает формулировку темы портфолио таким образом, чтобы полностью сфокусироваться на заданной проблеме;
- целеполагающая функция: предполагает соответствие образовательным целям, задачам, сформулированным в учебной программе по учебной дисциплине;
- мотивационно-потребностная функция: предполагает стимулирование студентов и преподавателей к интерактивному взаимодействию, сотворчеству, соразвитию, совместному созиданию, проявлению инициативы в области составления портфолио по организации экскурсионной работы. Эта функция помогает достичь цели и получить положительные результаты в исследовании;
- диагностическая функция: предполагает определение начального уровня потенциальных возможностей будущего специалиста и фиксацию постоянного прироста учебного и научного материала в разработке цифрового портфолио;
- содержательная функция: предполагает наличие или разработку конкретной структуры портфолио, что позволяет раскрыть максимальный перечень видов работ или деятельности в данной области;

- развивающая функция: предполагает развитие личности будущего специалиста через развитие его творческой составляющей на основе накопления различных материалов по тематике портфолио;
- созидательная или моделирующая функция: предполагает создание структурных элементов портфолио в авторском варианте, что позволяет формировать у автора цифрового портфолио компетентность в области физической культуры, спорта и туризма;
- корректирующая функция: предполагает доработку или расширение поиска представленного материала в цифровом портфолио, что в целом работает над его усовершенствованием.

Цифровое портфолио выступает также средством так называемой обратной связи и инструментом оценочного процесса в ходе учебно-воспитательной работы со студентами.

Лучше всего увидеть или познакомиться с цифровым портфолио, осмыслить его при практическом воплощении или презентации на факультете физического воспитания, в ходе практических и семинарских занятий со студентами, изучающими такие учебные дисциплины, как «Теория и практика экскурсионного туризма», «Менеджмент туризма», «Маркетинг туризма».

Нами разработаны принципы создания цифрового портфолио, которыми мы руководствуемся в ходе образовательного процесса со студентами факультета физического воспитания:

1. Непрерывность работы над созданием портфолио.
2. Последовательность составления портфолио.
3. Достоверность разработанного материала.
4. Объективность представленных элементов портфолио.
5. Актуальность (своевременность) разработанных элементов.
6. Логичность и лаконичность всех материалов и пояснений к ним.
7. Аккуратность и эстетичность оформления портфолио.
8. Наглядность результатов работы.
9. Технологичность (воспроизводимость) портфолио.
10. Творчество (оригинальность) представления портфолио.

Новые социально-экономические условия нашего государства требуют повышения кадрового потенциала на основе модернизации системы непрерывного профессионального образования, ключевой фигурой в которой остается педагог – личность активная, целеустремленная, деятельностная, способная, совершенствующая профессиональные качества для решения задач, поставленных перед ней государством и обществом.

Однако современная педагогическая действительность характеризуется высоким темпом изменений, обогащением направлений и содержания деятельности учителя, усилением требований к его личностным и профессиональным качествам, результатам труда.

Следовательно, сегодня он должен быть готов гибко реагировать на изменения образовательной ситуации, быстро адаптироваться к новым условиям, учитывать специфику существующих педагогических систем, стремиться в полной мере реализовать свой личностно-профессиональный потенциал.

Инновационный процесс системы образования в Республике Беларусь ставит перед педагогической общественностью ряд новых задач, успешное решение которых будет способствовать обеспечению качества «конечного продукта»:

- построение педагогом современных профессиональных ориентиров в области организации экскурсионной работы;
- формирование (совершенствование) личностных пристрастий, построение собственной шкалы ценностей, особенно при составлении плана и содержания экскурсии, соблюдения общепринятых норм, а также правовых и нормативных актов Республики Беларусь при представлении конкретного экскурсионного объекта, не навязывая при этом своей точки зрения, которая, возможно, не совпадает с мнением экскурсантов;
 - воспитание и развитие личностно-профессионального креативного мышления, особенно это связано при разработке индивидуального маршрута и траектории экскурсии;
 - умение работать в смысловых полях, конструировать, создавать смысловые реальности, в частности при компоновке конкретного материала по объекту экскурсии;
 - умение работать с ситуацией, моделировать образовательные ситуации и находить эффективные пути их решения, например, при организации экскурсионной работы с экскурсантами разного возраста;
 - развитие коммуникативности при общении с группой туристов, эмпатии по отношению к объектам экскурсионного туризма, к окружающей среде, восприимчивости, обратной связи с экскурсантами;
 - воспитание толерантности, интереса к культуре, способности вести диалог на различных уровнях с гостями нашей гостеприимной Республики Беларусь, а также с зарубежными коллегами и белорусскими туристами за пределами нашего государства.

В заключение можно констатировать, что любое портфолио есть отражение профессиональной деятельности. Портфолио дает объективную информацию о профессиональных подходах к структурированию экскурсионной работы, о реальном качестве работы, фиксирует динамику изменения и дополнения как научного, так и научно-популярного материала в структурировании конкретной экскурсии и создании «образа» конкретного экскурсионного объекта. В процессе формирования портфолио происходит самооценивание и осознается необходимость саморазвития личности будущего учителя.

Процесс разработки и ведения авторского цифрового портфолио как способ и средство профессионального развития, которые рано или поздно подлежат оцениванию аудиторией, не предполагает принципа учета, отчетности и обязательности. Данная инновация современной информационной образовательной среды университета рассматривается нами как рекомендация будущему специалисту, молодому специалисту, начинающему педагогу.

Список использованных источников

1. Жук, А. И. Потенциал научно-исследовательской среды университета в подготовке научных кадров: опыт БГПУ [Электронный ресурс] / А. И. Жук. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/handle/doc/49251>. – Дата доступа: 16.02.2021.

2. IT-технологии и олимпийское движение: блог-интеграция в образовательный процесс УВО / М. М. Круталевич [и др.] // Сахаровские чтения 2020: экологические проблемы XXI века = Sakharov readings 2020: environmental problems of the XXI century: материалы 20-й Междунар. науч. конф., 21–22 мая 2020 г., г. Минск, Респ. Беларусь: в 2 ч. / Междунар. гос. экол. ин-т им. А. Д. Сахарова, Бел. гос. ун-та; редкол.: А. Н. Батян [и др.]; под ред. д-ра ф.-м. н., проф. С. А. Маскевича, д-ра с.-х. н., проф. С. С. Позняка, к. т. н., доцента М. Г. Германчук. – Минск: ИВЦ Минфина, 2020. – Ч. 1. – С. 180–183.

3. Круталевич, М. М. Комплексный подход в подготовке преподавателей физической культуры / М. М. Круталевич, А. Р. Борисевич, В. А. Макаренко // Сахаровские чтения 2019: экологические проблемы XXI века = Sakharov readings 2019: environmental problems of the XXI century: материалы 19-й Междунар. науч. конф., 23–24 мая 2019 г., г. Минск, Республика Беларусь: в 3 ч. / Междунар. гос. экол. Ин-т им. А. Д. Сахарова Бел. гос. ун-та; редкол.: А. Н. Батян [и др.]; под ред. д-ра ф.-м. н., проф. С. А. Маскевича, д-ра с.-х. н., проф. С. С. Позняка. – Минск: ИВЦ Минфина, 2019. – Ч. 3. – С. 251–254.

4. Портфолио в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gymn38.minsk.edu.by/main.aspx?guid=1831>. – Дата доступа: 16.09.2020.

5. Портфолио в описании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://videouroki.net/razrabotki/proekt.html>. – Дата доступа: 16.09.2020.

(Дата подачи: 20.02.2021 г.)

В. А. Гайсенюк

Республиканский институт высшей школы, Минск

Е. В. Захаревич

Национальный институт образования, Минск

V. Gaisyonok

National Institute for Higher Education, Minsk

E. Zakharevich

National Institute of Education, Minsk

УДК 371.3

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF EDUCATIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS WHEN LEARNING PHYSICS

В статье перечислены образовательные компетенции, формируемые при обучении физике, представлена модель формирования данных образовательных компетенций, определены педагогические условия, способствующие эффективному формированию образовательных компетенций учащихся.

Ключевые слова: компетенция; компетентностный подход; педагогические условия; обучение физике.

The article lists the educational competencies formed in teaching physics, presents a model for the formation of these educational competencies, defines the pedagogical conditions that contribute to the effective formation of educational competencies of students.

Keywords: competence; competence-based approach; pedagogical conditions; teaching physics.

Мир сегодня претерпевает большие трансформации. Меняются средства коммуникации, остро встают глобальные вопросы, другим становится рынок труда. Система образования должна эффективно реагировать на изменяющиеся потребности общества: сегодня учащимся важно не только получать определенный объем знаний, но и уметь адаптироваться к условиям завтрашнего дня. В связи с этим изменяется характер образования: его направленность, цели, содержание, педагогические технологии, которые все более ориентируют учащихся на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов и их способность к самообучению.

Данному направлению модернизации образования наиболее соответствует компетентностный подход в обучении, который заявлен, в частности, в Образовательном стандарте [1] и учебных программах по предметам.

При рассмотрении компетентностного подхода в педагогической литературе выделяют ключевые понятия – «компетенция», «компетентность».

Обобщая результаты работ ряда исследователей (И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской, Ю. Г. Татур), можно заключить, что под компетенцией целесообразно понимать результат обучения, выраженный в готовности применять полученные знания, умения, навыки и опыт для решения теоретических и практических задач, а под компетентностью – выраженную способность использовать приобретенные компетенции в различных ситуациях.

Компетенции формируются средствами всех учебных предметов, хотя каждый из них, безусловно, имеет свою специфику.

Так, например, физика как учебный предмет имеет широкие возможности для реализации компетентностного подхода. Этому способствует разнообразие видов учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках, политехническая, практико-ориентированная направленность содержания учебного материала, возможность широкого применения полученных знаний и умений на практике. В ходе усвоения физики учащийся вовлекается в научно-познавательную деятельность, способствующую развитию научного мышления и творческих способностей.

При обучении физике формируются такие ключевые компетенции, как учебно-познавательная, информационная, коммуникативная и эколого-валеологическая.

Поскольку школьная физика является экспериментальной наукой и построена именно на результатах исследований, особое внимание стоит уделять формированию специфичной для физики проектно-исследовательской компетенции.

К межпредметной по отношению к физике можно отнести математическую компетенцию. Это связано с тем, что математика занимает особое место в системе физических знаний, выполняя роль языка для описания научных исследований, а также представляет один из методов научного исследования.

К компетенции, формируемой в рамках учебного предмета «Физика», отнесем также владение представлениями о роли и месте физики в современной естественно-научной картине мира, которую можно рассматривать как составную часть компетентности в естественных науках и технологиях, включенную Европейским парламентом в состав ключевых компетенций [2].

Формирование компетенций осуществляется в ходе образовательного процесса. При этом учебный предмет наполняется новым содержанием,

определяется направленность функционирования составляющих педагогической системы (целей, методов, организационных форм и средств обучения) и между ними устанавливаются контакты. Многогранность образовательного процесса по физике, наличие связей между его составляющими позволяют рассматривать его в качестве достаточно общей модели формирования образовательных компетенций.

Под такой моделью мы будем далее понимать логически последовательную систему элементов, включающую цель, подходы, принципы, средства обучения, в том числе информационную образовательную среду, и условия, при которых осуществляется формирование компетенций (рис. 1).



Рис. 1. Модель формирования образовательных компетенций учащихся при обучении физике

Целевой компонент рассматриваемой модели является исходным и определяет ориентацию всех составляющих модели на достижение обозначенной цели: формирование компетенций (ключевых, общепредметных,

предметных) учащихся при обучении физике. Данный элемент соотносится не только с Образовательным стандартом общего среднего образования, учебной программой по учебному предмету «Физика», но и с образовательными потребностями учащихся.

Методологическую основу формирования компетенций учащихся должны составить компетентностный, системно-деятельностный и личностно ориентированный подходы. При реализации каждого из указанных подходов учащийся является главным объектом образовательного процесса. При этом основное внимание следует уделять активной разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности самого учащегося.

При построении модели (рис. 1) были использованы следующие принципы [3, с. 84–85]:

- системности (формирование у учащихся целостной системы знаний и умений, тем и разделов учебного материала);
- непрерывности (формирование единого образовательного пространства, координация действий элементов педагогической системы);
- практической направленности (обеспечение научной и практической значимости содержания учебного материала);
- индивидуальной направленности (формирование в каждом из учащихся неповторимой активной и творческой индивидуальности).

В *содержательный блок* обучения входят основные предметные знания, в данном случае физические, такие как факты, понятия, законы, теории, физическая картина мира. В него также входят вспомогательные внепредметные знания [3, с. 82].

В *процессуальный блок* входят способы теоретической и практической деятельности, иными словами, умения применять знания к решению разного рода учебных и практических задач. К этому же блоку относятся формы организации процесса формирования у учащихся соответствующих компетенций [3, с. 82].

Компетентностный подход задает основные векторы содержательной и процессуальной подготовки учащихся. Эффективное формирование образовательных компетенций зависит от активности учащихся, характера их деятельности, и это должно служить важным критерием выбора методов и средств обучения, которые позволяют постепенно повышать степень активности учащихся. При этом необходим переход от репродуктивной к продуктивной учебной деятельности.

Таким образом, на этапе отбора содержания учебного материала в соответствии с образовательными потребностями учащихся конструируется учебный материал, дополняется его практико-ориентированный и проблемно ориентированный контекст, что способствует формированию информационной, эколого-валеологической компетенций, а также компетенции владения представлениями о роли и месте физики в современной картине мира.

Главным элементом содержания обучения при компетентностном подходе становится опыт решения разнообразных задач, относящихся к различным сферам повседневной жизни, науки, культуры, на основе сформированных знаний, умений. Как показывает практика, этот опыт формируется не как традиционные умения на основе «готовых» знаний и навыков, передаваемых по образцам и отрабатываемых в упражнениях, а за счет активных форм и методов обучения, посредством включения учащихся в созданные в образовательном процессе ситуации, имитирующие реальные проблемы.

Применение методики обучения физике, направленной на формирование компетенций учащихся, целесообразно осуществлять на основе комплексного использования традиционных и смешанных форм обучения в процессе индивидуальной, парной, групповой, коллективной работы.

В процессе обучения целесообразно использовать технологии и методы, имеющие проблемно-исследовательский характер, ориентированные на развитие самостоятельности учащихся, соответствующие познавательным потребностям учащихся и условиям образовательной среды:

- информационно-коммуникационные технологии, проектные технологии, технологии развития критического мышления и др.;
- конференции, семинары, дискуссии, экскурсии, домашние экспериментальные задания, метод проектов.

Названные технологии обеспечивают проблемно-исследовательский характер процесса обучения, его практическую направленность, активизацию и увеличение доли самостоятельной работы учащихся.

Важным фактором для широкого внедрения в образовательную практику компетентностного подхода при изучении физики является информационная образовательная среда, которая включает учебно-методический комплекс, электронные образовательные ресурсы, технические средства обучения. Данные компоненты образовательной среды должны обеспечивать адекватность понимания учебного материала, быстроту его восприятия, передачу учебной информации в долговременную память, практикоориентированность информации, использование учебной информации в различных контекстах.

Диагностический блок включает этапы анализа, коррекции промежуточных результатов, фиксирования итоговых результатов, основанных на критериях и показателях сформированности компетенций учащихся.

На основе изложенного выделим педагогические условия, способствующие эффективному формированию образовательных компетенций учащихся:

- 1) создание предметной образовательной среды, стимулирующей постоянный творческий поиск и личностное развитие учащихся (заключается в личностно ориентированном взаимодействии между учащимися и учи-

телем, в создании комфортных условий и благоприятной психологической атмосферы в процессе обучения);

2) отбор содержания обучения соответственно уровню подготовки учащихся (предлагаемый учебный материал должен соответствовать возрастным, психологическим, интеллектуальным, языковым и речевым особенностям учащихся), обогащение содержательной части проблемно ориентированным контекстом;

3) исследование динамики уровня сформированности образовательных компетенций (закключается в том, что, исследуя данную динамику и опираясь на результаты, педагог получает возможность управлять учебно-познавательным процессом более эффективно, определять и вносить конструктивные и верные коррективы в проводимую им работу).

Реализация указанных педагогических условий на практике обеспечит более глубокое «погружение» учащихся в изучаемый предмет и, как следствие, позволит:

- решать проблемы в сфере учебной деятельности, в том числе определять цели познавательной деятельности, выбирать необходимые источники информации, находить оптимальные способы добиться поставленной цели, оценивать полученные результаты, организовывать свою деятельность, сотрудничать с другими участниками образовательного процесса;

- объяснять явления действительности, их сущность, причины, взаимосвязи, используя соответствующий научный аппарат, т. е. решать познавательные проблемы;

- ориентироваться в ключевых проблемах современной жизни (применительно к физике – экологических);

- решать проблемы, общие для различных видов профессиональной и иной деятельности (коммуникативные, поиска и анализа информации, принятия решений, организации совместной деятельности и т. п.) [4, с. 8].

Предлагаемая модель формирования компетенций учащихся, построенная на основе интеграции системного-деятельностного, компетентностного, личностно ориентированного подходов, позволяет достаточно целостно представить процесс формирования компетенций учащихся при изучении физики.

Успешное применение в образовательном процессе предлагаемой модели возможно при реализации следующих организационно-педагогических условий:

1. Формирование компетенций осуществляется средствами самого учебного предмета «Физика». Компетентностное содержание должно проходить через все содержание учебного предмета, получая соответствующее воплощение в соответствующем учебном материале.

2. Для эффективного формирования компетенций традиционный предметный подход не подходит. Активные, диалоговые, исследовательские

методы обучения выступают способами освоения учащимися опыта рефлексивного, организаторско-коммуникативного, проектного видов деятельности [5, с. 19]. Это служит основанием формирования у учащихся элементов учебно-познавательной, коммуникативной, информационной, проектно-исследовательской компетенций.

3. Компетенции наиболее эффективно формируются посредством технологий, способствующих самостоятельной учебной деятельности учащихся. Основными средствами организации и управления самостоятельной работой учащихся выступают информационно-коммуникационные технологии, проектная технология, активные, включая проектные, исследовательские, формы обучения. Важная часть процесса организации самостоятельной индивидуальной учебной деятельности – систематическое отслеживание результатов обучения.

4. Определяющую роль в отборе содержания обучения играет образовательная среда, составной частью которой являются учебно-методический комплекс, электронно-образовательные ресурсы, региональные ресурсы (музеи, интерактивные площадки, предприятия). Образовательная среда должна гибко реагировать на изменяющиеся образовательные запросы учащихся, отвечать их индивидуальным психологическим особенностям, способствовать построению индивидуальной образовательной траектории.

Предлагаемая модель формирования образовательных компетенций при обучении физике имеет практико-ориентированную направленность и основной задачей ставит обеспечение мотивированного, осознанного, активного усвоения учебного материала учащимися, а также дальнейшее его использование для решения различных задач.

Список использованных источников

1. Образовательный стандарт среднего образования [Электронный ресурс]: постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 26 дек. 2018 г., № 125 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W21933745p&p1=1>. – Дата доступа: 21.04.2019.

2. A short introduction to the new key competences for lifelong learning [Electronic resource]. – Mode of access: <https://kivinen.wordpress.com/2018/09/15/a-short-introduction-to-the-new-key-competences-for-lifelong-learning/>. – Date of access: 01.04.2019.

3. Теория и методика обучения физике в школе: общие вопросы: учеб. пособие / С. Е. Каменецкий [и др.]; под ред. Е. С. Каменецкого, Н. С. Пурьшевой. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 368 с.

4. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–13.

5. Жук, О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко; под ред. О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2007. – 182 с.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

И. В. Гордеева

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

I. Hardzejeva

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk

УДК 378.091.2:34-053.6-057.275:796

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ
ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

**SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT
OF THE PROCESS OF FORMATION OF READINESS OF THE
FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE TO PREVENT
DELINQUENT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS**

В статье рассматривается научно-методическое обеспечение процесса формирования готовности будущего учителя физической культуры к профилактике противоправного поведения подростков. Научно-методическое обеспечение представлено в виде учебно-программной документации, методических материалов, комплекса практических заданий и диагностических методик, учебного издания.

Ключевые слова: готовность; научно-методическое обеспечение; формирование; будущий учитель физической культуры.

The article discusses the scientific and methodological support of the process of formation of the readiness of the future physical culture teacher for the prevention of illegal behavior in adolescents. Scientific and methodological support is presented in the form of educational and program documentation, methodological materials, a set of practical tasks and diagnostic techniques, and an educational publication.

Keywords: readiness; scientific and methodological support; formation; physical education teacher.

Происходящие в настоящее время социальные преобразования, движение к гражданскому обществу и правовому государству определяют особую актуальность проблемы профилактики противоправного поведения несовершеннолетних. Вопросы организации эффективной профилактической работы с подростками сегодня находятся в поле зрения многих специалистов: криминологов, педагогов, социологов, психологов, медиков. Однако с точки зрения использования необходимых ресурсов для сдерживания противоправных действий учащихся наиболее приемлем педагогический подход. В системе профилактики правонарушений учащихся педагогу отво-

дится приоритетная роль. Именно учитель в школьном социуме, применяя в работе с подростками педагогические средства и методы, имеет возможность своевременно устранить отклонения от правовых норм в их поведении.

Особое значение в этой работе отводится учителю физической культуры. По мнению многих ученых, в процессе занятий физической культурой создаются условия для личностной самореализации подростка, формирования его физического, психологического и нравственного здоровья как гарантии противостояния негативным воздействиям окружающей среды (М. Н. Жуков, Т. Н. Краснобаев, М. М. Миннегалиев и др.). Однако эффективность профилактической работы во многом обусловлена подготовленностью к этой работе педагогических кадров, способных использовать в ней потенциал физической культуры. В связи с этим большое значение имеет готовность будущего учителя физической культуры к профилактике противоправного поведения подростков. Соответственно, одной из важных задач для учреждений высшего педагогического образования выступает формирование готовности будущих учителей физической культуры к профилактике противоправного поведения подростков.

Готовность будущего учителя физической культуры к профилактике противоправного поведения подростков является составляющей профессиональной компетентности и характеризуется осознанием личностной и социальной значимости своевременного предупреждения и устранения в поведении подростка отклонений от правовых норм, видением потенциала физической культуры в профилактической работе и способностью к ее проектированию в образовательном процессе по физической культуре». В структурном плане готовность представлена мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностным и рефлексивным компонентами. Содержательное наполнение компонентов готовности соотносится с направлениями профилактической работы учителя физической культуры. На основе критериев и показателей выделяется три уровня сформированности готовности: высокий, средний и низкий.

Процесс формирования готовности будущего учителя физической культуры к профилактике противоправного поведения подростков осуществляется в учреждении высшего образования поэтапно и включает диагностико-ориентационный, содержательно-преобразующий, деятельностно-преобразующий и оценочно-результативный этапы. Для каждого этапа характерны определенное содержание проектируемого образовательного процесса, система форм, методов и технологий обучения, обеспечивающих практико-ориентированный характер учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности будущих учителей.

Для эффективного процесса формирования готовности будущего учителя физической культуры к профилактике противоправного поведения под-

ростков необходимо его научно-методическое обеспечение, соответствующее современным требованиям педагогической науки и образовательной практики (научность, актуальность, доступность, комплексность, системность). Научно-методическое обеспечение согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании может быть представлено учебно-программной и учебно-методической документацией, программно-планирующей документацией воспитания, учебными изданиями [1, с. 233].

Научно-методическое обеспечение разрабатывалось нами с опорой на концептуальные основания процесса формирования готовности будущего учителя к профилактической работе, представленные антропологическими идеями, ценностями, подходами и принципами. В соответствии с этим основу научно-методического обеспечения составили перспективные и востребованные в контексте гуманитарной парадигмы образования методологические подходы: междисциплинарный, личностно-деятельностный и полисубъектный. Методологические подходы обеспечивают реализацию в процессе подготовки будущих учителей антропологических идей и ценностей, обуславливающих современное видение сущности профилактической работы. С позиции антропологического понимания профилактическая работа учителя физической культуры заключается в своевременной диагностике причин отклонений в поведении подростка, создании условий для его самореализации и самоутверждения социально одобряемым способом, используя при этом средства, методы и приемы физкультурной деятельности. Несмотря на то, что сегодня количество правонарушений подростков уменьшается, острое беспокойство вызывают такие характеристики противоправного поведения учащихся, как жестокость, насилие, бесчеловечность, нивелирование ценности жизни человека и его здоровья. Изменение характера противоправного поведения несовершеннолетних является одним из свидетельств антропологического кризиса, что обусловило потребность рассмотрения проблемы с позиции антропологических идей и ценностей (право, здоровье, честь и достоинство, телесная и духовная красота и др.).

Опора при разработке научно-методического обеспечения на идеи междисциплинарного (целостность образовательного процесса посредством установления межпредметных связей), личностно-деятельностного (опора на индивидуальные особенности личности будущего учителя, ее развитие в различных видах деятельности) и полисубъектного (изменение сущности субъектов образовательного процесса в ходе их взаимодействия, субъективно-смысловая форма обучения) подходов обеспечивает системный характер и качественно иной уровень подготовки будущих учителей физической культуры к профилактической работе. Руководство принципами, посредством которых в образовательном процессе конкретизируются методологические подходы (интегративности, субъектности, рефлексивности, педагогической поддержки, бинарности и диалогичности и др.), позволило

разработать адекватное современным требованиям комплексное научно-методическое обеспечение.

Научно-методическое обеспечение предполагает ресурсное сопровождение учебной и внеучебной деятельности студентов, а также процесса прохождения педагогической и преддипломной практики в школе. Оно включает обогащенное профилактической составляющей содержание социально-гуманитарных, общепрофессиональных и специальных учебных дисциплин. Работа в этом направлении предполагала определение учебных дисциплин, обладающих наибольшим профилактическим потенциалом; включение в отдельные темы и разделы этих дисциплин профилактической составляющей: системы понятий (педагогическая профилактика, противоправное поведение подростка, педагогическая поддержка и т. д.), которая использовалась на каждой дисциплине; дополнительных упражнений и заданий (составь портрет подростка-правонарушителя, заполни ментальную карту по теме «Влияние занятий физической культурой и спортом на формирование личности подростка» и др.).

Особое место в структуре научно-методического обеспечения отводится учебной программе факультативной дисциплины «Современные технологии работы педагога по профилактике противоправного поведения подростков», адресованной будущим учителям физической культуры с целью более глубокого освоения содержания профилактической работы и технологий, которые можно в ней применять. В помощь преподавателям, ведущим факультативную дисциплину, издано учебное издание «Подготовка будущего учителя физической культуры к профилактике противоправного поведения подростков», в котором находят отражение теоретико-методологические аспекты подготовки (антропологические основания профилактики противоправного поведения подростков, технология профилактической работы учителя физической культуры), а также представлено методическое обеспечение процесса подготовки студентов – содержание лекционных и семинарских занятий, практические задания и упражнения, кейсы, игры и др. В помощь преподавателям создан комплект обучающих средств: мультимедийные презентации к лекционным и семинарским занятиям, портфолио, которое студенты наполняют в течение всего периода обучения в учреждении высшего образования, банк антропоориентированных технологий (технология модерации, групповые мозаики, сетевая технология и др.), применяемых в образовательном процессе.

Включение профилактической составляющей в научно-исследовательскую работу и проектную деятельность студентов осуществлялось посредством разработки тематики курсовых работ, эссе, проектов. Предложенная тематика ориентировала будущих учителей на более углубленное изучение вопросов, касающихся причин и мотивов противоправных действий современных подростков, педагогических методов и приемов предупреждения

правонарушений в подростковой среде, потенциала средств физической культуры в профилактической работе. Методическое обеспечение педагогической и преддипломной практики предполагало задания профилактической направленности, выполнение которых способствовало овладению будущими учителями технологией профилактической работы в образовательном процессе по физической культуре.

Важным компонентом научно-методического обеспечения является комплект авторских диагностических методик (анкеты для учителей, студентов-выпускников, преподавателей учреждений высшего образования; диагностический инструментарий для измерения уровня готовности будущих учителей и самодиагностики: опросники, тестовые задания, диагностические кейсы, протокол экспертной оценки и др.). Разработанный комплект диагностических методик позволяет преподавателям учреждений высшего образования выявить уровень сформированности готовности будущих учителей к профилактической работе.

Воспитательная работа кураторов академических групп методически обеспечивалась посредством предложенной тематики и разработанных сценариев кураторских часов, конспектов тренинговых занятий по предупреждению правонарушений в студенческой среде, формированию у студентов ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни.

В структуру научно-методического обеспечения входят методические материалы для учителя физической культуры, позволяющие реализовать потенциал физической культуры в профилактической работе. На основании результатов диссертационных исследований по проблеме профилактики противоправного поведения подростков средствами физической культуры были систематизированы методические материалы по следующим направлениям: средства вовлечения подростков с девиантным поведением в физкультурно-спортивную деятельность; педагогические приемы, способствующие формированию у учащихся интереса к занятиям физической культурой; основные принципы построения процесса физического воспитания с подростками, склонными к противоправному поведению; педагогические приёмы по коррекции психофизического состояния учащихся (уровня тревожности, агрессивности, самооценки личности).

Таким образом, в ходе исследования нами было разработано и апробировано в учреждении высшего образования научно-методическое обеспечение процесса формирования готовности будущего учителя физической культуры к профилактике противоправного поведения подростков. Его реализация в образовательном процессе является важным условием для повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. При разработке научно-методического обеспечения мы опирались на антропологические идеи и ценности, методологические

подходы и принципы. Это позволило сделать его адекватным современным требованиям, предъявляемым к процессу профессиональной подготовки будущих учителей, актуальным и востребованным в контексте гуманитарной парадигмы образования.

Авторское научно-методическое обеспечение способствует повышению эффективности процесса подготовки будущих учителей физической культуры к профилактике противоправного поведения подростков, позволяет сделать его целостным, системным, завершенным и отрефлексированным в контексте будущей профессиональной деятельности. Оно может использоваться преподавателями, осуществляющими профессиональную подготовку студентов по специальности 1-03 02 01 «Физическая культура», специалистами управления воспитательной работы с молодежью, а также учителями физической культуры и здоровья в учреждениях общего среднего образования, тренерами детско-юношеских спортивных школ.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2011 г. № 243-3: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. – Минск: РИВШ, 2011. – 352 с.

(Дата подачи: 25.02.2021 г.)

О. Н. Григорьева

Республиканский институт высшей школы, Минск

O. Grigorieva

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 37.013

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ И СМЫСЛЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

AXIOLOGICAL DETERMINANTS AND MEANINGS PEDAGOGICAL ACTIVITIES

В статье рассмотрены ценностные смыслы педагогической деятельности в контексте совершенствования профессиональных компетенций специалистов системы образования, приобретающих педагогическую квалификацию, изучены философские основания трактовки педагогических ценностей. Дана сущностная характеристика педагогической аксиологии, представлена классификация педагогических ценностей, проанализированы направления диагностики системы ценностных ориентаций преподавателей.

Ключевые слова: ценности; ценностные ориентации; педагогические ценности; аксиологический подход.

The article examines the value meanings of pedagogical activity in the context of improving the professional competencies of education system specialists acquiring pedagogical qualifications, and studies the philosophical foundations of the interpretation of pedagogical values. The essential characteristic of pedagogical axiology is given, the classification of pedagogical values is presented, the possibilities of diagnostics of the system of value orientations of teachers are analyzed.

Keywords: values; value orientations; pedagogical values; axiological approach.

В современной педагогической науке в качестве стратегических ориентиров педагогической деятельности принято выделять ряд методологических подходов, среди которых особое место занимает аксиологический подход как философско-педагогическая стратегия использования образовательных ресурсов для развития личности обучающегося. Данный подход обосновывает признание и реализацию общечеловеческих ценностей в образовании в контексте определенного этапа общественного развития, конкретизирует ценности педагогической деятельности. В связи с этим важное значение приобретает актуализация аксиологических принципов и смыслов педагогической деятельности в системе дополнительного образования педагогических работников.

В ходе реализации переподготовки по специальности «Педагогическая деятельность специалистов», которая призвана формировать профессиональную педагогическую компетентность специалистов с учетом специфики их деятельности, слушатели овладевают понятийным аппаратом в области обучения и воспитания, а также концептуальными подходами в образовании, принципами и технологиями педагогической деятельности. Одним из значимых направлений является изучение педагогических дисциплин «Педагогика», «Основы педагогической профессии», которые закладывают фундамент в овладении педагогическими обобщенными знаниями и умениями, составляющими профессиональную компетентность преподавателя. В рамках данных дисциплин поднимаются и рассматриваются проблемы осознанного формирования личностных ценностных ориентаций в области профессионально-педагогической деятельности.

Рассмотрим научные положения, определяющие содержание учебных занятий со слушателями по теме «Аксиологические смыслы педагогической деятельности». Проблематика аксиологии образования включает в себя вопросы определения сущности аксиологического подхода и его основных принципов, задач и функций педагогической аксиологии как учения о ценностях в образовании, классификации педагогических ценностей. В основе аксиологической науки и практики лежит понимание ценности как важности, значимости, пользы чего-либо. Внешне ценность выступает как

свойство предмета или явления. Однако значимость и полезность явления не заданы изначально, природно, а являются субъективными оценками конкретных свойств. Данные свойства свидетельствуют о том, что человек в них заинтересован, испытывает потребность.

Аксиология (от греч. *axia* – ценность) – это философская дисциплина, которая занимается исследованием ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия, задающих направленность жизнедеятельности человека и его конкретным поступкам [4]. Главная задача аксиологии – показать место и роль ценностей в общей структуре бытия и выявить взаимосвязь абстрактных ценностных характеристик и реальных фактов, показать процесс их динамических изменений в историческом контексте. Философская наука определяет ценности как производную от соотношения мира и человека, которая подтверждает значимость того, что создал человек в процессе исторического развития. При этом многие ученые относят к ценностям только положительно значимые события и явления, связанные с прогрессом (Б. С. Гершунский, М. В. Богусловский, Н. Д. Никандров, Л. И. Новикова, В. А. Караковский).

В контексте решения проблемы обоснования аксиологических детерминант профессиональной деятельности педагога представляет интерес определение М. С. Кагана. Ученый полагает, что «ценность есть значение объекта для субъекта» [3, с. 68]. Этим утверждается объектно-субъектная природа ценности. Каждое явление приобретает ценность лишь тогда, когда его оценивают и осмысливают. М. С. Каган отмечает, что ценность и оценка образуют два полюса в системе объектно-субъектных отношений: отношение значения, когда ценность характеризует объект в его отношении к субъекту и отношение осмысления, в котором оценка выявляет отношение субъекта к объекту [3]. С психологической точки зрения ценность – это значимость, величина которой определяется мерой соответствия объекта восприятия ожиданиям субъекта. Значимость как «субъективированный объект» (М. С. Каган) актуализирует предпочтения и сопутствующие им переживания, определяя, тем самым, избирательную тенденцию поведения личности. Согласно терминологии Б. С. Братуся, ценность – это осознанный и принятый человеком смысл жизни, который должен быть обеспечен «золотым запасом» аффективного, эмоционально-переживаемого отношения к жизни [1, с. 26].

Философская наука различает жизненные, религиозные ценности, «ценности цивилизации» (М. Шелер) и духовные ценности как ценности культуры. Классифицируя ценности, ученые выделяют и анализируют материальные, культурные, нравственные, психологические ценности. Начиная с XX в., широкое распространение получило понятие «духовные ценности», обозначающее совокупность культурных ценностей, включающих

этические, эстетические, религиозные ценности отдельного человека или всего общества (доброта, честность, самопожертвование, любовь к ближнему, к природе, к Родине).

В каждом обществе формируется своя система ценностей – доминирующих представлений о том, что считать хорошим, правильным либо желательным. В такую систему входят витальные ценности (жизнь, здоровье, благосостояние, безопасность жизнедеятельности), ценности общественного признания (трудолюбие, социальное положение), ценности межличностного общения (честность, бескорыстие, взаимопонимание), демократические ценности (свобода слова, совести, национальный суверенитет), утилитарные ценности (материальное благополучие, функциональность) и др.

Ценности социальны, поскольку исторически и культурно обусловлены, и одновременно индивидуальны, поскольку в них сосредоточен жизненный опыт конкретного субъекта. Когда анализируют ценности личности, то обращаются к понятию «ценностные ориентации» как уникальной, присущей каждому человеку системе ценностей. Система ценностных ориентаций составляет основу отношений личности к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации, основу философии жизни, жизненной концепции. С психологических позиций ценности личности представляют собой достаточно высокий уровень потребностей, входят в направленность личности. Согласно А. Маслоу, можно разграничить высшие и низшие ценности. К первым относятся ценности развития (познавательные, нравственные, эстетические и др.), а ко вторым регрессивные ценности, способствующие выживанию (сон, безопасность и др.). Анализ психологических подходов В. Франкла показывает, что он выделял три класса ценностей, позволяющие сделать человеческую жизнь осмысленной. По сути это высшие ценности, позволяющие человеку выработать свою позицию: ценности творчества (труд), ценности переживания (любовь), ценности отношения. Согласно признанному авторитету в философской антропологии М. Шелеру, «человек перемещается словно в раковине, образованной всякий раз особой субординацией самых простых, еще не оформленных как вещи и блага ценностей и ценностных качеств. Эту раковину он везде носит с собой; и ему не избавиться неё, как бы быстро он не бежал. Через окна этой раковины он воспринимает мир и себя самого – не более того и не менее, чем то, что показывают ему в мире и в нём самом, эти окна, согласно их положению, величине, цвету» [6, с. 306].

Таким образом, ценности – это осознанные и принятые человеком значимые отношения, смыслы его существования, подкрепленные эмоциональными переживаниями. Ценности задают направленность конкретным поступкам человека, определяют его отношения, ценностные качества.

Опора на аксиологическое знание в историческом и социокультурном контекстах позволяет перейти к характеристике ценностей в сфере образовании. Данной проблемой занимается педагогическая аксиология как учение о ценностях в образовательном процессе, а также о ценностях как составляющих профессионализма, мастерства педагогов [5]. Методология педагогической аксиологии основана на понимании и утверждении ценности личности, значимости обучения и воспитания для развития ценностных отношений личности обучающихся. Общечеловеческие ценности – истина, добро, красота были и остаются императивом построения педагогического процесса. Задача педагогической практики – формирование ценностного отношения к таким явлениям и понятиям, как человек как высшая ценность, общество, коллектив, природа, наука, учение, искусство, мир, дружба, семья, здоровье, Родина, труд и др. Решение этой задачи предусматривает, в первую очередь, организацию воспитательного процесса силами педагогов-воспитателей, создание соответствующей образовательной воспитывающей среды.

Особым направлением педагогической аксиологии является определение педагогических ценностей как норм, регламентирующих педагогическую деятельность и выступающих как действующая система, которая служит связующим звеном между общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога (В. А. Сластенин). По сути, педагогические ценности – это ориентиры социальной и профессиональной активности педагога, которые выступают своеобразным «мостиком» между теорией и практикой.

К нормам, регулятивам педагогической деятельности следует отнести в первую очередь гуманистические ценности: уважение к обучающемуся как к развивающейся личности, возможность самореализации, сопереживание, милосердие, эмпатия, доверие. Деонтологическую направленность имеют профессионально-нравственные ценности: профессиональный долг, справедливость, добро, честность, добросовестность. Деонтология как элемент этического знания обосновывает правила и нормы поведения педагога в сфере его профессиональной деятельности, определяет должное в профессиональном поведении преподавателя [2]. Следует отметить, что в настоящее время активизировался интерес к разработке концепций формирования деонтологической культуры педагога как синтеза его профессионального и личностно-нравственного становления. Отечественные ученые педагоги В. С. Болбас, С. В. Кондратюк, А. П. Сманцер и др. акцентируют внимание на тесной взаимосвязи аксиологической и нравственной позиции преподавателя.

Анализ образовательной практики в системе дополнительного образования педагогических работников свидетельствует о том, что современные преподаватели в системе профессионального образования на первое место

ставят ценности преподавания – истинность, технологичность, логичность, инновационность, открытость новому, что объясняется приоритетами в совершенствовании процесса обучения средствами инновационных технологий.

Достойная внимания классификация педагогических ценностей представлена в работе В. А. Слостенина. Автор различает по уровню своего существования личностные, групповые и социальные педагогические ценности. Вместе с тем существует и иная классификация, в основе которой лежит предметное содержание ценностей. Опираясь на известную психологическую методику Милтона Рокича, который разработал диагностику ценностных ориентаций личности посредством выбора и иерархии терминальных и инструментальных ценностей, ряд исследователей (И. Ф. Исаев и др.) предлагают выделять в педагогической деятельности ценности-цели и ценности-средства.

Ценности-цели определяют значение и смысл профессиональной деятельности преподавателя: социальная значимость, ответственность, возможность самореализации. Поэтому они выступают в качестве доминирующей функции в системе других педагогических ценностей, отражают образовательную политику и уровень развития педагогической науки. Ценности-средства раскрывают значение способов осуществления педагогической деятельности и формируются в результате овладения дидактикой, методикой, педагогическими технологиями, составляя основу профессионального мастерства педагога. В свою очередь ценности-средства включают ценности отношения (выявляют значение и смысл отношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности), ценности-знания (определяют значимость психолого-педагогических знаний, таких как общение, сотрудничество, активность, дисциплина и др.) и ценности-качества, которые раскрывают значение качеств личности преподавателя как субъекта педагогической деятельности. Последние отражают многообразие личностных и профессиональных качеств педагога как субъекта профессионально-педагогической деятельности, проявляющихся в специальных способностях: способности к творчеству, способности проектировать свою деятельность и предвидеть ее последствия. Это объективность; принципиальность в отношениях с субъектами педагогического процесса; гуманизм, доброжелательность; эмпатия, педагогический оптимизм; креативность, толерантность и другие.

Диагностика и самоанализ сформированных педагогических ценностей у слушателей переподготовки в ходе изучения основ педагогики и педагогической профессии помогает, на наш взгляд, самовоспитанию педагога, его личностному продвижению и осознанию ценностной значимости профессиональной деятельности. Поскольку в научно-педагогической литературе проблема диагностики системы ценностных ориентаций преподавателей не

раскрыта в полной мере, представляется целесообразным использовать методику диагностики ценностных ориентаций личности посредством выбора и иерархии терминальных и инструментальных ценностей американского психолога польского происхождения М. Рокича. Достоинством методики М. Рокича является универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработке результатов. Существенным ее недостатком является возможность неискренности, влияние социальной желательности.

В качестве терминальных ценностей (ценности-цели) М. Рокич выделил жизненную мудрость, здоровье (физическое и психическое), интересную работу, красоту природы и искусства, любовь, материально обеспеченную жизнь, наличие хороших и верных друзей, общественное признание, познание, продуктивную жизнь, развитие и совершенствование, развлечения, свободу, счастье других, уверенность в себе и др. В качестве инструментальных ценностей (ценности-средства) исследователь определил аккуратность, воспитанность, высокие запросы, жизнерадостность, исполнительность, независимость, образованность, ответственность, рационализм, самоконтроль, терпимость, широта взглядов, честность, эффективность в делах, чуткость и другие. Анализ взаимодействия терминальных и инструментальных ценностей, которые выбраны респондентом в качестве приоритетных, характеризуют гармоничность его личностной и профессиональной позиции, потенциал в достижении выбранных целей с помощью ценностей-средств.

Таким образом, ценности как осознанные и принятые личностью значимые отношения, смыслы жизнедеятельности задают направленность поступков педагога, определяют его действия в конкретных педагогических ситуациях. В процессе своей педагогической деятельности педагог формирует личное профессиональное «Я», актуализируя те педагогические ценности, которые являются для него жизненно и профессионально необходимыми. Постоянно взаимодействуя, они выступают как основа поведения, как источник его профессионального совершенствования.

Список использованных источников

1. *Братусь, Б. С.* Нравственное сознание личности: психологическое исследование / Б. С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
2. *Григорьева, О. Н.* Этические основы педагогического общения / О. Н. Григорьева // Научные труды республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 3 ч. / редкол.: В. А. Гайсенок [и др.]. – Минск: РИВШ, 2020. – Вып. 20, ч. 1. – С. 23–28.
3. *Каган, М. С.* Философская теория ценности / М. С. Каган; С.-Петерб. гос. ун-т, Акад. гуманитар. наук. – СПб.: Петрополис, 1997. – 204 с.
4. *Новейший философский словарь* / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. – 3-е изд., испр. – Минск: Кн. дом, 2003. – 1279 с.

5. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 185 с.

6. Шелер, М. Формализм в этике и материальная этика ценностей / М. Шелер // Избранные произведения / пер. с нем. А. В. Денежкина, А. Н. Малинкина, А. Ф. Филлипова; под ред. А. В. Денежкина. – М.: Гнозис, 1994. – С. 259–337.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

С. Ю. Девярых

Витебская ордена «Знак Почета» Государственная академия ветеринарной медицины, Витебск

S. Devyatykh

Vitebsk Order «Badge of Honor» State Academy of Veterinary Medicine, Vitebsk

УДК 37.03(4)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СТРАНАХ СКАНДИНАВИИ

ORGANIZATION OF SEXUAL EDUCATION OF SCHOOLKID IN THE COUNTRIES OF SCANDINAVIA

В статье представлены исторические тенденции и современное состояние полового просвещения школьников в странах Скандинавии (Швеция, Норвегия, Дания), его организация, руководящие принципы, содержание и методы. Акцентировано внимание читателей на взаимодействие государства и общественных организаций в половом просвещении молодежи.

Ключевые слова: педагогика сексуальности; половое воспитание; половое просвещение; школа в странах Скандинавии.

The article presents historical trends and the current state of sexuality education for schoolchildren in Scandinavian countries (Sweden, Norway, Denmark), its organization, guidelines, content and methods. The attention of readers is focused on the interaction of the State and Public organizations in sex education of young people.

Keywords: pedagogy of Sexuality; sex education; sex upbringing; school in Scandinavian countries.

Качество сексуальной жизни может оказывать влияние на психическое благополучие человека, его оценку качества своей жизни. Важная роль здесь принадлежит эффективной подготовке молодых людей к семейной жизни.

Первыми, кто в той или иной степени знакомит ребенка со знаниями по вопросам репродуктивного здоровья, являются родители. В последующие годы эта информация поступает из разных источников: от сверстников,

педагогов, специалистов медицинского профиля, средств массовой информации и т. д. Сегодня одним из основных источников информации о сексуальности становится Интернет. Однако то, что он предлагает, не всегда отвечает нормам научности и морали [1, с. 157].

Сегодня специалисты, работающие в сфере сохранения репродуктивного здоровья, обращают внимание на то, что школьная среда – идеальное место для передачи знаний, способствующих укреплению здоровья, в том числе, и сексуального здоровья. Целью полового воспитания детей и молодежи может стать не только формирование навыков личной гигиены, но и формирование оптимальных моделей межличностных отношений, в использовании свободного времени, использовании различных психостимулирующих веществ (включая алкоголь и табак) [2, р. 12]. Иначе говоря, такой школьный курс может включать в себя темы, далеко выходящие за рамки санитарно-гигиенической тематики.

Еще в 2010 г. Европейское бюро Всемирной организации здоровья работало и предложило программу «Стандарты сексуального воспитания». В преамбуле этого документа отмечается, что «дети и молодежь – ключевая группа получателей информации по вопросам сексуального здоровья, поэтому важно развить у них позитивное и ответственное отношение к собственной сексуальности, что позволит научить их ответственному отношению не только к собственному здоровью, но и к здоровью тех людей, которые их окружают» [3, р. 5].

В этом отношении интересен опыт стран Скандинавии, к которым относят Швецию, Норвегию (они расположены на скандинавском полуострове) и, традиционно, Данию. В своем историческом развитии скандинавские страны прошли ряд общих для них этапов, а подавляющее большинство граждан этих стран в культурном плане являются наследниками Реформации. Немаловажно и то, что экономическое развитие Швеции, Норвегии и Дании в последние пятьдесят лет достаточно стабильно, в них функционирует развитая и хорошо отлаженная система социального и медицинского обслуживания населения. В этих странах развитие полового воспитания школьников шло параллельно с установлением в них системы гендерного равенства.

Сегодня Швеция имеет репутацию страны, свободной от сексуального подавления [4, р. 79]. Она – пионер в деле сексуального образования. Еще в 1897 г. первая шведская женщина-врач К. Видерсторм организовала в нескольких школах для девочек г. Стокгольма беседы, посвященные вопросам пола. Она исходила из того, что если сексологическую информацию среди населения будут распространять врачи, она не будет восприниматься негативно, а так, как и любая другая научная информация [5, р. 986].

Попытки ввести школьное половое просвещение предпринимались врачами и профсоюзными активистами еще в 1921 г., а в 1933 г. была создана Шведская Ассоциация сексуального образования (RFSU), первым пунктом

программы которой было введение курса сексуального образования во всех школах, начиная с первого класса (для 7-летних детей) [9].

Такие курсы появились в шведских школах в 1942 г. Их посещение было делом добровольным, но в 1955 г., с введением учебной дисциплины «Сексуальность и сексуальные отношения», уроки полового просвещения стали обязательными.

В то время содержание школьного сексологического курса варьировалось в связи с возрастом обучающихся. Так, в 6–10 лет учащиеся получали информацию о процессе зачатия и внутриутробном развитии плода; в 11–12 лет обсуждались антропологические изменения пубертата, сексуальные отношения между мужчиной и женщиной, проблемы мастурбации; в 13–15 лет физиология сексуальных отношений дополнялась темами, в которых раскрывались межличностные отношения между сексуальными партнерами, рассматривались темы, связанные с предохранением от нежелательной беременности и профилактики болезней, передающихся половым путем (БППП), беременности и родах; с учащимися 16–19 лет рассматривались вопросы, посвященные любви, эротике, порнографии, альтернативных сексуальных практик [4, р. 79–80].

Однако реализация сексуального просвещения в школах показала свою неэффективность: в 1950–1970-х гг. в Швеции отмечался значительный рост подростковых беременностей и высокая заболеваемость БППП среди молодежи. В этой связи в 1970 г. в дополнение к школьному половому просвещению были созданы молодежные центры, целью которых стало предотвращение нежелательных беременностей, сохранение и сексуального и репродуктивного здоровья. В 1975 г. по инициативе педагогов сексологическая информация была интегрирована в другие учебные курсы: биологию (репродуктивная функция организма), антропологию (моральные аспекты сексуальности), охрану здоровья (способы контрацепции, профилактика БППП). Декларируемой целью сексуального образования является повышение осведомленности по вопросам пола и сексуальности и профилактика рискованного сексуального поведения в молодежной среде [6].

С тех пор школьные программы и учебники неоднократно существенно менялись, однако главный принцип таких образовательных программ – полная открытость относительно фактов – остается неизменным.

Содержание и объем школьной педагогики сексуальности определяется минимальным образовательным стандартам в сфере репродуктивного и сексуального здоровья, принятым Шведским национальным агентством по образованию, и реализуется в курсе «Sex och samlevnadsundervisning» (Секс и совместные отношения), преподавание которого начинается примерно в 12–13 лет. Сначала подростков информируют в вопросах анатомии и физиологии сексуальности, а затем происходит переход к проблемам межличностных отношений. Кроме того, в учебную программу включены темы, раскрывающие проблемы гендерного равенства, межнациональных

отношений и расизма, а также никотиновой, алкогольной и иных химических зависимостей.

Следует отметить, что на занятиях природа и формы сексуальной активности обсуждаются открыто. Это касается не только полового акта, но и мастурбации. Таким образом, сексуальное образование в Швеции начинается еще до начала полового созревания и, как правило, перед первым половым актом.

Общую ответственность за обеспечение сексуального образования школьников несут директора школ, а школьные учителя становятся главными его проводниками, поскольку независимо от специализации, несут ответственность за включение соответствующих тем в свои уроки. Отметим, что методы обучения выбирает сам учитель. Это может быть групповые занятия, индивидуальное консультирование, участие в информационных кампаниях и многое другое [7, p. 30].

Отметим, что школьным педагогам принадлежит ведущая роль в организации и осуществлении школьного полового просвещения, поэтому большинство из них проходят подготовку по вопросам сексуальности и по гендерным проблемам.

Государство в Швеции опираясь, на многочисленные неправительственные организации (НПО), поддерживает политику планирования семьи. Ежегодно в летние каникулы Шведский национальный институт общественного здравоохранения в сотрудничестве со Шведской ассоциацией сексуального образования и Шведской федерацией лесбиянок, геев, бисексуалов и трансгендеров, организует курсы, направленные на повышение осведомленности молодых людей о проблемах незапланированной беременности или БППП в молодежной среде.

Дания относится к тем странам, где юношеская сексуальность жестко не табуируются, а сексологическая информация доступна подросткам. Показательно, что Дания стала первой страной, легализовавшей контрацептивы для лиц подросткового возраста [4, p. 37].

У истоков школьного полового просвещения в Дании стоял врач Дж. Лойнбах. В 1920-х гг. он был известен общественности своей агитацией за лучшее половое воспитание, безопасные и доступные противозачаточные средства для бедных многодетных семей. Дж. Лойнбах тесно сотрудничал со шведкой Э. Оттенсен-Йенсен в рамках движения за гендерное равенство [9].

Попытки введения школьного полового просвещения предпринимались в Дании еще в первой трети XX в., однако обязательным сексуальное образование школьников стало только в 1970 г., после того, как Комитет по учебным программам принял «Руководящие принципы школьного сексуального образования». Хотя «Принципы» определяли, что в процессе преподавания следует использовать медицинскую терминологию и избегать вульгарной, налагали запрет на информацию о технике полового акта и на использова-

ние эротические фотоматериалов, обязательный статус таких уроков встретил значительное сопротивление части родителей и общественности.

В 1991 г. Министерство образования приняло новую программу, согласно которой половое воспитание было сосредоточено в курсе «Здоровье человека». Новый учебный курс стал обязательным для начальной школы и первого года средней школы. Учебная программа предполагала, что, во-первых, сексуальные знания будут интегрированы во все школьные предметы; во-вторых, ученики могут свободно обсуждать с учителем все интересующие их темы, а учитель может ввести вопросы, посвященные полу и сексуальности в любые подходящие учебные темы. Предполагалось, что школа может приглашать специальных докладчиков, таких, как проститутки, гомосексуалисты и лица, страдающие СПИДом, чтобы они могли поделиться своим видением проблемы, своим опытом [4, р. 39].

Сегодня организацию и содержание школьного сексуального образования регулируется Минимальными стандартами сексуального образования, определенными в нормативном акте «Fælles mål» (Общая цель). Хотя этот стандарт определен Министерством образования Дании, оно несет ответственность за политику полового просвещения в целом, тогда как ответственность за выбор содержания, методов и сроков реализации образовательных программ ложится на местное самоуправление, поскольку в Дании многие решения переданы на уровень коммуны, а датская школьная система в весьма значительной степени децентрализована.

Сексуальное образование школьников обычно начинается с седьмого класса (возраст от 12 до 13 лет), но может стартовать как раньше, так и позже. Хотя оно является обязательным, содержание и объем преподавания во многом зависит от конкретного учителя. Зачастую оно сочетается с уроками по биологии или другим учебным предметом, например с занятиями по датскому языку. При этом методы обучения могут значительно варьироваться и включать в себя как формальные классные занятия, выставленные в сетке расписания, так и неформальные встречи с использованием взаимообучения или совместного просмотра ТВ. Впрочем, эти методы могут использоваться в сочетании.

В плане содержания, сексологический курс сгруппирован в два раздела: «Неопровержимые факты», включающие информацию об БППП, контрацепции и физиологической и биологической стороне сексуальности и «Мягкие факты», среди которых материал о человеческих чувствах, ритуалах ухода за собой и брачных ритуалах, подростковой застенчивости и половом созревании.

Хотя основная ответственность за обеспечение курса школьной сексуальной педагогике лежит на учителях, к этой работе допускаются и школьные медсестры [7, р. 16].

В последние годы Датский совет по здравоохранению уделяет значительное внимание повышению качества сексуального образования в стране, финансируя различные общественные инициативы. В частности, действует широкая сеть центров, обеспечивающих внешкольное половое просвещение. Услуги таких центров, как правило, бесплатны, а их организация нередко становится делом неправительственных организаций [8].

Не будет ошибкой утверждение о том, что Норвегия из всех стран Европы отличается самым либеральным моральным климатом относительно к проявлениям подростковой и юношеской сексуальности. И большая заслуга в этом принадлежит норвежскому правительству, которое всецело поддерживает программы по планированию семьи [4, р. 69].

В Норвегии еще в 1939 г. было разрешено преподавание основ репродукции человека в школе. Вопросы сексуальной педагогики стали вошли в школьную программу с начала 1950-х гг., а с 1974 г. их изучение стало обязательным. Объем и содержание соответствующих курсов были значительно дополнены и расширены в конце 1980-х гг. [10, р. 782].

В Норвегии существует единая школьная система, основанная на общем образовательном стандарте. Есть государственный учебный план, поэтому минимальные стандарты школьного сексуального образования устанавливаются государством. Вместе с тем они не жесткие, поэтому решение о том, чему и как учить, в значительной степени принадлежит каждому конкретному педагогу [4, р. 70].

Сексуальное образование предоставляется школьникам в рамках дисциплины, которая называется «Seksualundervisning» – «Половое воспитание», которая интегрирована в учебную программу в основном через уроки биологии. Как правило, ответственность за обеспечение этого курса несут учителя биологии, однако зачастую темы, которые считаются «сложными», школьники рассматривают под руководством медицинского работника, как правило, школьной медсестры.

Содержание образования включает в себя рассмотрение биологических, биомедицинских, психосоциальных и этических аспектов сексуальности, включая проблемы профилактики ВИЧ/СПИД.

Если в начале курса рассмотрение вопросов сексуальности вписывается в широкий социальный контекст (гендерные отношения в обществе, семейные взаимоотношения и их виды), то потом происходит переход к рассмотрению проблем личности и межличностных отношений (половое созревание, дружба и влюбленность). Примерно в возрасте 15 лет, в 10 классе, со школьниками начинают обсуждать так называемые «неопровержимые факты», среди которых сведения о половом акте, контрацепции, беременности и абортах и болезнях, передающихся половым путем (БППП) [Ibid, р 71].

Отметим, что методы преподавания, используемые учителями, могут сильно различаться, а занятия могут организовываться как в гендерно-смешанных, так и в гендерно-сегрегированных группах учащихся.

В Норвегии, как и в других странах Скандинавии, в сексуальном образовании школьников участвуют НПО. Основной подход, используемый НПО в работе со школьниками, – приглашение в группы молодых людей взрослых (ученых, врачей, представителей меньшинств), с которыми они могут обсудить интересные их вопросы.

Важно отметить, что половое воспитание школьников во всех странах Скандинавии является обязательным. Во внимание не принимаются моральные, религиозные или политические установки родителей, причем им запрещается препятствовать детям в посещении таких занятий.

Кроме того, правительства Швеции, Дании и Норвегии финансируют дополнительные программы сексуального образования. Значительное внимание половому просвещению детей и подростков уделяют и национальные телевидения [11, p. 12]. Однако не все информационные продукты, предназначенные для детской и подростковой аудитории, можно безоговорочно рекомендовать к просмотру. Так, детская программа *Ultra smider tøj* (в дословном переводе – «Сбрасывающие одежду»), появившаяся на датском телевидении в 2019 г., по уровню раскрепощенности оставила далеко позади анимационный фильм «*Sex på kartan*», созданный в 2011 г.у Шведской ассоциацией сексуального образования. Тогда многие осудили шокирующие кадры полового акта, в результате чего фильм не показали по общедоступному телевидению [12].

В этой связи скажем несколько слов об аргументах против политики полового воспитания в школах, которые звучат в странах Скандинавии. Акцент в них делается на том, что сексуальное просвещение побуждает молодежь к ранним сексуальным отношениям. Вместе с тем результаты международных исследований это не подтверждают. Напротив, в странах, где сексуальное образование считается нормой, молодые люди, как правило, начинают половую жизнь позже, а число беременностей несовершеннолетних, закончившихся родами или абортom, а также число подростков с венерическими заболеваниями в таких государствах ниже, чем в странах, где сексуальное образование в школах практически отсутствует [2, p. 24].

Сегодня сексуальное образование школьников – одна из самых популярных мер по охране репродуктивного здоровья подростков и молодежи. В нашей стране элементы сексуальной педагогики вошли в школьный курс «Этика и психология семейной жизни» на рубеже 1980–1990-х гг. Тогда многие учителя стеснялись говорить с подростками о сексуальности, однако охотно приглашали в классы врачей с беседами о контрацептивах или профилактике БППП. Считаем, что ситуация со школьным половым про-

свещением хотя и стала лучше, но до конца еще не решена. И здесь может пригодиться опыт скандинавских стран, который, по нашему мнению, должен быть пропущен через сито национальных традиций и морали.

Список использованных источников

1. *Девярых, С. Ю.* Половая социализация молодежи в условиях социокультурной трансформации семьи: монография / С. Ю. Девярых. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Юрайт», 2019. – 187 с. (Серия: Актуальные монографии).

2. Sexuality Education in Europe and Central Asia State of the Art and Recent Developments An Overview of 25 Countries Nathalie Bélorgey, Laura Brockschmidt, Christiane Erkens, Angelika Hessling, BZgA Cologne Federal Centre for Health Education (BZgA), 2018. – 228 p.

3. Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists / WHO Regional Office for Europe and BZgA. – Cologne: Federal Centre for Health Education, BZgA, 2010. – 68 p.

4. Sexuality education in Europe / Editor: Wendy Knerr. – Brussels: IPPF European Network, 2006. – 98 p.

5. *Trost, J. E.* Sweden (Konungariket Sverige) / J. E. Trost, M.-B. Bergstrom-Walan // The Continuum Complete International Encyclopedia of Sexuality / Updated, with More Countries. – N. Y.: Continuum, 2004. – P. 984–994.

6. *Wellings, K.* Sexuality Education in Europe: A Reference Guide To Policies and Practices / K. Wellings, R. Parke // Editor: Wendy Knerr. – Brussels: IPPF European Network, 2006. – 98 p.

7. *Beaumont, K.* Policies for Sexuality Education in the European Union / K. Beaumont, M. Maguire. – Brussels, European Parliament. Policy Department C. – Citizens' Rights and Constitutional Affairs. – 2013. – 56 p.

8. *Risor, H.* Sex education in schools in Denmark. Does Foreningen for Familieplanlaegning (the Danish PPA) have a role to play? / H. Risor [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12343172/>. – Дата доступа: 21.11.2020.

9. *Ottesen-Jensen, E.* Biographical Dictionary of Internationalists / E. Ottesen-Jensen, F. Warren Kuehl, ed. – Westport, CT: Greenwood Press, 1983. – P. 557–559.

10. *Almås, E.* Norway / E. Almås, E. Esther, P. Benestad // The Continuum Complete International Encyclopedia of Sexuality // Editors Robert T. Francolor, Raymond, J. Noopam. – N. Y.: Continuum, 2004. – P. 781–794.

11. *Kapella, O.* Training matters: A framework for core competencies of sexuality educators / O. Kapella, L. Brockschmidt. – Cologne: Federal Centre for Health Education (BZgA), 2017. – 62 p.

12. «О господи, они объединили наготу и детей!» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lenta.ru/articles/2020/09/23/with_freedom_comes_nudity/. – Дата доступа: 21.12.2020.

(Дата подачи: 03.02.2021 г.)

М. И. Дронь

Республиканский институт высшей школы, Минск

M. Dron

Republican Institute of higher education, Minsk

УДК 378.147

ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

TRAINING A COMPETITIVE SPECIALIST IN THE CONDITIONS OF SYSTEM TRANSFORMATIONS OF THE INFORMATION SOCIETY

В статье на основе информационной педагогики с позиций информационно-педагогического подхода выявлены особенности подготовки конкурентоспособного специалиста, проанализированы технологии, обеспечивающие его становление в условиях современных системных трансформаций информационного общества.

Ключевые слова: информация; информационная педагогика; информационно-педагогический подход; информационно-цифровое общество; конкурентоспособность; конкурентоспособный специалист.

In the article, based on information pedagogy from the standpoint of an information-pedagogical approach, the features of training a competitive specialist are revealed, technologies that ensure his formation in the context of modern systemic transformations of the information society are analyzed.

Keywords: information; information pedagogy; information-pedagogical approach; information-digital society; competitiveness; competitive specialist.

С позиций развиваемой нами информационной педагогики особенности и технологии подготовки конкурентоспособного специалиста определяются в современных условиях состоянием и основными направлениями развития мирового сообщества, действующего как мега- и макрофактор, внутренними причинами, специфическими условиями функционирования общества, государства, микросоциума, в которых протекает его жизнедеятельность (мезо- и микрофакторы), особенностями, возможностями самой личности и ретроспективой возникновения и существования всех отмеченных выше составляющих [1; 2].

Другими словами, конкурентоспособный специалист – это специалист, соответствующий требованиям внешних по отношению к нему систем, системы, в которой он непосредственно реализует свои возможности, соответствие его компетентности, развития и устремлений состояниям, в которые будут трансформированы внешние и внутренние по отношению к нему системы.

Такое соответствие предполагает подготовку специалиста к действиям в условиях рисков, осознание их и умение свести эти риски к минимуму, преодолеть их или же обойти их стороной.

Конкурентоспособный специалист – это специалист, обладающий возможностями выдержать как внешнюю, так и внутреннюю конкуренцию, способный противостоять негативным по отношению к нему действиям как явных, так и скрытых факторов (внешних и внутренних).

Конкурентоспособность мы определяем как систему свойств личности специалиста, его способностей, компетентностей, позволяющую ему самоорганизоваться в нужный момент и получить качественный результат своей профессиональной деятельности независимо от уровня и активности действующих рисков, уровня виктимности и виктимогенности окружающей его среды.

Можно определить также конкурентоспособность как способность к эффективной, продуктивной и результативной деятельности в условиях действия конкурирующих субъектов, систем.

Могут быть мега-, макро-, мезо- и микроуровни конкуренции.

Микроконкуренция – конкуренция в пределах своего структурного подразделения, мезоконкуренция – в пределах своей организации, макроконкуренция – в пределах отрасли, мегауровень конкуренции – в пределах международного взаимодействия.

Можно выделить внутреннюю и внешнюю конкуренцию, скрытую и явную, мягкую и жесткую конкуренцию, обеспечивающую развитие, и конкуренцию, направленную на принижение роли или уничтожение конкурентов, явную и скрытую, тихую и взрывную.

Очевидно, что конкурентоспособный специалист должен быть подготовлен к негативному воздействию конкурентов во всем их многообразии.

К сожалению, такая подготовка на сегодняшний день не является оптимальной. Читается учебный курс «Конфликтология», но указанные выше проблемы, как правило, там рассматриваются в ограниченном объеме.

Введение в образовательные стандарты и учебные планы предмета «Профессиональная деятельность специалиста в условиях современных и прогнозируемых рисков» способствовала бы повышению конкурентоспособности работника.

Если учесть, что требования к специалисту задаются в виде законодательной, нормативной, инструктивной информации, выраженной в форме законов, кодексов, стандартов, положений, уставов, программ, инструкций, указаний и др., то овладение этой информацией в контексте увеличения конкурентоспособности специалиста – это концептуальное положение, выполнение которого является обязательным.

Так каковы же особенности подготовки конкурентоспособного специалиста в современных условиях?

Сформулируем их следующим образом:

1. Направленность подготовки специалиста, соответствующего требованиям развивающегося информационного общества.
2. Подготовка специалиста, способного профессионально действовать в различных фирмах, корпорациях, организациях в любой точке земного шара в условиях межнационального сотрудничества.
3. Соответствие содержания, форм, технологий подготовки специалиста и оценки ее качества требованиям Болонского процесса.
4. Оптимизация национальной рамки квалификаций.
5. Развитие и реализация инновационного подхода в образовании.
6. Формирование креативных качеств личности специалиста, способностей создавать и реализовывать прорывные технологии в профессиональной деятельности.
7. Владение на высоком уровне ведущими иностранными языками и языками программирования.
8. Сформированность высокого уровня информационной культуры специалиста, включающего не только владение компьютерной техникой, но и способность эффективно реализовать информационный подход в своей профессиональной деятельности и общении с иностранными специалистами.
9. Реализация информационно-педагогического подхода в образовании.
10. Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе.
11. Высокая мобильность обучающихся и профессорско-преподавательского состава.
12. Реализация кластерного подхода в образовании.
13. Переход от монологических к диалогическим методам и технологиям образовательной, управленческой и других видов деятельности.
14. Реализация технологий практико-ориентированного обучения в профессиональной подготовке специалистов.
15. Владение специалистом самыми передовыми достижениями в области профессиональной деятельности на концептуальном, методологическом, теоретическом, практическом, технологическом уровнях.
16. Способность специалиста реализовывать ноу-хау на технологическо-операционном уровне создания и реализации прорывных, опережающих технологий в сферах профессиональной деятельности, подготовки специалистов и в сферах жизнедеятельности как личности.
17. Разносторонне развитие личности специалиста – интеллекта, духовно-нравственной сферы, мировоззрения, физического состояния и здоровья, готовности к трудовой деятельности, жизнедеятельности в сфере семейных отношений и др.
18. Цифровизация всех сфер жизнедеятельности человека, развитие систем дистанционного взаимодействия субъектов деятельности и роботиза-

ция средств деятельности, создание умных технологий, материалов, систем жизнедеятельности и др.

Сформулированные положения выступают как особенности, направления развития профессиональной подготовки специалистов, как способы, технологии ее осуществления.

Конкурентоспособный специалист в условиях современного стремительного роста требований к качеству применяемых способов профессиональной деятельности – от простейших до высокотехнологичных – это компетентно действующий профессионал в условиях сложнейших производств в различных сферах деятельности, безупречно владеющий всеми тонкостями своей специальности и профессии, свободно ориентирующийся в производственных ситуациях, легко находящий выход из сложнейших жизненных коллизий социума благодаря своему творческому потенциалу, профессиональной, мировоззренческой, физической, социально-экономической и технологической подготовке, способный решать эффективно и результативно задачи независимо от степени сложности окружающих его рисков и негативно действующих факторов.

Подготовка и деятельность такого специалиста возможны при условии реализации современных инновационных подходов и технологий, учитывающих состояние, перспективы, направления происходящих изменений в производственной и научной сферах, сфере быта и жизнедеятельности человека в целом на уровне локальных и глобальных процессов тактического и стратегического характера, на уровне микро-, мезо-, макро- и мегасистем, в которых он функционирует, обучается, живет и взаимодействует с окружающим его объективным и субъективным миром [1; 2].

Специалист такого уровня – это не просто исполнитель, это творческая личность, способная генерировать нестандартные идеи и решения, создавать лично и социально значимые продукты в процессе своей образовательной, научной, производственной деятельности, оценивать результат, корректировать его, прогнозировать, проектировать, конструировать и реализовывать деятельность на креативном, эвристическом уровне, уровне прорывных, опережающих технологий [2; 3].

Современный конкурентоспособный специалист – это высоко интеллектуальная, духовно, нравственно, физически и эстетически развитая личность, с высоким уровнем сформированности экологических, правовых, гражданских качеств, отличающаяся информационно-коммуникативной культурой, профессиональным тактом, культурой семейных отношений, экономической подготовкой, социальной зрелостью, мобильностью, способностью к самообучению, самообразованию, саморазвитию.

Конкурентоспособному специалисту присуща компетентность в области современных интернет-технологий во всем их многообразии – от создания, передачи и приема текстовой, визуальной, мультимедийной инфор-

магии до владения языками программирования, вопросами сайтостроения, облачными, сетевыми технологиями, технологиями обработки статистической информации и др.

Специалист находится на пересечении нескольких видов конкуренций: многоуровневой личной конкуренции, конкуренции организации в которой он работает и внешних по отношению к нему структур – ведомственных, межведомственных и международных.

Личная конкуренция имеет уровни: внутренний (отдел, лаборатория, кафедра, участок); уровень организации, в которой он работает (работа, действия специалиста затрагивает интересы специалистов из других подразделений организации); ведомственный (влияние деятельности специалиста на комфортность работы специалистов из других организаций, например, почасовиков, полставочников или же влияние на самочувствие специалистов, работающих в других организациях); вневедомственный (конкуренция с специалистами из других отраслей производства); международный уровень конкуренции.

Конкуренция организаций, фирм, корпораций, взаимодействуя с личной конкуренцией, также сказывается на жизнедеятельности специалиста.

Может оказаться так, что конкурентоспособность специалиста высокая, а конкурентоспособность организации низкая, что приводит к проблемам его профессиональной деятельности и наоборот.

Можно выделить два направления подготовки, определяющие конкурентоспособность специалиста: подготовка, связанная с его компетентностью в вопросах специальности и профессии (сам уровень и качество такой подготовки сказывается на его конкурентоспособности); подготовка специалиста в области конкуренции и конкурентоспособности отдельной личности и организации и соответствующих их действий.

Оба направления являются важными факторами успешной профессиональной деятельности человека. Быть конкурентоспособным означает не только иметь высокий уровень профессионализма в определенной сфере деятельности, но и умение защитить свой статус, имидж, знание и владение технологиями таких действий.

Рассмотрим технологии конкурентоспособных действий специалиста и подготовки его к таким действиям в условиях современных рисков.

Первая технология связана с реализацией концепции «международной конкурентоспособности наций» и теории конкуренции М. Портера.

В соответствии с теорией М. Портера на рынке действует пять движущих сил, определяющих конкурентоспособность выпускаемой продукции: рыночная власть покупателей, рыночная власть поставщиков, угроза вторжения новых участников, опасность появления товаров – заменителей, уровень конкурентной борьбы или внутриотраслевая конкуренция. В каж-

дом конкретном случае следует выстроить модель пяти сил конкуренции, по М. Портеру, в виде матрицы конкуренции [4].

Модель позволяет проанализировать особенности и оценить уровень конкуренции для конкретной организации. Далее выстраивается диаграмма, вершинами которой могут быть показатели, характеризующие конкурентоспособность специалиста.

В случае подготовки кадров модель адаптируется к особенностям основных факторов, действующих в системе образовательных учреждений.

Заслуживает внимания применение в подготовке специалиста и его профессиональной деятельности технологии SWOT-анализа [5], в которой S – Strengths, сильные стороны; W – Weaknesses, слабые стороны; O – Opportunities, возможности; T – Threats, угрозы.

На сегодняшний день разработан SWOT-анализ: деятельности фирмы, производственного предприятия; государственной или некоммерческой организации; образовательного учреждения; личности; территории: страны, региона, района, города; отдела, проекта; SWOT-анализ отдельного проекта, отдела; рынка или отрасли; SWOT-анализ конкурентоспособности продукта, товара, услуги, бренда.

Составляется SWOT-матрица. На основе оценки окружающей среды определяются угрозы и возможности внешних факторов, сильные и слабые стороны внутренних факторов. Выявленные возможности и риски позволяют спланировать стратегию деятельности как в подготовке специалистов, так и в любой сфере их профессиональной деятельности.

Возникновение SWOT-анализа связывается с 1960-ми и 1970-ми гг., когда консультант по менеджменту из США Альберт Хамфри разработал SOFT-анализ; S – Satisfactory (удовлетворительные показатели на данный момент), O – Opportunities (возможности, достижение которых связывается с будущим); F – Fails (неудачи или провалы компании на текущий момент); T – Threats (угрозы, которые могут возникнуть в будущем). В 1964 г. в Цюрихе SOFT был трансформирован в SWOT на семинаре по планированию: F – fails было заменено на W – weaknesses.

По предложению Heinz Wehrich SWOT-анализ начал применяться в форме SWOT-матрицы (2 × 2). Такова история возникновения, развития и применения SWOT-анализа в стратегическом менеджменте, в подготовке и деятельности специалистов и оценке их конкурентоспособности [5].

Кроме SWOT-анализа, разработаны другие модели построения стратегии [6].

К технологиям подготовки конкурентоспособных специалистов можно также отнести образовательные технологии воркшоп, технологию смешанного обучения, синквейн и др.

Технология воркшоп. Немецкий исследователь Клаус Фопель определяет воркшоп «как интенсивное учебное мероприятие, на котором участники

учатся прежде всего благодаря собственной активной работе. Даже необходимые теоретические “вкрапления”, как правило, кратки и играют незначительную роль. В центре внимания находится самостоятельное обучение участников и интенсивное групповое взаимодействие» [7, с. 13].

Английское слово *Workshop* переводится как мастерская. Суть данной технологии в овладении практическими навыками в процессе совместной работы. Воркшоп выступает как групповой метод индивидуального развития каждого участника в результате активной деятельности всех взаимодействующих субъектов. Относится воркшоп к классу интерактивных технологий.

Технология смешанного (гибридного) обучения представляет собой комбинацию аудиторной (живой) работы и дистанционного обучения с помощью интернет-ресурсов. Сочетание обучения «лицом к лицу» с современными средствами электронной организации информационных процессов расширяет творческие возможности как преподавателя, так и обучающихся, повышая эффективность и качество их работы. Для дистанционного взаимодействия широко используется система управления обучением LMS Moodle (LMS – Learning Management System), ZOOM и др.

Метод *синквейн* способствует более глубокому осмыслению учебного материала, его обобщению, формированию творческих способностей. Реализуется технология в процессе составления пяти строчного стихотворения дидактической направленности.

Таковы особенности и технологии подготовки и деятельности конкурентоспособного специалиста, которые были выявлены и проанализированы в ходе информационно-системного анализа, обеспечивающие развитие творческих качеств его личности, формирование профессиональной компетентности, способности к креативной деятельности.

Список использованных источников

1. *Гайсенко, В.* Факторы и основные инструменты опережающего профессионального образования / В. Гайсенко, Е. Дмитриев, В. Шупляк // Высшая школа. – 2020. – № 2. – С. 8–12.

2. *Дронь, М. И.* Концептуальные основы становления, функционирования и развития информационной педагогики / М. И. Дронь // Высшая школа. – 2019. – № 1. – С. 55–58.

3. *Клишевич, Н. С.* Инновационные подходы в развитии социально-гуманитарной научной сферы / Н. С. Клишевич // Система «наука – технологии – инновации»: методология, опыт, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20–21 сент. 2018 г. / под ред. В. В. Гончарова. – Минск: Центр систем. анализа и стратег. исслед. НАН Беларуси, 2018. – С. 130–134.

4. *Лысенко, С.* Майкл Портер [Электронный ресурс] / С. Лысенко. – Режим доступа: <https://hrliga.com/index.php?module=who&op=view&id=563>. – Дата доступа: 08.05.2019.

5. Метод SWOT анализа в стратегическом управлении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://powerbranding.ru/marketing_lessons/swot-analisis/. – Дата доступа: 07.05.2019.

6. 17 моделей построения стратегии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://marketing.by/mnenie/17-modeley-postroeniya-strategii/?mobile=N>. – Дата доступа: 06.05.2019.

7. Фопель, К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов: пер. с нем. / К. Фопель. – М.: Генезис, 2010. – 360 с.

(Дата подачи: 26.02.2020 г.)

Т. С. Дьячкова

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова,
Могилев

T. Dyachkova

Mogilev State University named after A. A. Kuleshov, Mogilev

УДК 378.016:34-057.875

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

USE OF INTERACTIVE METHODS AND TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMATION OF MORAL AND LEGAL CULTURE OF STUDENTS

В статье рассматривается формирование нравственно-правовой культуры студентов при использовании интерактивных методов и технологий, применяемых в учреждениях высшего образования. Описаны методы, направленные на формирование нравственно-правовой культуры студентов, включая способы усвоения нравственно-правовых знаний и овладения основными навыками правомерного поведения.

Ключевые слова: мораль; право; нравственно-правовая культура; нравственно-правовое воспитание; формирование нравственно-правовой культуры.

The article considers the formation of moral and legal culture of students using interactive methods and technologies used in higher education institutions. Methods aimed at the formation of moral and legal culture of students are described, including ways of assimilating moral and legal knowledge and mastering the basic skills of lawful behavior.

Key words: morality; law; moral and legal culture; moral and legal education; formation of moral and legal culture.

Особую актуальность сегодня приобретает проблема формирования нравственно-правовой культуры будущих специалистов, которым предстоит профессионально обеспечивать решение важных государственных задач в новых социально-экономических условиях.

В этой связи студенты, представляющие особую социальную категорию, должны в период обучения в учреждении высшего образования (УВО) освоить систему знаний о морали и праве как мировоззренческой целостности, приобрести опыт решения профессиональных и жизненных ситуаций в рамках закона и требований морали, научиться действовать в границах прав, свобод и обязанностей.

Учебное заведение само определяет выбор оптимального пути развития нравственно-правовой культуры студентов, а также критерии качества образования путем воспитания в духе гражданственности и создания условий для формирования нравственно-правовой культуры.

Важным элементом воспитательного пространства УВО является наличие индивидуального, личного «места» для развития и саморазвития субъекта во всех его духовных и культурных аспектах. В этой связи все мероприятия, проводимые в УВО, должны быть направлены на создание оптимальных условий для саморазвития и самореализации студента. Современный студент является не только объектом, но и субъектом воспитательного пространства УВО, ориентированного на формирование нравственно-правовой культуры студентов, его голос должен быть слышен при принятии тех или иных решений с целью выяснения его удовлетворенности или неудовлетворенности преподаванием и воспитательным воздействием в рамках создания личного правового пространства и студенческого самоуправления [1, с. 59].

Использование интерактивных методов и технологий, основанных на рефлексивно-деятельностной позиции всех субъектов воспитательного пространства УВО, способствует формированию у студентов положительной мотивации к осознанному освоению прав и обязанностей, выполнению требований морали и права, освоению роли гражданина правового государства.

В процессе формирования нравственно-правовой культуры студентов в УВО могут быть использованы как традиционные методы воспитания, так и интерактивные методы и технологии, обусловленные спецификой формирования нравственно-правовой культуры студентов. Методы, используемые в УВО, должны быть направлены на формирование нравственно-правовой культуры студентов, включая способы усвоения нравственно-правовых знаний и овладения основными навыками правомерного поведения.

В качестве традиционных методов в нравственно-правовом воспитании применяются методы убеждения, поощрения и др.

Метод убеждения выступает как основной способ воздействия на сознание студентов с целью формирования высокого уровня нравственно-правовой культуры. Ведущая роль метода убеждения объясняется тем, что с его помощью формируется правосознание личности. В процессе нравственно-правового воспитания убеждение словом (лекция, беседа, информационный час и др.) должно сочетаться с убеждением делом, т. е. с убеждением на

примере других людей, на личном опыте студентов. При убеждении делом целесообразно активно использовать следующие примеры: показ студенту социальной ценности и значимости его действий и поступков, включая последствия выбора разных вариантов поведения; поручение практических заданий, способствующих преодолению ложных взглядов, сомнений; анализ юридически значимых ситуаций и жизненных явлений, опровергающих ошибочные взгляды; ссылка на опыт сокурсников, друзей; личный пример преподавателя.

Специфика применения метода убеждения состоит в том, что он основан на осмысленном принятии студентом каких-либо нравственно-правовых сведений или идей, их анализе и оценке. Так, например, в рамках воспитательной работы, в ходе проведения лекции-беседы для студентов на тему «Гражданский брак: за и против» обнаруживаются следующие противоречия (из опыта работы): изначально при проведении данного мероприятия многие студенты не согласны с доводами лектора в отношении самого понятия «Гражданский брак», однако в ходе дискуссий они признают свою неосведомленность в данном вопросе и соглашаются с представленной им информацией. Ответы свидетельствуют о том, что студенты внимают приводимым доводам и ищут пути решения вопросов, о которых раньше и не задумывались. Таким образом, после проведения ряда бесед со студентами можно резюмировать, что подобные лекции должны стать традиционными, так как это формирует уважительное отношение к мнениям и позициям других людей.

Метод поощрения в процессе формирования нравственно-правовой культуры студентов выступает как метод стимулирования социально одобряемого поведения. Поощрение в условиях воспитательного пространства УВО представляет собой совокупность приемов и средств морального и материального стимулирования, среди которых наиболее эффективными выступают одобрение, ободрение, похвала, благодарность, награждение грамотами и подарками, занесение на доску почета, предоставление почетных прав, льгот и др.

Поощрение предполагает гласность, что дает возможность привлечь внимание всех к поведению поощряемого, вызвать у них чувство восхищения, желание подражать ему, побуждение более требовательного отношения к собственной учебной и общественно-полезной деятельности. Например, можно уделить внимание тому, чтобы поощрение проводилось в торжественной обстановке в присутствии других студентов, преподавателей, руководства УВО. При этом обязательно следует характеризовать сущность достижений, за которые поощряется студент, отмечать наиболее ярко проявившиеся черты личности, степень его усердия, инициативы, творчества. Так, на собраниях могут приглашаться студенты и их родители, где просматриваются видеодостижения лучших студентов, которые участвовали

в студенческих проектах. Затем в торжественной обстановке вручаются почетные грамоты и медали студентам, а родителям вручаются благодарственные письма за воспитание их детей.

Среди интерактивных методов и технологий можно использовать диалог, «Я-сообщение», кейс-метод, мозговой штурм, метод проектов, деловые игры, технологию выращивания ценностей и целей, технологию педагогической поддержки и др.

Метод диалога является в условиях воспитательного пространства УВО универсальным способом взаимодействия преподавателя и студентов. Он особенно необходим в процессе формирования нравственно-правовой культуры личности будущего специалиста в период обучения в УВО, когда самоутверждение и самовыражение молодых людей происходит при отсутствии четко осознанных нравственно-правовых представлений, ценностей, норм. Не обладая твердыми, глубокими нравственно-правовыми знаниями, убеждениями, молодой человек не всегда может правильно проанализировать происходящие события и выбрать адекватный вариант поведения.

При формировании нравственно-правовой культуры студентов целесообразно избегать отрицательных суждений о личности, делать необходимые замечания тактично в отношении конкретных поступков при использовании метода «Я-сообщение». Данный метод направлен на то, чтобы стимулировать студентов оценивать свои побуждения и поступки самостоятельно на основе нравственно-правовых ценностей и норм. Метод «Я-сообщение» строится на умении преподавателя и студента придать своим высказываниям правильную форму. Высказывания имеют две основные формы: «Я-сообщение» и «Ты-сообщение». Первое – путь к взаимопониманию с партнером по диалогу, второе – движение в обратном направлении. Суждения типа «Ты безответственный лентяй, лжец, разгильдяй...» вызывают ответную недоброжелательную или агрессивную реакцию, неприязнь, взаимные упреки. Поэтому преподаватели в основном ориентируются на использование «Я-сообщения», когда демонстрируют свою реакцию на поведение студента. Например: «Я неприятно удивлен твоим поступком», «Мне не нравится твой ответ, объясни, пожалуйста...». Как показывает опыт, это дает студенту возможность объяснить случившееся, оценить свои действия и самостоятельно скорректировать свое поведение [1, с. 96–97].

Кроме предлагаемых методов, достаточную эффективность показывает использование проблемных методов, в частности кейс-метода. При проведении исследований, студенты получают от преподавателя пакет документов (кейс), при помощи которых либо выявляют проблему и пути ее решения, либо вырабатывают варианты выхода из сложной ситуации, когда проблема обозначена. Суть данного метода в том, что студентам предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой не только отражает какую-либо практическую проблему, но и одновременно актуализи-

зирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Предлагаемые студентами решения могут быть оценены по степени эффективности, по степени риска, по обоснованности решения, по затратам ресурсов, но при этом самые разные решения будут правильными, соответствующими заданию. Таким образом, учебный материал подается студентам в виде ситуаций (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора необходимой информации, ее анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов [2, с. 7].

Важным является включение студента в ситуацию нравственно-правового выбора, стимулирование к поиску самостоятельного решения нравственно-правовой проблемы, рефлексии результатов работы с кейсами. Главным условием является то, что проблема должна быть актуальной, интересной и значимой для студентов и уровень обсуждаемой проблемы должен позволять перейти от узко житейских вопросов к широкой постановке нравственно-правовой проблемы.

Так, сценарием для создания проблемной ситуации может стать спорная ситуация, в которой наблюдается противоречие между моралью и правом (например, об альтернативной военной службе, об использовании шпаргалок на экзамене, о плагиате при написании курсовых, дипломных работ, о ранних абортах и др.).

Метод проектов позволяет студентам найти способ достижения цели через детальную разработку имеющейся проблемы. Участники проекта могут работать совместно, но цель каждый участник определяет для себя сам.

В УВО на специальностях юридической направленности может быть организована работа студентов по созданию проекта «Юридическая клиника». Данный проект также дает возможность обучающимся повысить свой нравственный потенциал через сопереживание и безвозмездную помощь гражданам. Особенно важен в проекте сравнительный анализ студентами собственного нравственно-правового опыта с новыми знаниями, полученными в ходе решения проблемной деятельности; раскрытие внутренних переживаний за постороннего человека, принятие нравственно-правовых решений.

Технология выращивания ценностей и целей направлена на консолидацию различных субъектов образования по отношению к нравственным и правовым ценностям, выбранным в качестве базовых для воспитательного пространства УВО. Данная технология опирается на личностную парадигму и эвристический характер образования, служит одним из средств проектирования воспитательного процесса (А. В. Хуторской) [3]. Организуется работа в следующей последовательности. На начальном этапе про-

исходит выявление существующих ценностей, т. е. студент с помощью педагога определяет то, что для него значимо, зачем он учится в УВО, кем он себя видит в будущем. Этот личностный ценностный образ первичен. Затем педагог предлагает ознакомиться с другими нравственно-правовыми ценностями, существующими в различных культурах, с тем, чтобы дать возможность студенту через свой образ нравственно-правовых ценностей увидеть другие. Далее осуществляется сопоставление студентом личных ценностей с другими культурными аналогами, в ходе чего он преобразует свой первичный «образ Я», вырабатывает свой ценностный базис. Сопровождение – это позиция педагога УВО по отношению к процессу ценностного самоопределения студента, для того чтобы обеспечивать развитие его ценностных установок в сопоставлении с другими. Заключительный этап предполагает рефлексию [3].

Технология педагогической поддержки предусматривает осуществление самоценной, самостоятельной профессиональной деятельности педагога по созданию условий для саморазвития студента. Целью педагогической поддержки выступает помощь молодому человеку в обретении себя, в работе с самим собой, т. е. в самоопределении и самореализации, «выращивании» его субъектной позиции. Технология педагогической поддержки находит свое выражение в четырех основных тактиках, каждая из которых ориентирована на свой тип проблем: защита («никто не должен оставаться жертвой обстоятельств»), помощь («узнать вкус успеха»), содействие («ты всегда можешь совершить выбор – попробуй проверить себя!»), взаимодействие («договор – это испытание свободой и ответственностью»). Педагог в тактиках «содействия» и «взаимодействия» постоянно находится со студентом в диалоге, что означает внимание к внутреннему миру каждого, равноправные взаимоотношения; совместные разговоры-размышления (это и обучение рефлексии, самоисследованию, и просто разговоры «ни о чем», и философские беседы, свидетельствующие о глубоком взаимопонимании с полуслова); передача жизненного опыта, но необязательно с назидательным анализом, а скорее жизненные уроки самоорганизации); постоянный обмен интересной информацией; эффект удвоения интеллектуальной и нравственной силы двух или трех людей (друзья – это не просто сумма индивидуальностей, а что-то более значимое и ценное: маленькое событийное сообщество) [4, с. 431–432].

В ходе работы по формированию нравственно-правовой культуры можно проводить беседы, круглые столы, тренинги. Обсуждение проблемных тем, например, «Право в жизни человека», «Академические права и свободы студента», «Интернет как средство совершения преступлений», и т. п., где прослеживается признание права существования других позиций и точек зрения на проблему, также может быть эффективным в решении данной проблемы.

Успех работы по формированию нравственно-правовой культуры студентов в тренингах и ситуациях обеспечивается через высокую интенсивность коммуникации, общения, изменения позиций, мнений, через сравнение, сопоставление и обмен нравственно-правовым опытом, через целенаправленную рефлексию участниками своей деятельности и взаимодействия.

Если в УВО существует молодежная добровольная дружина, то ее работа также должна быть активизирована. В целях приобретения практических навыков будущей профессиональной деятельности ставятся задачи: совместно с УВД, РОВД и ГАИ города осуществлять контроль за соблюдением правопорядка на улицах города во внеурочное время и во время массовых мероприятий; создание лекторской группы студентов, в обязанности которых входит чтение лекций для несовершеннолетних; проведение профориентационной работы со школьниками; совместно с БРСМ осуществление шефства над несовершеннолетними, стоящими на контроле в ИДН; участие в городских и районных мероприятиях.

Таким образом, работа по формированию нравственно-правовой культуры студентов предусматривает интеграцию нравственного и правового воспитания, сотрудничество его субъектов, реализацию их прав, свобод и обязанностей, удовлетворение потребностей в самоутверждении и самоопределении в сфере морали и права, обеспечение готовности педагогов и студентов к тесному взаимодействию, использование интерактивных методов и технологий формирования нравственно-правовой культуры студентов.

В этой связи как традиционные, так и интерактивные методы формирования нравственно-правовой культуры студентов направлены на формирование личности с высоким уровнем нравственно-правовой культуры, которой свойственно правомерное поведение. Вместе с тем высшим уровнем мотивации правомерного поведения можно считать убежденность личности в социальной ценности совершаемого поступка, полезного для общества, для окружающих, родных и близких. Степень социальной адаптации личности может быть различной, но четкая грань между ее социально одобряемым и социально неодобряемым поведением устанавливается нормами морали и права, именно осознание единства прав и обязанностей определяет мотивы поступков и поведения личности.

Список использованных источников

1. Дьячкова, Т. С. Формирование нравственно-правовой культуры студентов в воспитательном пространстве учреждений высшего образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. С. Дьячкова. – Минск, 2018. – 191 л.
2. Савельева, М. Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: учеб.-метод. пособие / М. Г. Савельева. – Ижевск: УдГУ, 2013. – 94 с.

3. Хуторской, А. В. Проблемы и технологии образовательного целеполагания [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 22 авг. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>. – Дата доступа: 21.01.2020.

4. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школ. технологий, 2006. – Т. 2. – С. 431–432.

(Дата подачи: 24.02.2021 г.)

Н. С. Клишевич

Республиканский институт высшей школы, Минск

N. Klishevich

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 378.4:004

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТА БУДУЩЕГО В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

DEVELOPMENT STRATEGY OF THE UNIVERSITY OF THE FUTURE IN THE DIGITAL TRANSFORMATION CONTEXT

В статье рассмотрен стратегический подход к развитию современного университета. На основе проведенного анализа выявлены основные предпосылки и условия создания университета будущего: интеллектуальность, цифровизация, сетевизация, мультидисциплинарность, изменения в стратегии организованного управления. Изучаются основные направления исследования тренда университета как предпринимательской площадки: глобализация, интеграция, тесная кооперация университетов и корпораций, гибкая образовательная среда, целевая интенсивная подготовка. Проанализированы дополнительные факторы развития университета будущего: четвертая промышленная революция, NBIC-конвергенция, шестой технологический уклад.

Ключевые слова: университет будущего; предпринимательский университет; индустрия 4.0; цифровизация.

The article deals with the strategic approach to the development of a modern university. Analysis revealed the main prerequisites and conditions for creating a university of the future: intellectuality, digitalization, networkization, multidisciplinary, changes in the strategy of organized management. The main survey directions of the trend of the university as an entrepreneurial platform are studied: globalization, integration, close cooperation of universities with corporations, flexible educational environment, targeted intensive training. Additional development factors of the university of the future have been analyzed, such as the fourth industrial revolution, NBIC convergence, the sixth technological order.

Keywords: university of the future; entrepreneurial university; industry 4.0; digitalization.

За многолетнюю историю своего существования каких только трансформаций не пережили университеты, но они по-прежнему остаются самыми престижными местами сбора интеллектуалов и всех, кто своими идея-

ми двигает вперед машину научно-технического прогресса. Автор термина «образ будущего» – голландский ученый Фред Полак – предполагал, что существует взаимосвязь между тем, каким люди видят свое будущее, и тем, как они оценивают настоящее. В данной работе под университетом будущего понимается целостная, убедительная и непротиворечивая модель университета будущего, созданного на основе анализа современных общемировых тенденций.

В этой связи университеты стали искать иные стратегии развития для подготовки новых кадров. Но вот задача: как подготовить человека для будущего, когда оно туманно и неизвестно?

В современном меняющемся мире трансформация любых процессов происходит незаметно быстро и становится тенденцией, охватывающей массы людей. Так, уже сегодня мы видим, что классические современные университеты проигрывают образованию в бизнес-сообществах и открытым онлайн-платформам, т. е. сообществам иного типа. Корпоративные университеты крупных компаний все чаще заявляют о себе на рынке и в ряде случаев дают уникальную практику в сфере реального производства (но пока не обладают соответствующей лицензией на выдачу диплома). Но, по мнению экспертов, в условиях диверсификации на рынке образования корпоративные университеты скоро откроются для широкой публики. Как же действовать современным университетам? Какие стратегии развития выбрать? Как найти те основные тренды, которые бы определили траекторию развития будущего?

Для создания эффективной экосистемы развития умного университета глобальным вызовом может стать четвертая промышленная революция [1] (Индустрия 4.0). Четвертая промышленная революция (далее – 4 ПР) делает упор на взаимосвязях, совместном использовании, открытости и платформах, подчеркивая связь между реальным и виртуальным миром посредством цифрового преобразования интеллектуального производства, сервитизации производств и потреблении услуг. Если связать все предположительные мегатренды будущего, среди которых 4 ПР, НБИК-конвергенция (NBIC-конвергенция) [2], шестой технологический уклад, и определить их как вызовы к построению будущего университета, то можно наметить три основных пути движения: интеллектуальность, цифровизация, сетевые сообщества.

В то время как 4 ПР фокусируется на общих изменениях в экономике, промышленности, обществе и политике, цифровая трансформация фокусируется на изменениях в стратегии организованного управления.

Интеллектуальность. Тут важно помнить, что в современном интеллектуальном мире информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) используются для усиления человеческого интеллекта. Они уже сейчас

дополняют естественные способности человека к работе с информацией. Впоследствии может произойти киборгизация человека, развитие новых взаимосвязей человека и искусственного интеллекта. Умные системы на основе больших данных будут способны рекомендовать индивидуальную траекторию обучения. Причем эта траектория может быть внеинституциональной. Таким образом, умный университет может быть создан с учетом подключения к интернету вещей (IoT), сбора больших данных и их анализа с помощью искусственного интеллекта (AI), начала применения киберфизической системы (CPS), которая обеспечивает автоматическое и интеллектуальное управление виртуальным пространством, реализации процесса персонализации в соответствии с потребностями клиента (т. е. сервитизация продукта).

Считается, что создание «сильного ИИ» станет одним из двух главных технологических достижений XXI в. наряду с молекулярными нанотехнологиями [3]. Таким образом, станут нормой цифровой двойник в аудитории, а также цифровые двойники университетов.

На сегодняшний день, если говорить о долгосрочных перспективах, чтобы создать систему высшего образования, в которой процессы и стратегии менялись бы так же быстро, как и в стартапах, требуется стратегический подход к управлению. И если организационные модели выстроены правильно, то структуры ощутят эффективность от применения новых практик и педагогических методов. К примеру, в Республике Беларусь внедряются прогрессивные методы обучения: возможность смешанных моделей обучения и появление образовательных онлайн-платформ, которые успешно конкурируют с офлайн-программами, но процессы эти идут не так быстро, как хотелось бы. Наличие в университете таких передовых технологических решений, как онлайн-образование, смешанное и мобильное обучение, по сути, является ключевым фактором успешности вуза. Если в университете отсутствует эффективная стратегия по интеграции этих подходов, можно говорить о том, что у такого вуза нет будущего.

Цифровизация. Университеты пойдут по пути цифровой трансформации. Образование выходит за границы формальных учреждений, и яркий пример тому – появление массовых образовательных онлайн-курсов. Образовательные платформы набирают миллионы слушателей. Онлайн-образование является величайшим открытием в сфере высшего образования. Конкурировать с МООС университетам достаточно сложно в силу того, что они более доступны, универсальны, не зависят от места и времени, чем удобны для освоения. Онлайн-курсы дают возможность студентам выбирать то, что им нравится, и получать знания за короткий промежуток времени в любом месте, за меньшие деньги. Онлайн-обучение дает чувство свободы и контроля над процессом своего развития, что является одним из ключевых мотиваторов в получении желаемого результата.

Современные университеты все больше идут по пути интеграции МООС с учебными планами. Понятно, что цифровая трансформация связана не только с цифровым преобразованием университета и формированием образовательных онлайн-платформ, которые успешно конкурируют с офлайн-программами. Стоит отметить, что на данном этапе Беларусь находится в переходном периоде от модели «Университет 2.0» к модели «Университет 3.0». Чтобы перейти на следующую ступень, у университета должны появиться новые функции. Модель 3.0 ставит задачу превратить университет в бизнес-структуру. Имеется в виду формирование научных идей и оформление их в качестве бизнес-проектов. Таким образом, университет представляется поставщиком на рынок инновационной продукции в виде концепций, которые можно будет реализовать на отдельно взятых предприятиях. Это затрагивает не только процессы цифровой трансформации университета, но и переход к университетской модели иного типа.

Появляется новый тренд – *предпринимательство*. Концепция предпринимательского университета подробно описана в статье Г. Константинова и С. Филоновича, где авторами сделана попытка осмыслить концепцию университета нового типа – «предпринимательского университета», который, придя на смену классической (индустриальной) модели, будет, по их мнению, вполне способен справиться с проблемами современного высшего образования в рамках перехода к «обществу знания». Среди проблем, стоящих перед современными университетами, авторы выделяют массовизацию образования, изменение модели и смену функций университета, а также разрыв между культурами (естественно-научная, гуманитарная и деловая (бизнес-культура)).

Отмечая в целом историческую обусловленность консервативности системы образования, в том числе высшего, они подчеркивают необходимость ее трансформации «изнутри». Именно концепция предпринимательского университета, по мнению Г. Н. Константинова и С. Р. Филоновича, соответствует трансформационным требованиям сегодняшнего времени и может сыграть важную роль в решении проблемы разрыва культур путем модернизации как содержания, так и методов преподавания. Ключевую роль в этих процессах должны играть междисциплинарность как форма организации образовательной деятельности, а также индустриальные кластеры как интегрированные системы взаимодействия университета и бизнеса.

Рассматривая различные интерпретации понятия «предпринимательский университет», авторы дают его определение: «Предпринимательский университет – это высшее учебное заведение, которое систематически прилагает усилия по преодолению ограничений в трех сферах – генерации знаний, преподаванию и преобразованию знаний в практику путем инициирования новых видов деятельности, трансформации внутренней среды и модификации взаимодействия с внешней средой».

Именно предпринимательский университет должен быть сетевым игроком в составе индустриального кластера, способным решать задачи, выходящие за рамки существующих ограничений, уйти от академического «снобизма», преодолевать дефицит финансовых ресурсов и содействовать развитию региона, в котором он находится. Для решения этой задачи, отмечают Г. Н. Константинов и С. Р. Филонович, предпринимательские университеты выступают важными генераторами социального капитала и должны уделять больше внимания построению социальных сетей, в том числе посредством работы со своими выпускниками. Креативное мышление сегодня входит в набор *soft skills*, является частью обязательного набора успешного выпускника. Творчество как способность к созданию нового является одним из фундаментальных основ предпринимательской культуры, в том числе культуры предпринимательского университета.

Путь к истинному предпринимательству лежит через преодоление различных ограничений и «дефицита». Эта мысль авторов статьи кажется достаточно убедительной, поскольку за гранью зримого и уже существующего действительно всегда лежит что-то новое. Навык интеллектуального предпринимательства действительно может рассматриваться как скилы будущего. И кажется вполне логичным развивать такие скилы в предпринимательском университете. Вспоминая зимнюю дискуссию в онлайн-пространстве, можно было увидеть много «за» и «против» модели предпринимательского университета, предложенной данными авторами. К примеру, в дискуссии прозвучали рассуждения о том, что, несмотря на всю консервативность системы образования, характер знаний, востребованных обществом, поменялся, в связи с этим образовательные организации должны понимать запросы бизнеса, его потребности в исследованиях и инновациях. Современный вуз должен генерировать те знания и в те сроки, которые необходимы бизнесу в данный момент, т. е. готовить специалистов, востребованных на рынке образовательных услуг в настоящий момент. В противном случае эту нишу займут сетевые посредники-компании нового типа, которые способны разговаривать как на языке бизнеса, так и на языке науки.

Тренды университета будущего работают на дальний стратегический горизонт, и университет становится предпринимательской площадкой для командной работы, где синтезируются новые проекты и законы рынка регулируют конкурентоспособность образовательных услуг.

Наряду с иными изменениями университета необходимо существенно изменить структуру, существующую со времен Гумбольдтовского университета. Суть данного изменения нам кажется достаточно аргументированной, поскольку, действительно, лишь «переструктурировав сознание» группы людей, можно заставить их выйти из рутинных действий и перейти к практике креационизма. И в этой связи свою актуальность подтверждает

такой известный тренд, как *глобализация* образования, которая становится основой для формирования стратегических альянсов между несколькими университетами как внутри страны, так и с несколькими университетами из разных стран. В настоящее время мы наблюдаем, как складываются кооперации университетов, формируются альянсы, которые помогают им занимать выигрышные позиции на мировом рынке образовательных услуг. Ключевым фактором конкуренции становится сотрудничество.

Интеграция образования, науки и производства – это совместное использование потенциала образовательных, научных и производственных организаций во взаимных интересах. Интеграция обучения, науки и производства предусматривает их органическое соединение в деле подготовки студента по избранной специальности в вузе. Обучение студентов реальным практическим навыкам поможет им в дальнейшем трудоустройстве, а также позволит повысить профессиональную квалификацию.

Мультидисциплинарность будет являться одним из конкурентных преимуществ специалиста будущего. Индивидуализация образования является неотъемлемой частью этого процесса. В промышленности возникнет потребность в специалистах со взаимосвязанными компетенциями, позволяющими проектировать и адаптировать новые продукты, проводить маркетинг и организовывать процессы производства. Наиболее востребованными в будущем будут профессионально-технические навыки, навыки творческого потенциала и навыки критического мышления. Современный специалист должен уметь согласовывать свои цели, задачи и действия с целями, задачами и действиями других людей.

Тесная кооперация университетов и корпораций. Стремительное развитие наукоемких производств, сокращение циклов обновления промышленного оборудования и переподготовки кадров, ускорение внедрения инновационных научных разработок в массовое производство – все это предъявляет новые требования к науке, образованию и бизнесу: они не могут больше эффективно развиваться и адаптироваться к изменениям изолированно, независимо друг от друга.

Гибкая образовательная среда как элемент для творческого начала. Структура университета будущего должна быть построена таким образом, чтобы она способствовала обмену новыми идеями, выявлению успешных идей как внутри университета, так и за его пределами, чтобы развивать и применять их на практике.

Целевая интенсивная подготовка, включающая отбор студентов в соответствии с их наклонностями, интенсивное развитие выявленных наклонностей и целевое использование подготовленных специалистов. Для этого нужно определить четкие цели и задачи, создать необходимые организационные структуры поддержки, проводить подготовку преподавателей по цифровым технологиям в педагогике, пересмотреть учебные планы

и системы оценки студентов. Предпринимательские университеты должны быть достаточно гибкими, чтобы воспринимать совершенно новые методы обучения для развития творческого потенциала личности студента и его успешности в будущем.

Сетевизация образования становится основой для формирования стратегических альянсов между несколькими университетами как внутри страны, так и несколькими университетами из разных стран. Сегодня университеты соревнуются за каждого студента. На мировом рынке образовательных услуг появляются корпорации университетов, которые помогают им занимать выигрышные позиции. Ключевым фактором конкуренции становится сотрудничество, так как для создания нового университета нужны новые научные открытия и доступ к результатам исследований, чтобы ускорить внедрение инновационных научных разработок в массовое производство. Наука, образование и бизнес не могут больше эффективно развиваться и адаптироваться к изменениям изолированно, независимо друг от друга, главное – это кооперация на международном уровне, так как «рынок изготовления» и «рынок сбыта» научной продукции – это совместное использование потенциала образовательных, научных и производственных организаций во взаимных интересах. Интеграция обучения, науки и производства предусматривает их органическое соединение в деле подготовки студента по избранной специальности в вузе.

Одним из конкурентных преимуществ специалиста будущего будет *мультидисциплинарность*. Индивидуализация образования как неотъемлемая часть этого процесса приведет к спросу на создание гибкой образовательной среды, в которой будет место творческому началу. Таким образом, переход к персонализированному обучению и создание процессов для оценки навыков на индивидуальном уровне – это недалекое будущее. Работа с большими данными – это то, что поможет человеку предположить, что ему нужно изучить прямо сейчас. В настоящее время в мировой практике уже существует ряд успешно реализованных проектов в сфере оценки навыков на индивидуальном уровне. Stanford's Lytics Lab – один из примеров успешного внедрения эмпирических исследований для лучшего понимания динамики развития студентов. Open-Learning Initiative Университета Карнеги-Меллона и Check-My-Activity-Tool of the Мэрилендского университета в Колледж-Парке являются также примерами перспективных разработок, позволяющих студентам контролировать свою собственную производительность [4].

Так, к примеру, переход к персонализированному обучению через опыт решения управленческих кейсов при подготовке новых управленческих кадров активно используется в Высшей школе экономики.

Кейс – описание конкретной проблемной ситуации («случая») в контексте ее возникновения. Кейсы описывают ситуации в бизнесе, медицине, ин-

женерии, науке и других отраслях. «Случаи» происходят с организациями, людьми, техническими и социотехническими системами. Кейс-метод в исследовании – стратегия исследования для выяснения причин возникновения проблемной ситуации. Примеры исследовательских кейсов: поиск причин ошибок в серии экспериментов, исследование повторяющегося конфликта студентов и преподавателей в образовательной программе. Кейс-метод в обучении – использование специально подготовленного учебного кейса для поиска управленческого решения или для изучения определенной области деятельности. Примеры учебных кейсов: кейс поиска выхода из бюджетного кризиса факультета, кейс инновационной инфраструктуры вуза.

Разработка кейсов и конкурс проводятся в несколько этапов. Объект и тема кейсов предлагаются от имени своих вузов, желательно с вовлечением в процесс формулировки «заказчика» в лице руководителей и коллег из вуза. Для работы над кейсами формируются 7–10 команд слушателей. В команды могут входить представители вузов, в которых работают слушатели. Команды исследуют один из кейсов и предлагают собственное решение (проект). Опорной для конкурса является дисциплина-проектный семинар «Фабрика кейсов». Кейсы могут быть посвящены любым проблемам развития вуза, кроме тех, которые уже решены или находятся в процессе планового решения.

Кейсы могут быть представлены в двух широких категориях: управление и проектирование обучения. Таким образом, конкурс полностью соответствует интересам слушателей, специализирующихся на управлении и проектировании обучения. Предпочтение отдается тем кейсам, которые предложены организациями-работодателями слушателей. Однако в случае, если таких предложений будет недостаточно, возможно использование кейсов, предложенных организациями, не связанными со слушателями программы [5].

Таким образом, тренды связаны между собой и каждый влечет за собой последующий. Не следует рассматривать предпринимательский университет как единственно верную модель в современной системе образования, но элементы этой модели вполне могут использоваться любыми университетскими сообществами для переструктурирования процессов построения университета будущего в различных видах. Вузам необходимо «уйти от академического снобизма» и упаковывать совсем другой материал, создавать новые продукты – образовательные программы, ориентированные на запросы рынка и региона (в идеале – созданные под него и вместе с ним – то самое взаимодействие университета и бизнеса). Модель предпринимательского университета – это синергия науки, культуры, практики.

Новизна данных взглядов заключается в необходимости пересмотра существующих принципов построения университета, а также выявлении механизмов создания условий для возникновения инновационных образо-

вательных инициатив, позволяющих сконцентрировать вокруг себя лучшие интеллектуальные ресурсы для дальнейшего развития образования и науки в Республике Беларусь.

Список использованных источников

1. Шваб, К. Четвертая промышленная революция / К. Шваб. – М.: Эксмо, 2016 – (Top Business Awards).
2. Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science / M. Roco, W. Bainbridge (eds). Arlington, 2004. – Режим доступа: https://www.wtec.org/ConvergingTechnologies/Report/NBIC_report.pdf. – Дата доступа: 02.02.2021.
3. Прайд, В. Феномен NBIC-конвергенции: реальность и ожидания [Электронный ресурс] / В. Прайд, Д. А. Медведев. – Режим доступа: http://transhumanism-russia.ru/content/view/498/61/#_edn12. – Дата доступа: 02.02.2021.
4. Константинов, Г. Н. Что такое предпринимательский университет / Г. Н. Константинов, С. Р. Филонович // Вопросы образования. – 2007. – № 1. – С. 49–63.
5. Назайкинская, О. 10 трендов будущего образования [Электронный ресурс] / О. Назайкинская, Н. Овчинникова. – Режим доступа: <http://trends.skolkovo.ru/2017/10/10-trendov-budushhego-obrazovaniya/>. – Дата доступа: 02.02.2021.
6. Кейсы российских университетов: сб. / сост. К. В. Зинковский, Е. А. Савелёнок. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – Вып. 2. – 446 с.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

О. В. Колтан

Минский областной институт развития образования, Минск

O. Koltan

Minsk Regional Institute for Education Development, Minsk

УДК 372.893

КОММЕМОРАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ

COMMEMORATION AS A TOOL FOR FORMING THE NATIONAL IDENTITY OF STUDENTS

В статье представлены перспективы использования коммеморативных практик на уроках истории Беларуси с целью формирования национальной идентичности учащихся. Автором предложен методический прием – анализ «места памяти», который дает возможность учащимся увидеть изменение коллективной и индивидуальной памяти об элементе исторического прошлого. Возможности метода продемонстрированы на примере анализа памятников и мемориалов, фотографий, воспоминаний.

Ключевые слова: национальная идентичность; история Беларуси; коммеморация.

The article presents the prospects for the use of commemorative practices in the lessons of the history of Belarus in order to form the national identity of students. The author proposes

a methodological technique for the analysis of the «place of memory», which enables students to see the change in collective and individual memory about an element of the historical past. The capabilities of the method are demonstrated by analyzing monuments and memorials, photographs, and memories.

Keywords: national identity; history of Belarus; commemoration.

Национальная идентичность – конкретная эмоционально-психологическая, политико-идеологическая и культурная позиция как индивидов, так и общности в целом в восприятии себя в исторической реальности [1, с. 214].

Как социально-педагогическая категория национальная идентичность представляет собой интегрированное качество личности учащегося, связанное с идентификацией себя как представителя гражданской нации в современной социокультурной и информационно-образовательной среде на основе усвоения социального опыта народа [2].

Сложность структуры национальной идентичности, состоящей из четырех компонентов (когнитивного – сформированность учебных исторических знаний и способов деятельности, связанных с усвоением социально востребованной информации о становлении нации и государственности; эмоционально-ценностного – наличие эмоционально позитивной коннотации по факту принадлежности к нации и ее истории; оценочно-избирательного – выраженность собственного отношения к событиям и деятелям отечественной истории как лично значимым, способность формулировать и аргументировать свою точку зрения; социально-практического – готовность сознательно участвовать в социальных практиках и общественно-политической жизни как гражданина), требует тщательного отбора учебного содержания и методических средств, которые будут способны обеспечить формирование и развитие всех компонентов национальной идентичности.

Наибольшую ценность в связи с этим представляют факты, содержащие не только когнитивный, но и аксиологический аспект.

Средством изучения исторических событий и национальной идентификации учащихся могут стать коммеморативные практики. Коммеморация в узком смысле слова – это увековечение памяти о событиях: сооружение памятников, организация музеев, определение знаменательных дат, праздники, массовые мероприятия и многое другое. В широком смысле – это все, что связывает человека с его прошлым. Коммеморация – это способ, с помощью которого укрепляется и передается память о прошлом [3, с. 82–83]. Это процесс актуализации событий, образов и персоналий национальной истории в современном контексте.

Представленные в рамках статьи методические инструменты базируются на концепции «мест памяти», впервые высказанной французским историком П. Нора. Исследователь лишь условно связывал «места памяти» с топологией и понимал под этим термином все значимые для данного народа фрагменты истории: «музеи, архивы, кладбища, коллекции, праздники, годовщины, трактаты, протоколы, монументы, храмы, ассоциации – все эти

ценности в себе – свидетели другой эпохи, иллюзии вечности» [4, с. 26]. Интересны не только события прошлого, но и их репрезентации, то есть, по замыслу П. Нора, историческая реконструкция должна двигаться от настоящего в прошлое [4].

Исходя их концепции П. Нора, под «местами памяти» будем понимать элементы прошлого, которые удерживаются в памяти современников и способны создать или реконструировать исторический образ в сознании людей. В педагогической практике принципиально важно спроецировать данный образ на конкретные обстоятельства. Способствовать этому будет использование в учебном процессе различных источников информации, сочетание официальной точки зрения с воспоминаниями участников, свидетелей, современников событий, изучение объектов материальной культуры и воспоминаний о них, что позволит понимать, как трансформируется исторический образ во времени, пространстве и памяти людей.

Таким образом, возможны различные содержательные линии, так называемые «места памяти», при изучении истории Беларуси: даты, образы, личности, воспоминания, документы и фотодокументы, праздники, мемориалы, кинофильмы.

Дидактический прием, позволяющий формировать и передавать память о прошлом – анализ «места памяти», – это прием, в основе которого лежит анализ разнообразных источников исторической информации об элементе прошлого, предоставляющий возможность учащимся увидеть и понять изменения исторического образа данного элемента, а соответственно коллективной и индивидуальной памяти о нем.

Приведем примеры использования данной приемы для анализа памятников, фотографий и воспоминаний свидетелей.

Памятники и мемориальные комплексы можно назвать полноценными объектами коммеморации. Они информативны, предоставляют разнообразные возможности для формирования исторических образов. Однако зачастую при анализе памятника требуются умения «прочитать» информацию, которая зашифрована в формах. В связи с этим анализировать памятник можно по-разному исходя из дидактических целей:

- памятник как «мост времени», в основе лежит формирование отношения к монументальным произведениям как артефактам, предполагается изучение истории памятников, трансформаций, произошедших с пониманием сути и значения данного памятника;

- памятник как сюжет, основан на развитии умений понять содержание, распознать идею памятника в контексте исторического времени, выявить сюжетные пласты;

- памятник как монументальная пропаганда предполагает сопоставить памятники разных времен и народов, найти общие и оригинальные подходы к изображению исторических событий;

- памятник как «чужая память» апеллирует к осмыслению памятников, погребений, созданных представителями другой национальной общности

в периоды оккупации или войны, таким образом актуализируется проблема несовпадения коллективной и индивидуальной памяти. К этой категории, например, можно отнести памятники советским воинам-освободителям в европейский странах [5];

- памятное место предполагает анализ мест, имеющих важное значение для истории, однако память о событиях не увековечена в памятнике либо памятник утрачен;

- название/переименование улиц/городов как сфера символического контроля над публичным пространством. Названия улиц являются одним из наиболее распространенных инструментов социального конструирования коллективной памяти, направленных на поддержание/изменение топонимических ландшафтов. Анализ названий улиц позволит обучающимся увидеть трансформацию «места памяти», осознать причину данной трансформации;

- памятные доски играют специфическую роль в ландшафте города. Они сообщают информацию о том, чем знаменит данный объект городской инфраструктуры, тем самым закрепляют за данным местом в сознании людей какой-либо исторический факт как элемент коллективной памяти;

- памятник исторической личности как визуализация образа исторического деятеля в контексте культурного пространства города, определение его роли в историческом процессе. Отношение к памятникам, посвященным персонажам прошлого, – яркий маркер коллективной и индивидуальной памяти потомков о наследии данной личности, это мнение современно-го общества об исторической эпохе, ее ценностях;

- памятник как средство конструирования территориальной (локальной) идентичности предлагает синтез двух средств коммеморации – фотографии и памятника и предполагает изучение современных любительских фотографий на фоне памятника либо памятного места как способа идентификации себя с городом, поселком, местностью;

- памятник как место трагедии предполагает анализ памятников, возведенных на месте каких-либо трагических событий (массовых расстрелов, концентрационных лагерей). В данном случае большее значение имеет не внешний вид мемориала, а само трагическое событие.

Фотография содержит в себе исторический след, который способен не только дать нам представление об объекте, но и показать специфические детали, фрагменты прошлого, которые, возможно, давно утрачены в настоящем. Выделяют несколько подходов к пониманию документального снимка:

- фотография как отражение объективной реальности, следовательно, исторический источник;

- фотоснимок как искусственная конструкция, состоящая из кодов, понимание которых возможно лишь для тех, кто владеет «знаковой системой»;

- документальная фотография как след, оставленный реально существующими объектами на материальном носителе [6, с. 65–69].

Применительно к нашей проблематике необходимо говорить о формировании фотообраза как отражения истории в сознании человека посредством изучения фотоснимка. Понимание исторической действительности обусловлено эпохой, культурой и языком. Однако далеко не каждая фотография с очевидной ясностью раскрывает историческую эпоху, соответственно, не каждый снимок будет понятен и доступен пониманию учащихся, что требует соблюдения ряда условий для правильного декодирования фотографии:

- ознакомление обучающихся с языком фотографии, выявление системы кодов при анализе снимка;
- наличие сопроводительного текста к фотографии;
- привлечение дополнительных источников информации (документов, дополнительных снимков, художественных картин, исторической карты, сведений о фотографе или печатных изданиях, где размещены фотографии) [6].

При моделировании урока учитель может строить работу с документальным снимком на основе:

- анализа однотипных фотоснимков с целью выявления элементов кода для ознакомления с языком фотографии;
- использования фотоснимков одного и того же места, сделанных в разные эпохи, с целью определения исторического периода по специфическим деталям, что позволит выявить культурные коды;
- сравнения изображений одного и того же исторического события, например, на фотографии и художественной картине (плакате, карикатуре и др.);
- использования дополнительных источников информации, в первую очередь письменных, помогающих расшифровке фотоснимка;
- применения карты как дополнительного источника информации для декодирования снимка;
- использования парадоксальной фотографии, содержание которой противоречит другим источникам исторической информации, представленным учащимся. В данной ситуации учитель строит процесс анализа на несоответствии и противоречии.

Совершенно уникальный ресурс с точки зрения формирования идентичности представляет собой фоторепортажи с массовых событий, государственных праздников, торжественных мероприятий, посвященных важным историческим событиям. Текст и изображения в репортажах взаимодействуют и создают яркую картину праздника, а зачастую демонстрируют образец праздничного ритуала.

Для подобных фотографий, особенно советского периода, характерна особая иконография. Фоторепортажи, как правило, повторяли в разных комбинациях один и тот же набор композиций. Таким образом визуально закрепились идеи, заложенные в праздничный ритуал, происходила унификация праздничной ритуальности [5, с. 27–37].

Фотоснимок как демонстрация праздничного ритуала может дать возможность учителю не только проиллюстрировать историческую реальность, но и поможет учащимся осознать настроение и эмоции участников мероприятий, мотивы их действий. Кроме того, в семейных альбомах учеников, возможно, сохранились подобные фотодокументы, анализ которых придаст лично ориентированный смысл изучению исторического прошлого.

Воспоминания свидетелей и участников о событиях и явлениях прошлого – мощное средство сохранения, передачи и увековечения памяти. Письма, воспоминания, мемуары могут использоваться на уроках истории Беларуси с различными дидактическими целями:

- определение эмоционального состояния участников событий;
- развитие умений понимать мотивы поведения;
- осознание патриотических чувств и гражданской позиции человека прошлого;
- оценка последствий и влияния политических и идеологических решений на судьбы конкретных людей;
- осмысление влияния деятельности конкретного человека на историю;
- развитие исторической эмпатии учащихся.

Особый интерес в контексте использования воспоминаний представляют собой воспоминания о личностях. Биограмма как элемент персонификации является единицей биографии исторического деятеля, содержащей примеры социального поведения, воспоминания близких либо свидетелей его жизнедеятельности. Данный прием будет способствовать формированию у обучающихся собственного отношения к исторической персоне, ее нравственным качествам, решениям и поступкам, развитию эмпатии [7]. Освоение же образцов поведения может влиять на принятие учащимися собственных решений, как личности и гражданина.

Таким образом, методические приемы, основанные на коммеморации, могут стать действенным инструментом формирования чувства сопричастности к истории своего народа, чувства гордости за историческое прошлое в силу их дидактических возможностей, так как они:

- содержат мощный эмоциональный компонент, содействующий эмоциональному восприятию учебного знания, что развивает эмпатии к человеку прошлого, способствуют самоидентификации учащихся через чувство сопереживания;
- содействуют визуализации знаний через образы. Возникающие образы порождают ценностное отношение к явлениям, событиям и деятелям отечественной истории, вызывают эмоции на уровне морально-нравственных чувств: чувства гордости, уважения, восхищения достижениями предков. Кроме того, формирование исторических образов с помощью приемов визуализации стимулирует развитие воображения, специфика которого проявляется в «схватывании» целого раньше его частей, что позволяет человеку воспринимать действительность как-бы глазами других людей [8, с. 34];

- содействуют не только формированию содержательно и эмоционально наполненных исторических образов, но и рационально-логическому осмыслению исторических событий и явлений средствами образного мышления;
- способствуют переводу учебной информации в личностно ориентированные знания, основанные на личном проживании, на сравнении своего опыта и опыта предыдущих поколений;
- имеют аксиологический потенциал, развивают духовные ценности учащихся через осмысление мотивов поступков, принятие образцов поведения, основанных на данных ценностях.

Список использованных источников

1. История белорусской государственности: в 5 т. / редкол.: А. А. Коваленя [и др.]. – Минск: Беларус. навука, 2019. – Т. 2: Белорусская государственность в период Российской империи (конец XVIII – начало XX в.) – 413 с.
2. Колтан, О. В. Национальная идентичность как социально-педагогическая категория / О. В. Колтан // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. / под ред. В. А. Гайсёнка. – Минск: РИВШ, 2018. – Ч. 3. – Вып. 18 – С. 228–235.
3. Романовская, Е. В. Идентичность и коммеморация / Е. В. Романовская, Н. Л. Фоменко. – М.: Ин-т социологии РАН. – 2015. – № 7. – С 81–84.
4. Нора, П. Проблематика мест памяти. Франция – память / П. Нора. – СПб.: СПбГУ, 1999. – 328 с.
5. Антощенко, А. В. Памятники как исторический источник: учеб. пособие / А. В. Антощенко, В. В. Волохова. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2011. – 160 с.
6. Волгин, О. А. Споры о природе документального снимка и их значение для методики обучения истории / О. А. Волгин // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 10. – С. 65–69.
7. Паноў, С. В. Выкарыстанне біяграм і мастацкіх сродкаў для характарыстыкі дзейнасці і творчасці гістарычных асоб пры падрыхтоўцы старшакласнікаў да экзамену па гісторыі Беларусі / С. В. Паноў // Гісторыя і грамадазнаўства. – 2015. – № 3. – С. 20–26.
8. Ерчак, Е. Т. Учебный процесс: не только обязанность, но и удовольствие / Е. Т. Ерчак // Адукацыя і выхаванне. – 2020. – № 1. – С. 2–37.

(Дата подачы: 25.02.2021 г.)

М. А. Краснова

Институт истории Национальной академии наук Беларуси, Минск

M. Krasnova

The Institute of History of the National Academy of Sciences of Belarus,
Minsk

УДК 372.893:[930.2+303.446.4]

ВОПРОСЫ ИСТОЧНИКОВЕДЕНИЯ И ИСТОРИОГРАФИИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ

ISSUES OF SOURCE STUDIES AND HISTORIOGRAPHY IN THE SCHOOL HISTORY COURSE

В статье показана необходимость включения вопросов историографии в школьный курс истории, что позволит сформировать у учащихся понимание основных концепций истории, специфики исторического познания, будет содействовать лучшему усвоению знаний. Работа с историографическими источниками выведет на новый уровень работу с источниками. Учитывая то, что историографический источник отражает мир историка и несет информацию о культуре его времени, в статье обосновывается необходимость изучения биографий ученых, внесших значительный вклад в изучение истории и общества, что поможет учащимся проникнуть в лабораторию ученого, понять специфику его работы.

Ключевые слова: школьное историческое образование; концентрическая структура школьного исторического образования; первичные исторические источники; историографические источники; биоисториография.

The article shows the need to include issues of historiography in the school history course, which will allow students to form an understanding of the basic concepts of history, the specifics of historical knowledge, will contribute to a better assimilation of methodological knowledge. Working with historiographic sources will bring the work with sources to a new level. Considering that the historiographic source reflects the world of the historian and carries information about the culture of his time, the article substantiates the need to study the biographies of scientists who have made a significant contribution to the study of history and society, which will help students to penetrate the scientist's laboratory and understand the specifics of his work.

Keywords: school historical education; concentric structure of school history education; primary historical sources; historiographical sources, biohistoriography.

Школьное историческое образование, построенное на основе концентров, предполагает принципиальные отличия на каждом концентре. Эти отличия касаются всех компонентов обучения: целей, содержания, осваиваемых способов учебно-познавательной деятельности, методов и результатов обучения. Учитывая это, на каждом концентре должно происходить наращивание и переструктурирование знаний, формирование новых спо-

собов учебно-познавательной деятельности, выход на более высокий уровень понимания исторического материала, а не просто повторение того, что изучалось ранее.

Одним из важных элементов исторического образования является формирование умений учащихся работать с историческими источниками. На это обращали внимание еще российские историки и педагоги второй половины XIX века. Так, М. М. Стасюлевич, С. В. Фарфоровский, Н. А. Рожков предложили вести обучение истории на основе изучения первоисточников. «Для надлежащего понимания исторического прошлого существенно-необходимо непосредственное и живое общение с первоисточниками... Из всех классных пособий для изучения истории первостепенное, первенствующее значение мы придаем поэтому именно историческим источникам – литературным, документальным и вещественным» [1, С. 38]. Развивая их идеи, А. Ф. Гартвиг, Б. А. Влахопулов, С. В. Ешевский, Н. П. Покотило предлагали своим ученикам изучать историческую литературу и на ее основе делать отчеты или рефераты, т. е. они предлагали обучать учащихся проводить аналитическую и учебно-исследовательскую деятельность на основе изучения вторичных исторических источников. Такая форма работы позволяла расширить исторические знания учащихся, приучала их анализировать прочитанное, развивала критическое мышление, активизировала самостоятельную, познавательную деятельность. Так как выступление с докладом предполагало защиту, то это активизировало и других учащихся, которые должны были задавать вопросы и комментировать услышанное.

Таким образом, уже в XIX – начале XX в. в методике преподавания истории разрабатывались вопросы изучения как первичных, так и вторичных исторических источников, что позволяло приблизить деятельность учеников к деятельности ученого.

К настоящему времени достаточно хорошо разработана методика использования первичных исторических источников в процессе обучения истории. Работа с историческими источниками рассматривается как одно из базовых умений, которым должны овладеть учащиеся. Важно отметить, что умение работать с историческими источниками лежит в основе такой метапредметной компетенции как умение работать с информацией. Именно в процессе работы с историческими источниками развивается критическое мышление учащихся. Поэтому необходимо выявить отличия работы с историческими источниками на разных концентраторах, т. е. понимать, какие исторические источники могут быть использованы в базовой школе, а какие – в старшей, какие умения должны быть сформированы у учащихся в базовой школе, а какие – в старшей.

Работа с историческими источниками представлена, пожалуй, у всех специалистов, занимающихся методикой обучения истории. В советский период значительный вклад в разработку этой проблемы внесли А. А. Вагин,

П. В. Гора, Н. Г. Дайри, Г. М. Донской, Н.И. Запорожец, А. Т. Кинкулькин, Ф. П. Коровкин, П. С. Лейбенгруб, И. Я. Лернер и др. В постсоветский период исследование этой проблемы продолжили Л. Н. Алексашкина, Н. И. Ворожейкина, Е. Е. Вяземский, Н. Н. Лазукова, О. Ю. Стрелова, М. В. Короткова, А. Т. Степанищев, М. Т. Студеникин и др.

К настоящему времени достаточно полно разработано проведение историковедческого анализа, представляющего собой систему исследовательских процедур, нацеленных на установление информационного потенциала исторического источника, выявление и оценку его информации, а также возможностей его использования в историческом (гуманитарном) исследовании [2, с. 204–205], разработана система работы с каждым видом исторических источников, показаны методические особенности использования разных видов исторических источников на уроках истории.

О. М. Хлытина рассматривает умение работать с историческими источниками как учебную познавательную деятельность, для которой характерно активное и осознанное применение учениками элементов современной методологии научного исторического познания – знаний о нормах и принципах научного познания прошлого, средствах и методах изучения истории, этапах и процедурах научной исследовательской деятельности в области истории. Ею разработан пошаговый план обучения школьников анализу исторических источников, построенный на основе этапов и процедур научного исторического исследования и соотнесенный с содержанием школьных курсов истории и познавательными возможностями учащихся. Предложенная модель ориентирована на поэтапное обучение школьников изучению прошлого на основе исторических источников, в процессе которого учащиеся осваивают приемы работы с историческими источниками и одновременно учатся получать новые для себя знания о прошлом. Также она выделила четыре основных вектора развития умений учащихся работать с историческими источниками: усложнение приемов анализа исторических источников; расширение круга и числа исторических источников, выступающих объектами историко-познавательной деятельности школьников; возрастание степени познавательной самостоятельности школьников и, следовательно, уровня овладения ими опытом историко-познавательной деятельности с историческими источниками; усложнение исторического материала, изучаемого школьниками на основе самостоятельного анализа источников [3, с. 22–27].

К сожалению, приходится констатировать, что для старших классов развития умений работать с историческими источниками не происходит. Анализ учебных пособий по истории показал, что в подавляющем большинстве случаев исторические источники служат для иллюстрации положений основного текста, а работа с источниками сводится главным образом к извлечению информации для конкретизации изучаемого исторического матери-

ала. Формы работы с историческими источниками сохраняются примерно одними и теми же и в 5, и в 11 классе.

Если школьное историческое образование рассматривать с точки зрения социализации учащихся, то следует обратить внимание на то, что в своей последующей жизни человек получает историческую информацию не только из исторических источников. И даже менее всего из исторических источников. Тот, кто хочет расширить свои знания по каким-то отдельным вопросам истории, берет в первую очередь научные труды историков, в которых представлены результаты их исследований. Поэтому нам представляется важным научить учащихся в школе работать не только с первичными историческими источниками, но и с вторичными.

Необходимость включения в содержание школьного исторического образования историографических источников также отмечала О. М. Хлытина: учащиеся необходимо обучать «приемам работы с разноречивыми версиями и оценками прошлого, с включением в содержание школьного исторического образования дискуссионных вопросов исторической науки» [4, с. 250]. Вместе с тем она предостерегала от того, чтобы работа с историографическими источниками не превратилась в самоцель, а «помогла школьникам в восприятии (в том числе критическом) исторической информации, транслируемой СМИ, в общении с людьми, разделяющими другой взгляд на то или иное историческое событие» [4, с. 255]. При таком подходе обучение работы с историографическими источниками реализует компетентностный подход при обучении истории.

В отечественной практике обучения истории примеры включения в содержание школьного исторического образования вопросов историографии немногочисленны, хотя этот вопрос периодически возникает в педагогическом дискурсе. Так в учебном пособии «Всемирная история, XIX – начало XXI в.» (2009) для учащихся 11 класса в рубрике «Документы и материалы» системно представлены фрагменты из работ ученых-историков, которые позволяли организовать работу с вторичными историческими источниками [5]. В учебном пособии по истории Беларуси для 9 класса (2019) рубрика «Точка зрения» представляет взгляды на исторические события как их непосредственных участников, так и историков-исследователей [6]. В учебном пособии по истории Беларуси для 10 класса (2020) также есть рубрика «Точка зрения», в которой дана информация о вкладе отдельных ученых-историков в исследовании белорусской истории, в некоторых случаях учащимся предлагается материал, в котором представлена информация историографического характера. Кроме того, в разделе «Работаем с историческими источниками» учащимся для работы предлагаются фрагменты из научных исследований профессиональных историков [7].

Обобщая, можно сказать, что историографический материал представлен главным образом фрагментами из научных исследований профессио-

нальных историков, в которых содержатся оценочные суждения и выводы (иногда сравнительные) относительно каких-либо исторических событий или исторических личностей и их деятельности. Однако специального обучения учащихся по работе с такими источниками не предлагается и работа с ними не носит системного характера.

Слово «историография», буквально означающее «описание» истории или исторических событий, происходит от греческого «*historia*» (разведывание, исследование прошлого) и «*grapho*» (пишу), первоначально означало «писание истории». Термин «историография» имеет несколько значений:

1) изучение исторической литературы по какому-либо вопросу, проблеме, периоду;

2) синоним исторических произведений, исторической литературы вообще;

3) история исторических знаний, исторической мысли, исторической науки в целом (или в одной стране, регионе, в определенный период) [8, с. 161].

Вопросы историографии целесообразно включать в содержание исторического образования в старших классах в рамках проблемно-теоретического курса. Однако это не может и не должен быть перенос вузовского курса историографии, источниковедения и методологии в школьное историческое образование. Учащимся важно показать, как в прошлом менялись формы исторического познания, являясь отражением особенностей исторического времени, типа культурной и цивилизационной организации общества, что позволит познакомить учащихся с основными методологическими концепциями. Кроме того, учащимся могут быть представлены отдельные ключевые исследования по той или иной теме, позволяющие, с одной стороны, ввести учащихся в круг научной исторической литературы, с другой стороны, научить их грамотно работать с ней, т. е. школьный курс истории можно рассматривать как своего рода первичное введение в историографию. «Произведения историков, которые реализуют функции презентации и позиционирования исторического знания» называют историографическими источниками [9, с. 56]. Работа с историографическими источниками позволяет проникнуть в «лабораторию» историка, дает возможность объяснения методологических понятий и исследовательских процедур.

В определенном смысле анализ историографических источников проводится на тех же основаниях, что и первичные исторические источники и подразумевает установление информационных возможностей источника и определение значения этого источника. Для историографических источников важно то, что в них уже сделаны определенные выводы и даны определенные оценки. Любое историческое исследование представляет собой авторскую реконструкцию прошлого, его интерпретацию. Именно поэтому одни и те же исторические факты по-разному интерпретируются в разные

времена разными исследователями, т. е. существует множественность интерпретационных моделей прошлого. Для образования обучение учащихся методам интерпретации важно и в том отношении, что интерпретация в современной науке рассматривается как одна из «фундаментальных операций познавательной деятельности субъекта, общенаучный метод с правилами перевода формальных символов и понятий на язык содержательного знания» [10, с. 24]. С ней солидарны и другие специалисты в области методологии познания [11]. Как метод научного познания метод интерпретации используется не только в гуманитарных, но и в естественно-математических науках.

При обучении учащихся работать с историографическим источником следует помнить, что в нем представлено исследование через мировосприятие автора, его создавшего. Это очень важно, так как понимание автором исторического процесса влияет на то, как исторический нарратив представлен в его исследовании. Поэтому анализировать историографический источник нельзя без знания о его создателе, о времени и условиях его создания. Как отметил в своей статье Д. П. Исаев, «историографический источник как интеллектуальный продукт становится в первую очередь источником информации о его творце и исторической (шире – научной) культуре его времени [12, с. 107].

Направление в историографии, объектом которого является личность историка и его творческое наследие, получило название биоисториографии [13, с. 196].

Обратим внимание на одно удивительное обстоятельство. Практически во всех учебных предметах учащиеся знакомятся с жизнью и деятельностью ученых, внесших вклад в развитие той или иной сферы знаний. Как правило, в кабинетах даже представлены портреты этих ученых. Но, как ни парадоксально, изучая историю в школе, учащиеся не знакомятся с историками, внесшими значительный вклад в развитие исторической науки. Курсы всемирной и отечественной истории содержат большое количество имен государственных и политических деятелей, вождей народных выступлений, талантливых полководцев, деятелей науки и культуры, но практически отсутствуют представители самой исторической науки. По окончании школы учащиеся могут назвать имя только одного историка – Геродота. И если учащиеся получают представление о том, какой пусть в своем историческом развитии прошли математика, физика, химия, биология, география и т. д., то они совершенно не представляют, как развивалась история как наука. Для выпускников школы история остается наукой о прошлом, представленная тем или иным набором исторических событий.

Из школьных учебных предметов история – едва ли не единственный учебный предмет, который не предполагает изучения вопросов возникновения, становления и развития собственной науки, т. е. исторического знания,

принципов исторического исследования, не знакомит с учеными, содействовавшими ее развитию. Однако осознание функций и задач исторической науки во многом определяется взглядом на историографию, т. е. как раз знаниями истории исторической науки или, другими словами, знаниями вопросов функционирования и трансформирования исторического знания. При этом следует отметить, что в последнее время возрос интерес к роли и месту, которое занимает история в современном мире, проблемам исторической науки, «исторической памяти».

Таким образом, изучение истории в рамках проблемно-теоретического курса предполагает трансформацию работы с историческими источниками, которая может быть представлена, во-первых, работой со вторичными, историографическими, источниками, во-вторых, биоисториографией – изучением биографий и научных позиций авторов изучаемых историографических источников.

Список использованных источников

1. *Рожков, Н. А.* К вопросу о преподавании истории в средней школе / Н. А. Рожков // Образование. – 1901. – № 5–6.

2. *Румянцева, М. Ф.* Источниковедческий анализ / М. Ф. Румянцева // Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. – М.: Аквилон, 2014. – 576 с.

3. *Хлытина, О. М.* Исторические источники в учебном познании: проектирование планируемых результатов изучения / О. М. Хлытина // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 2. – С. 20–30.

4. *Хлытина, О. М.* Историографические сюжеты школьного курса истории России: методические варианты изучения на старшей ступени школы / О. М. Хлытина // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 249–256.

5. *Кошелев, В. С.* Всемирная история, XIX – начало XXI в.: учеб. пособие для 11-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения / В. С. Кошелев; метод. обеспечение М. А. Красновой. – Минск: Изд. центр БГУ, 2009. – 239 с.

6. *Панов, С. В.* История Беларуси, 1917 г. – начало XXI в.: учеб. пособие для 9-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / С. В. Панов, В. Н. Сидорцов, В. М. Фомин. – Минск: Изд. центр БГУ, 2019. – 180 с.

7. *Белазаровіч, В. А.* Гісторыя Беларусі са старажытных часоў да канца XVIII ст.: вучэб. дапам. для 10-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. мовай навучання / В. А. Белазаровіч, С. А. Кудраўцава, А. У. Любы; пад рэд. В. А. Белазаровіча. – Мінск: Выд. цэнтр БДУ, 2020. – 271 с.

8. *Маловичко, С. И.* Историография / С. И. Маловичко // Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. – М.: Аквилон, 2014. – 576 с.

9. *Маловичко, С. И.* Позicionирование видов историографических источников в современных учебных книгах по истории национальной истории / С. И. Маловичко //

Актуальные проблемы источниковедения: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. к 110-летию Витеб. учеб. архив. комиссии, Витебск, 25–27 апр. 2019 г. / Витеб. гос. ун-т; редкол. А. Н. Дулов [и др.]. – Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2019. – 403 с.

10. Микешина, Л. А. Философия науки: современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учеб. пособие / Л. А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция: МСПИ: Флинта, 2005. – С. 98–114.

11. Юдин, Б. Г. От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям / Б. Г. Юдин // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 3–4.

12. Исаев, Д. П. «Историографический источник»: проблемы истории и интерпретации понятия / Д. П. Исаев // Новое прошлое / The New Past. – 2019. – № 2. – С. 98–114.

13. Попова, Т. Н. Биоисториография в структуре современного биографизма / Т. Н. Попова // Харківський історіографічний збірник. – 2017. – Вип. 16. – С. 192–207.

(Дата подачи: 24.02.2021 г.)

Т. И. Краснова

Республиканский институт высшей школы, Минск

T. Krasnova

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 378.046

ФУНКЦИЯ КОМПЕТЕНЦИИ УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАЦИЕЙ В ОНЛАЙН В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОГО ПРОФИЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ONLINE COMMUNICATION MANAGEMENT COMPETENCE FUNCTION IN THE CONTEXT OF THE DIGITAL PROFILE OF THE HIGHER SCHOOL TEACHER

В статье зафиксирована проблема дефицитности компетенций преподавателей, требуемых для преподавания в виртуальном пространстве, и представлен анализ ее причин. Обсуждается необходимость разработки цифрового профиля преподавателя. Обосновывается тезис о значении управления коммуникацией в процессе реализации образовательного процесса онлайн.

Ключевые слова: виртуальное пространство; онлайн-курс; смешанное обучение; педагогический дизайн; цифровой профиль; управление коммуникацией; геймификация.

The article presents the problem of the lack of teachers competencies required for development the educational process in the virtual space and presents an analysis of its causes. The need to develop a digital teacher profile is discussed. The author underline the importance of the management of communication in the implementation to the online educational process.

Keywords: virtual space, online course, blended learning, instructional design, digital profile, management of communication, gamification.

Интенсификация трансфера образовательного процесса в виртуальное пространство, произошедшая за последний год, потребовала серьезного анализа соотношения очного и виртуального форматов обучения. Актуализировалась проблема: замена или баланс, и если последнее, то какой? Высказывалась как радикальная точка зрения, согласно которой основную долю очных лекционных курсов и семинаров необходимо заменять онлайн-курсами и разными инструментами дистанционного обучения [1], так и более умеренная, усматривавшая перспективу в смешанном обучении (blended learning). Обе эти позиции имеют вполне серьезные аргументы для обоснования.

Идея замены онлайн-курсами может быть поддержана следующими доводами: во-первых, если лекция представляет собой воспроизведение того, что уже есть в другой форме (электронные материалы в интернете, онлайн-курсы) и что студенты смогут скачать, то она становится абсолютно бесполезной; во-вторых, самостоятельное изучение учебных материалов онлайн эффективнее, чем конспектирование устного изложения их же, поскольку студент сам управляет темпом усвоения; в-третьих, в онлайн-обучении возможности активизации самостоятельной учебной деятельности всех без исключения студентов гораздо шире, чем в обычном очном обучении. И прежде всего потому, что в нем возможно предусмотреть выполнение множества учебных заданий, которые предполагают преобразование учебного материала, а не его механическое усвоение, и которые должен выполнить каждый.

Преференции модели смешанного обучения также имеют свои основания и аргументы, подкрепленные анализом опыта функционирования высшего образования в периоды пандемии. Основной вывод, который делают эксперты, состоит в том, что реализация образовательных программ в дистанционном формате показала, что перенос некоторых важных процессов университетского образования в виртуальное пространство полностью невозможен [2, с. 7]. Анализ данной ситуации также позволил зафиксировать, что дополнительное неформальное онлайн-образование (МООС, практика вебинаров, онлайн курсов и т. п.) во многом опережает формальное (институциональное) высшее образование и может рассматриваться как ресурс развития последнего. Еще один важный вывод из полученного опыта связан с фиксацией требований особых компетенций ото всех участников образовательного процесса – студентов, преподавателей, управленцев [2].

Экспансия электронного обучения актуализировала необходимость развития цифровых и переформатирования некоторых традиционных педагогических компетенций преподавателя высшей школы. Эта ситуация

позволила проявиться целому ряду педагогических установок, которые инициировали определенный спектр проблем, например:

- «магия контента» – фокусировка на образовательном контенте, то есть упование на то, что переведенное в цифру содержание «будет обучать как бы само по себе» [3];

- «магия технологии» – вера в то, что использование ИКТ «само по себе» трансформирует качество образовательного процесса, что по сути таковым не является [4];

- «магия аудиторной работы» – скептическое отношение к дистанционному обучению, ожидание возврата в полный офлайн; установка на то, что курс в онлайн – это простой перенос очного курса и т. п. [3].

К сожалению, сегодня многие преподаватели не готовы к интенсивной онлайн-интерактивности, требуемой дистанционной и онлайн-формами обучения; у большинства отсутствуют компетенции педагогического дизайнера учебных заданий для цифровой среды; многие привыкли организовывать процесс обучения спонтанно и интуитивно, а онлайн-курс предполагает «прозрачность» и полную управляемость организации образовательного процесса и т. д.

Обнаруженные проблемы можно дифференцировать в несколько групп:

- технические, операциональные – затруднения в использовании систем управления обучением (например, LMS Moodle, цифровых сервисов);

- методические – трудности в обеспечении управления и сопровождения учебной деятельности с использованием социальных сетей, сервисов для групповой работы; в модерировании форумов; в вовлечении в учебную деятельность онлайн; в управлении вниманием; в организации обратной связи и использовании методов онлайн оценивания [5];

- дидактические (цифровая дидактика) – сложности в использовании моделей педагогического дизайна для разработки электронных курсов; дефицит умений встраивать онлайн-курсы (в том числе MOOC) в учебные программы; затруднения в использовании ресурсов информационно-образовательной среды УВО [5];

- психологические – недоверие к онлайн (опасения конкуренции со стороны онлайн-курсов); антагонистическое противопоставление очного и онлайн-обучения; сопротивление работе в виртуальном пространстве, в освоении сетевых сервисов и т. п. [5];

- организационные (ресурсные) – возрастание нагрузки, то есть трудоемкости в создании и сопровождении курса (по оценкам экспертов, например, время для проектирования онлайн-курса в два раза больше, чем для традиционного) [6]; отсутствие адекватной трудоемкости онлайн-обучению оплаты труда (или перераспределения нагрузки); отсутствие технической поддержки и т. п.;

- этические – трудности идентификации личности обучающихся (феномен анонимного пользователя); обеспечения безопасности и приватности участников образовательного процесса; сложности соблюдения онлайн-этикета в коммуникации;

- юридические – проблемы, связанные с интеллектуальной собственностью, и др.

Анализ данного проблемного поля может быть спроецирован на плоскость разработки цифрового профиля педагога. Данная проблематика в последние годы звучит все активнее. В качестве одного из шагов для конкретизации основных сфер компетенции преподавателя высшей школы, необходимых для работы в виртуальном пространстве, можно, на наш взгляд, использовать европейскую рамку цифровых компетенций для граждан [7] (таблица 1).

Таблица 1

Основные сферы цифровой компетентности преподавателя [7]

Сферы цифровой компетентности	Группы компетенций, необходимых для организации образовательного процесса в виртуальном пространстве (онлайн и офлайн)
Информационная грамотность и работа с данными	<ul style="list-style-type: none"> • определение информационных потребностей и разработка персональной стратегии поиска и оценки в виртуальном пространстве учебных материалов; • отбор адекватных образовательных сетевых сервисов в соответствии с задачами организации образовательного процесса онлайн и др.
Коммуникация и сотрудничество	<ul style="list-style-type: none"> • организация группового взаимодействия онлайн; • использование разных цифровых технологий (видео, чат и т. д.) и разных форм (синхронная, несинхронная) для коммуникации; • удержание внимания, обеспечение высокого уровня концентрации, темпа и динамичности высказываний в виртуальном диалоге; • соблюдение этикета в онлайн коммуникации; • лаконичность, своевременность письменной обратной связи; • использование инструментов вовлечения обучающихся в образовательную процесс; • обеспечение в онлайн коммуникации «студент – студент», «преподаватель – студент», «преподаватель – студенты» и др.
Создание цифрового контента	<ul style="list-style-type: none"> • разработка качественного цифрового контента (в том числе и мультимедийного) для дистанционного онлайн-курса; • отбора учебных задач и ожидаемых результатов курса, для которых онлайн-формат наиболее адекватен; • дизайн обучающего контента на основе открытых цифровых источников и др.
Кибербезопасность	<ul style="list-style-type: none"> • знание и использование средств защиты персональных данных; • соблюдение принципов конфиденциальности личной информации и т. п.
Решение проблем в цифровой среде	<ul style="list-style-type: none"> • знание и использование способов устранения технических проблем, возникающих при проведении занятий онлайн, и др.

Следствием трансфера образовательного процесса в виртуальное пространство является расширение перечня позиций преподавателя. На смену преподавателю – ментору приходят позиции, центрированные на управленческих, посреднических функциях: фасилитатор, модератор, тьютор, координатор образовательной онлайн-платформы, игромастер и т. д. [8]. Одной из важных сфер цифровой компетентности преподавателя, связанной с трансформацией привычной для него позиции, становится такая сфера, как «коммуникация и сотрудничество». В общем виде речь идет о функции управления коммуникацией, об обеспечении обоснованного баланса интерактивности электронного обучения, в более узком – о вовлечении студентов в разные виды онлайн-активности.

Многие преподаватели отмечают, что студенты очень вяло и пассивно ведут себя во время онлайн-лекций. В этом случае есть угроза превратить ее в формат «головой, говорящей с темным экраном». Известно, что управлять вниманием в онлайн-формате сложнее, чем в очном, и при этом необходимо учитывать требование оптимальной (как правило большей) плотности информации. Можно конкретизировать перечень затруднений в коммуникации онлайн:

- сложность удержания внимания для установления и поддержания контакта из-за отсутствия фокусировки взглядов;
- специфика коммуникации с digital-верталами (цифровыми людьми);
- физическое «выпадение» участников из взаимодействия (отходит от компьютера в другую комнату, переписывается с кем-либо в мессенджерах и т. п.);
- проблема обеспечения перманентной включенности обучающихся в образовательную коммуникацию;
- разрушительность неточности и многословность в коммуникации онлайн;
- задержки (затянувшиеся паузы) в текстовой коммуникации и др.

Если в аудитории активность могла возникнуть спонтанно и ситуативно, то в формате онлайн приходится использовать специальные приемы (коммуникативные техники, сетевые сервисы и т. п.), чтобы «подключить» обучающихся к коммуникации. То есть актуализируется востребованность компетенций, которые не столь критичны в очном обучении, нежели в электронном, а именно: модерация обсуждений (на форуме, в чате, и т. п.); управление удержанием темы обсуждений; установление контакта с пассивными обучающимися и т. п. [6]. Очень важно удерживать такой аспект, как внятность целей вовлечения обучающихся в коммуникацию онлайн: оно должно обеспечивать достижение определенных образовательных результатов, а не использоваться как самоценность для визуального и анимационного эффекта [9].

Способы и средства решения данной проблемы можно структурировать в следующие блоки:

1. *Формирование виртуального этикета* – активизация экрана. Очень часто обучающиеся (не только студенты, но и взрослые слушатели системы повышения квалификации) на вебинарах, лекциях не включают видео. Иногда данная ситуация позволяет к концу онлайн-события определить, кто на нем не присутствовал (после завершения конференции темные окошечки с персональными данными продолжают «висеть» на экране). Экспликация причин этого феномена представляется интересной исследовательской задачей. Отметим только тот факт, что однозначно данный феномен затрудняет онлайн-коммуникацию. Поэтому в качестве культивирования онлайн-этикета рекомендуется преподавателю настаивать на включении видео (при выключенном микрофоне.)

2. *Активизация чата*. Рекомендуется запускать работу чата с определенной периодичностью (учитывая кривую интереса, например, раз в 7–12 минут). Для чата необходимо конструировать такие вопросы или задания, которые не будут сбивать темп занятия, но будут обеспечивать постоянную обратную связь. То есть вопросы должны быть краткие, понятные, не требующие долгого обдумывания, например, закрытые вопросы, или предполагающие выбор из заданного списка вариантов ответов; вопросы, предлагающие дать оценку в баллах; вопросы-голосование; провокационные вопросы, инициирующие критическое мышление и т. п. Важно, чтобы данная коммуникация сохраняла темп, для этого можно вводить правило структурированного краткого ответа (например, не более 30 секунд).

3. *Использование образовательных сетевых сервисов*. Применение данных инструментов должно быть органично встроено в онлайн-лекцию и выполнять четкую учебную задачу (например, для опросов можно использовать Google Forms; Mentimeter – для сбора вопросов, актуализации имеющихся знаний по теме; для структурирования содержания – Mindmap; для сбора идей – Padlet, многофункциональным средством является создание облака тэгов; использование коллективной онлайн-доски и др.).

4. *Использование принципов геймификации*. Например, начисление бонусов за определенные виды учебной активности.

Таким образом, онлайн-формат лекции является достаточно трудоемким: требует использования определенных методических средств и ресурсов для обеспечения концентрации внимания обучающегося и взаимодействия с аудиторией; требует большей плотности, структурированности информации и т. д. Соответственно, это требует от преподавателя виртуозности в реализации такой функции коммуникации, как фасилитация – инициации и управление коммуникативными потоками между всеми субъектами взаимодействия онлайн: фокусировка на важном, удержание темы и задач ее обсуждения, формирование общего понимания, отслеживание непонимания, удержание темпа, обеспечение процесса обратной связью и т. д.

С точки зрения экспертов, в ближайшее время приоритет будет отдан таким четырем форматам онлайн-образования, как онлайн-курсы, смешанные формы (в онлайн переводятся только лекции), онлайн-конференции, тренажеры и симуляторы [10]. В этом контексте принципиальным вопросом является, каков будет цифровой профиль преподавателя высшей школы. В настоящий момент представляется, что одним из центральных и в то же время дефицитарным для электронного обучения является компетенция управления коммуникацией онлайн. Данная компетенция, с нашей точки зрения, может рассматриваться как одна из системообразующих цифрового профиля.

Список использованных источников

1. Вышка заменит все лекции онлайн-курсами за пять лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edutainme.ru/post/vyshka-zamenit-vse-lektsii-onlayn-kursami-za-putat-let/>.
2. Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после неё. Аналитический доклад // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. 2020. 3 июля. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/card/?id_4=2777.
3. Густырь, А. Технологии для домашнего обучения [Электронный ресурс] / А. Густырь. – Режим доступа: <http://www.edutainme.ru/post/home-schooling/>.
4. Перефразируя классическое: педагогика первична, приложения вторичны [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://roachinthenet.blogspot.com/2016/03/blog-post.html#.XAo9zNszZ0w>.
5. Лобова, С. В. Онлайн-курсы: принять нельзя игнорировать / С. В. Лобова, Е. В. Понькина // Высшее образование в России. – 2021. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-kursy-prinyat-nelzya-ignorirovat>.
6. Галиханов, М. Ф. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание / М. Ф. Галиханов, Г. Ф. Хасанова // Высшее образование в России. – 2019. – № 2 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-prepodavateley-k-onlayn-obucheniyu-rol-i-kompetentsii-soderzhanie>.
7. Брольпито, А. Цифровые навыки и компетенция, цифровое и онлайн-обучение. Европейский фонд образования / А. Брольпито. – Турин, 2019. – С. 30.
8. Атлас новых профессий Ваш навигатор по рынку труда будущего [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://new.atlas100.ru/>.
9. Как создать интерактивный онлайн-курс. Теория и практика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/kak-sozdat-elektronnyiy-kurs-s-nulya/interaktivnyy-kurs>.
10. Высшее образование не вернется в старый формат [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/news/edu/360910425.html>.

(Дата доступа: 26.02.2021 г.)

В. Г. Левкевич

Барановичский государственный университет, Барановичи

V. Levkevich

Baranovich State University, Baranovich

УДК 796-053.7:796.85

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПАУЭРЛИФТИНГЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

USE OF SUPPORT EXERCISES IN POWERLIFTING AT THE INITIAL STAGE OF PREPARATION OF STUDENTS

В статье представлены результаты исследования, которые позволили определить основные методические указания при осуществлении учебно-тренировочного процесса в пауэрлифтинге. Результаты эксперимента помогут преподавателям физической культуры, тренерам правильно планировать и осуществлять тренировочный процесс по пауэрлифтингу, глубже понять механизм, лежащий в основе половых, возрастных изменений, что, в свою очередь, поможет избежать ошибок в методике, подборе и дозировании средств физической подготовки спортсменов.

Ключевые слова: сила; силовые способности; студенты; тренировка; вспомогательные упражнения; пауэрлифтинг.

The article presents the results of the study, which allowed us to determine the main methodological guidelines for the implementation of the training process in powerlifting. The results of the experiment will help physical culture teachers, coaches correctly plan and implement the educational and training process in powerlifting, to better understand the mechanism underlying sexual, age-related changes, which in turn will help to avoid mistakes in the methodology, selection and dosage of physical training means for athletes.

Keywords: force; strength abilities; students; workout; auxiliary exercises; powerlifting.

Одним из важнейших направлений государственной политики Республики Беларусь является развитие физической культуры и спорта, направленное на привлечение населения к занятиям физическими упражнениями, оздоровление нации и укрепление международного имиджа страны.

На сегодняшний день широкую популярность среди обучающихся приобретает спорт. Студенческий спорт представляет собой отдельную группу деятельности обучающихся в ходе соревновательного процесса и подготовки к нему для достижения максимальных результатов в выбранном виде спорта. В последние годы набирает популярность такой вид спорта как пауэрлифтинг. Популярность пауэрлифтинга среди студентов объясняется доступностью, быстрым ростом спортивных результатов и благоприятным влиянием на физическое развитие и здоровье занимающихся.

Пауэрлифтинг – силовой вид спорта, суть которого заключается в преодолении максимального веса для спортсмена. В СССР пауэрлифтинг стал официальным видом спорта в 1987 г., когда была образована Федерация атлетизма СССР, в президиуме которой и была создана Комиссия по силовому троеборью. В 1990 г. образована самостоятельная Федерация пауэрлифтинга СССР, являющаяся членом Международной федерации пауэрлифтинга [1, с. 42].

В программу пауэрлифтинга входит силовое троеборье, которое включает три упражнения: приседания со штангой на плечах, жим штанги лежа и тяга штанги, которые в сумме и определяют квалификацию спортсмена. Одним из самых популярных упражнений в пауэрлифтинге является жим штанги лежа.

Актуальным вопросом на современном этапе спортивной подготовки в пауэрлифтинге является повышение спортивных результатов в выполнении жима штанги лежа. Одни тренеры придерживаются мнения, что на начальном этапе подготовки спортсменов в жиме штанги лежа вспомогательные упражнения можно не использовать. Другие специалисты рекомендуют включать их в тренировки для общего укрепления мышц и связок на начальном этапе подготовки и рекомендуют отказаться от них только в предсоревновательный период.

Вспомогательные упражнения в пауэрлифтинге – это упражнения, направленные на изучение и совершенствование отдельных элементов техники соревновательных упражнений, воспитание физических качеств атлетов.

С целью сравнения результатов в жиме штанги лежа с применением вспомогательных упражнений в тренировочном процессе спортсменов нами был проведен эксперимент на базе Барановичского государственного университета. В исследовании (октябрь – декабрь 2020 г.) приняли участие студенты 1-го курса, занимающиеся в группе спортивной специализации по пауэрлифтингу (22 студента, не имеющих спортивных разрядов).

Педагогический эксперимент состоял из трех этапов.

На первом – констатирующем этапе – в течение трех недель все занимающиеся посещали тренировки два раза в неделю по понедельникам и четвергам.

Программа тренировок включала:

- упражнения на изучение техники жима штанги лежа;
- физические упражнения, направленные на повышение уровня физической подготовки;
- вспомогательные упражнения для жима штанги лежа.

На четвертой неделе спортсмены выполнили контрольное упражнение с целью установления максимального результата в жиме штанги лежа. Собственный вес спортсменов и их результат были сведены в таблицу.

На наш взгляд, трех недель тренировок достаточно для подготовки спортсменов к выполнению жима штанги лежа на максимальный результат без риска для своего здоровья. Для выполнения приседания со штангой и становой тяги рекомендуем заниматься не менее двух месяцев.

На формирующем этапе исследования испытуемые были распределены на две группы: контрольная группа (КГ) состояла из 11 спортсменов, экспериментальная группа (ЭГ) – из 11 человек.

Спортсмены КГ в течение 10 недель занимались два раза в неделю по разработанной программе и выполняли только жим штанги лежа соревновательным хватом. Тренировочный процесс студентов осуществлялся два раза в неделю. В понедельник тренировки по своей направленности содержали максимальные нагрузки, начиная с 50 % от максимального веса с постепенным уменьшением количества повторений и увеличением веса штанги. Дозировка упражнений составляла 4 подхода по 12 повторений. Постепенно нагрузка доводилась до 100 % с количеством повторений в 6–7 подходах. В четверг занимающиеся выполняли нагрузку с весом 50–60 % от максимума. Дозировка упражнений составляла 4 подхода по 5–6 повторений.

Испытуемые ЭГ в рамках учебно-тренировочного занятия использовали вспомогательные упражнения. Отметим, что в понедельник спортсмены в тренировочном процессе использовали специальные упражнения на развитие мышц груди и дельтовидных мышц. В четверг тренировки включали жим штанги лежа узким (30 см) хватом, а также специальные упражнения на развитие мышц рук и спины. Нагрузка при этом увеличивалась постепенно, количество повторений уменьшалось с 12 раз (на первой неделе) до 1–2 раз (на десятой неделе). Суть экспериментальной методики заключалась в добавлении в тренировочный процесс специальных вспомогательных упражнений для жима штанги лежа, в разрез устоявшейся схемы обычных базовых упражнений, которыми являются: классический жим лежа на наклонной скамье, жим лёжа под углом 45 градусов, жим лежа средним и узким хватом.

Комплекс вспомогательных упражнений для жима штанги лежа был направлен на повышение уровня общей, специальной физической подготовки спортсменов и включал:

1. Жим лежа узким хватом (ширина хвата 30 см). *Направленность упражнения:* штанга опускается ближе к животу, локти прижаты к туловищу, нагрузка больше на трицепсы.

2. Жим лежа широким хватом (85 см). *Направленность упражнения:* нагрузка в основном на грудные мышцы.

3. Жим лежа без «моста». *Направленность упражнения:* удлиняется амплитуда движения штанги, нагрузка на мышцы увеличивается.

4. Жим лежа с длинной паузой на груди (3–4 см). *Направленность упражнения:* увеличивается нагрузка на дельты.

5. «Медленный» жим лежа. *Направленность упражнения:* выполняется в три раза медленнее обычного. Прорабатываются все группы мышц для жима.

6. Жим лежа под углом 45 градусов. *Направленность упражнения:* помогает проработать верхние грудные мышцы и передние дельты.

7. Жим гантели лежа. *Направленность упражнения:* обеспечивает большую амплитуду движения и лучше прорабатывает мышцы, чем штанга.

8. Разводка гантелей лежа. *Направленность упражнения:* прорабатывается средняя и нижняя часть грудной мышцы.

9. Французский жим лежа. *Направленность упражнения:* для проработки трицепса в целом.

10. Жим гантелей или штанги сидя. *Направленность упражнения:* используется для проработки дельтовидных мышц (трицепса).

11. Жим лежа на тренажере, нагружаемом дисками, жим лежа на грузоблочном тренажере. *Направленность упражнения:* используется для более глубокой проработки мышц груди и плечевого пояса.

12. Жим сидя на тренажере, нагружаемом дисками. *Направленность упражнения:* упражнение позволяет более глубоко проработать дельтовидные мышцы.

13. Сведение рук на тренажере «бабочка». *Направленность упражнения:* увеличивает массу грудных мышц.

14. Разгибание рук на тренажере. *Направленность упражнения:* упражнение на увеличение объема трицепсов.

15. Подтягивание на низкой (высокой) перекладине. *Направленность упражнения:* упражнение на широчайшие мышцы спины.

16. Вертикальная и горизонтальная тяга на грузоблочных тренажерах. *Направленность упражнения:* упражнение позволяет более глубоко проработать широчайшие мышцы спины.

На контрольном этапе исследования испытуемые повторно выполнили контрольное упражнение в жиме штанги лежа. После контрольного эксперимента и обработки результатов данных мы получили достоверное увеличение показателей в контрольной и экспериментальной группах. Результаты эксперимента указывают на то, что средний результат в жиме штанги лежа в КГ увеличился на 13,7 %, в ЭГ средний результат увеличился на 20 %. При этом рост результатов у девушек-спортсменок составил 33 %, в то время как у юношей только 11 %.

Необходимо отметить, что в обеих группах наблюдался незначительный рост собственного веса занимающихся. Так, в КГ вес занимающихся увеличился в среднем на 0,7 %, в ЭГ – на 1,5 %. В первую очередь это связано с увеличением объема мышечной массы как у юношей, так и у девушек. Однако результаты в экспериментальной группе увеличились значительней.

Использование вспомогательных упражнений в тренировочном процессе атлетов на начальном этапе подготовки как у юношей, так и у девушек способствует не только увеличению мышечной массы, укреплению связок, но и росту спортивных результатов в жиме штанги лежа. Поэтому в программе тренировочного цикла объем данных упражнений должен составлять не менее 50 %.

Таким образом, в ходе проведенного эксперимента было доказано, что включение в подготовку спортсменов вспомогательных упражнений в жиме штанги лежа ведет к положительному и более быстрому росту силовых показателей. На наш взгляд, это становится возможным ввиду разноплановости нагрузки, которую дает то или иное специальное упражнение, что положительно влияет на реакцию мышц в сторону увеличения их силового потенциала.

На основе результатов исследования и накопленного практического опыта по исследуемой проблеме нами были определены основные методические указания при осуществлении учебно-тренировочного процесса на этапе начальной подготовки с целью увеличения результата в упражнении жима штанги лежа:

Специально-подготовительные упражнения подбираются индивидуально, исходя из слабых сторон спортсмена, и зависят от периода подготовки. Однако начинающие спортсмены не знают своих слабых сторон в соревновательных упражнениях, поэтому в тренировку можно включать 2–3 обще-подготовительных упражнения.

На каждой тренировке следует:

- прорабатывать не более 2–3 групп мышц, на каждую группу не более двух упражнений;
- применять принцип повторного максимума с поэтапным увеличением максимальной силы;
- использовать на начальном этапе небольшой с постепенным ростом интенсивности объем тренировочной нагрузки;
- тренировочный процесс сопровождать усиленным пяти-шестиразовым питанием. Если питание достаточно сбалансировано, то никакие пищевые добавки на начальном этапе подготовки не нужны.

Вспомогательные упражнения необходимо выполнять после того, как выполнены соревновательные упражнения.

Таким образом, достижение высоких спортивных результатов в жиме штанги лежа возможно при условии:

- методически правильно разработанного плана тренировок, основанных на индивидуальных физических возможностях спортсменов;
- четкого соблюдения тренировочных программ;
- систематических занятий, направленных на воспитание силовых способностей;

- соблюдения основных правил техники выполнения жима;
- выработки волевых качеств;
- стремления к постоянному совершенствованию.

Список использованных источников

1. Шейко, Б. И. Пауэрлифтинг. Настольная книга тренера / Б. И. Шейко. – Минск: Изд. центр «Спорт-сервис», 2004. – 540 с.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

A. B. Makarov

Республиканский институт высшей школы, Минск

A. Makarov

National Institute of the Higher Education, Minsk

УДК 378.1:006.07(476+470)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СТАНДАРТАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

IMPLEMENTATION OF A COMPETENCE APPROACH IN THE STANDARDS OF HIGHER EDUCATION OF A NEW GENERATION IN THE REPUBLIC OF BELARUS AND THE RUSSIAN FEDERATION

В статье рассматриваются особенности проектирования образовательных стандартов нового поколения высшего образования в Республике Беларусь и Российской Федерации. Акцентируется внимание на операционализации компетентностного подхода в образовательных стандартах поколения 3+.

Ключевые слова: образовательные стандарты поколения 3+; универсальные компетенции; профессиональные компетенции; специализированные компетенции.

The article examines the features of the design of educational standards for a new generation of higher education in the Republic of Belarus and the Russian Federation. Attention is focused on the operationalization of the competence-based approach in educational standards of generation 3+.

Keywords: educational standards of generation 3+; universal competencies; professional competencies; specialized competencies.

С первого сентября 2021 г. в Республике Беларусь планируется осуществить переход на новые образовательные стандарты высшего образования (поколения 3+) по всем специальностям I ступени. Как отмечается в приказе Министерства образования от 30.11.2020 «О разработке новых образовательных стандартах», переход осуществляется в целях актуализации содер-

жания, повышения качества и эффективности практико-ориентированной подготовки специалистов, углубления связей с организацией-заказчиком. В данном контексте важное значение приобретают изучение и учет особенностей образовательных стандартов и учебно-планирующей документации поколения 3+ в компетентностном формате. Это касается всей «иерархической лестницы» в учреждениях высшего образования (УВО) – от управленческого персонала всех уровней до профессорско-преподавательского и вспомогательного персонала включительно.

Внедрение новых образовательных стандартов, учебных планов и программ предполагает также соответствующее организационно-методическое и инновационно-методическое обеспечение в учебном процессе. Отметим в связи с этим актуализацию опыта проектирования и реализации образовательных стандартов поколения 3+ и 3++ в Российской Федерации, разработка которых началась ранее, чем в Беларуси.

Рассмотрим российский опыт, который может быть использован в разработке и реализации белорусских образовательных стандартов нового поколения.

Российский опыт реализации компетентностного подхода в стандартах высшего образования

Концептуальное ядро российских образовательных стандартов высшего образования нового поколения (ФГОС ВО) составляет компетентностный подход к ожидаемым результатам высшего образования. Макет Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) является комплексной нормой качества высшего образования и отдает право формулировки многих положений непосредственно каждому вузу. Введен ключевой термин «основная образовательная программа» (ООП), при этом разработку примерной ООП организует Минобрнауки, а вузовскую ООП разрабатывает непосредственно сам вуз. Фактически вузовская ООП представляет собой стандарт вуза.

ООП высшего учебного заведения – это комплексный проект образовательного процесса в вузе по определенному направлению, уровню и профилю подготовки, представляющий собой систему взаимосвязанных документов.

В 2013 г. в Российской Федерации в развитие образовательных стандартов высшего образования третьего поколения и с учетом обновлений в Перечне специальностей и направлений подготовки был осуществлен переход к стандартам поколения 3+ [1]. Сохраняя преемственность и формат компетентностно-квалификационного подхода (три группы компетенций: общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные; присвоение выпускникам квалификаций в соответствии с ПООП), ФГОС 3+ отличались и рядом существенных нововведений.

В частности, в Макете стандарта ФГОС 3+ по сравнению со стандартами третьего поколения исключалась таблица 2 по структуре ООП с указа-

нием учебных циклов, закрепленного перечня дисциплин для разработки ПООП и кодов формирования компетенций. Взамен была введена таблица по структуре ООП с указанием укрупненных учебных блоков и объема программы в зачетных единицах. Набор дисциплин (модулей) образовательная организация определяет самостоятельно в объеме, установленном ФГОС ВО, с учетом соответствующей ПООП.

Таким образом, начиная с ФГОС ВО 3+, российские стандарты становятся сугубо рамочными. Свобода вузов и их ответственность резко возрастают. Это же касалось и федеральных УМО.

В 2017 г. в России начал осуществляться переход на образовательные стандарты ФГОС ВО 3++ в соответствии с новыми макетами стандартов и ПООП [2].

В общих положениях макетов ФГОС ВО по уровням бакалавриата, магистратуры и специалитета отмечается, что вуз (организация) формирует требования к результатам ее освоения в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускника.

Сохраняется привязка образовательных стандартов к областям и сферам профессиональной деятельности, выполнению задач профессиональной деятельности различных типов в рамках направлений подготовки (т. е. сохраняется профессионально-квалификационный подход).

Как и в стандартах ФГОС ВО 3+, структура программ бакалавриата, магистратуры и специалитета представлена в формате трех блоков (дисциплины/модули, практика, государственная итоговая аттестация). Объем блоков дается в зачетных единицах.

Макетом стандарта 3++ рамочно регламентируются требования к реализации дисциплин социально-гуманитарного цикла (философия, история, иностранный язык), безопасности жизнедеятельности, физической культуры и спорта. Остальные структурно-содержательные компоненты трех блоков образовательной программы проектируются федеральными УМО и вузами в основных образовательных программах. Сам макет ПООП является составной частью макета ФГОС ВО.

Отличительной особенностью ФГОС ВО и ПООП поколения 3++ является их обязательная и регламентированная «привязка» к профессиональным стандартам. Так, в макете ФГОС ВО представлено приложение 1 «Перечень профессиональных стандартов, соотнесенных с государственным образовательным стандартом по направлению подготовки <код Наименование>».

В Макете ПООП в таблице 1 «Перечень основных задач профессиональной деятельности выпускников (по типам)» осуществляется выделение области профессиональной деятельности с учетом Реестра Минтруда.

Аналогичным образом в приложении 2 Макета ПООП дается перечень обобщенных трудовых функций и трудовых функций, имеющих отношение к профессиональной деятельности выпускника программ соответствующего уровня образования по направлению подготовки, специальности.

Что касается планируемых требований к результатам освоения образовательных программ в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, то степень их регламентаций различна. К примеру, универсальные компетенции бакалавра прописаны как обязательные непосредственно в Макете ФГОС ВО 3++. Эти компетенции не привязываются к профессиональным стандартам и являются сугубо академическими (таблица 1) [2].

Таблица 1

Универсальные компетенции программы бакалавриата

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции выпускника программы бакалавриата
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде
Коммуникация	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)
Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни
	УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности
Безопасность жизнедеятельности	УК-8. Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций

Профессиональные компетенции формируются с учетом профессиональных стандартов и получают свою вариативную развертку в ПООП и ООП вуза.

Нововведением является выделение в ПООП в соответствующих таблицах по трем вышеуказанным группам компетенций кодифицированных индикаторов достижения конкретных компетенций [3, с. 83–92, 101–102].

Особенности белорусских стандартов высшего образования поколения 3+ в компетентностном формате

Завершение разработки стандартов специальности первой ступени высшего образования (поколения 3+) осуществляется в настоящее время в соответствии с вышеуказанным приказом Министерства образования от 30.11.2020 г. «О разработке новых образовательных стандартов».

В настоящее время в Республике Беларусь продолжается модернизация системы высшего образования. На этот процесс оказывают влияние различные факторы и контексты: современные национальные приоритеты, глобальные тенденции развития высшего образования, Болонский процесс, передовой опыт стран Российской Федерации и других стран СНГ.

Вхождение Республики Беларусь в Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) актуализировало проблему дальнейшего развития компетентностного подхода в контексте Болонского процесса применительно к обновляемым белорусским стандартам высшего образования. Выступая полноправным участником Болонского процесса с 15 мая 2015 г., Беларусь предприняла ряд действий по внесению соответствующих изменений и обновлений Кодекса Республики Беларусь об образовании. В частности, определена обновленная структура высшего образования: общее высшее (бакалавриат); углубленное высшее (магистратура) с соответствующими образовательными программами; специализированное (непрерывное) высшее образование, объединяющее бакалаврскую и магистерскую программы.

На состоявшемся 16 июня 2016 г. заседании Республиканского Совета ректоров УВО принято решение «О разработке типовой учебно-планирующей документации нового поколения (образовательных стандартов и примерных учебных планов)». В решении указано на целесообразность разработки нового поколения стандартов в формате 3+ на основе существующих стандартов третьего поколения. Одновременно отмечена необходимость пересмотреть порядок и принципы разработки образовательных стандартов и примерных учебных планов. Реализация компетентностного подхода, модульное проектирование учебных планов и стандартов, профилизация (компонент УВО), тесная взаимосвязь бакалаврской и магистерской моделей подготовки – вот те ключевые принципы, которые определяют деятельность учебно-методических объединений (УМО), учреждений высшего образования и Республиканского института высшей школы (РИВШ) на данном этапе [4].

В 2018 г. Министерство образования конкретизировало и актуализировало требования к проектированию компетентно-ориентированных образовательных стандартов поколения 3+ в «Методических рекомендациях по проектированию новых образовательных стандартов и учебных планов (поколение 3+)». В этом же году приказом Министра образования Республики Беларусь от 18.07.2018 № 594 были утверждены новые макеты образовательных стандартов высшего образования первой и второй ступеней. В макетах в значительной степени отражены основополагающие компетентно-ориентированные компоненты проектов макетов поколения 3+ (бакалавриат, магистратура).

С учетом вышеуказанных документов в проектах макетов образовательных стандартов поколения 3+ на уровнях бакалавриата и магистратуры выделяются три обновленные группы компетенций: универсальные, профессиональные и специализированные. Соответственно, предполагаются компетентные образовательные среды по их формированию и развитию (рис. 1).



Рис. 1. Группы компетенций и образовательные среды в стандартах 3+

Как отмечают европейские эксперты и работодатели, универсальные компетенции в современных условиях играют не менее важную роль в подготовке специалиста с высшим образованием любого профиля, чем предметно-специализированные (профессиональные). Обладание современными универсальными компетенциями способствует мобильности и трудоустраиваемости выпускников, продолжению обучения на последующих уровнях высшего образования, обучению в течение всей жизни.

Как известно, в белорусских стандартах высшего образования третьего поколения выделенные две первые группы компетенций (социально-личностные и академические) в своей совокупности коррелируют с вышеуказанными болонскими универсальными компетенциями, сохраняя при этом национальные приоритеты и традиции высшего образования. На современном этапе проектирования белорусских стандартов поколения 3+ есть смысл еще раз учесть и заимствовать позитивный опыт болонского проекта «TUNING» (Настройка образовательных структур). Наша авторская версия примерного перечня сквозных универсальных компетенций, формируемых и развиваемых на уровнях бакалавриата и магистратуры, представлена

в отдельной статье в журнале «Вышэйшая школа» (2016, № 5) [5]. Что касается обновленного алгоритма компетентностной модели в белорусских стандартах поколения 3+, то он выглядит следующим образом.

В прилагаемых к стандартам поколения 3+ примерных учебных планах специальности в обязательном порядке представлена матрица кодифицированных компетенций. Матрица компетенций включает ограниченное количество интегральных универсальных компетенций, обобщенные базовые и углубленные профессиональные компетенции и обобщенные специализированные компетенции. По аналогии с алгоритмом лучших российских практик белорусским УМО и УВО предстоит осуществить декомпозицию интегральных универсальных и обобщенных базовых и углубленных профессиональных и специализированных компетенций на группы частных и предметных компетенций. Макет примерного учебного плана специальности поколения 3+ предусматривает его модульное проектирование, что дает возможность видеть, какими модулями «закрываются» группы частных компетенций.

Дисциплинарные компетенции в белорусских стандартах поколения 3+ традиционно будут представлены в госкомпоненте обязательных дисциплин, а также должны быть разработаны самими УВО применительно к дисциплинам профилизации.

И в завершение о компетентностно-образовательных средах в УВО. Как мы отмечали в предыдущих публикациях, гарантом успешной реализации образовательных стандартов нового поколения может явиться создание в вузах комплексных компетентностно-ориентированных инновационных образовательных моделей. Такие модели включают в себя линейный ряд взаимосвязанных базовых систем: новые образовательные стандарты – компетентностно-ориентированные учебные программы нового поколения (типа «Навигатор») – вариативные модели управляемой самостоятельной работы студентов – системы диагностирования компетенций. К этому базисному ряду примыкают поддерживающие, сопутствующие образовательные системы и подсистемы: учебно-методические комплексы нового поколения, модульные системы и технологии, информационно-образовательные среды, формы и методы активного обучения.

Сравнительный анализ и примеры лучших практик белорусских УВО по созданию информационных компетентностно-ориентированных сред, адекватных реализации стандартов высшего образования нового поколения, приведены в нашем учебном издании [3, с. 119–209].

Список использованных источников

1. Макеты Федеральных государственных образовательных стандартов ФГОС 3+ по уровням образования (бакалавриат, магистратура, специалитет) [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru>.

2. Макеты ФГОС ВО по уровням образования (бакалавриат, магистратура, специалитет) [Электронный ресурс]. – М., 2017г. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/files/files/Letter_23032017_bak.pdf.

3. Макаров, А. В. Компетентностный подход в высшем образовании: международный и отечественный опыт: учеб. пособие / А. В. Макаров. – Минск: РИВШ, 2019. – 252 с.

4. Решение Республиканского совета ректоров от 16.06.2016 г. № 2 «О разработке типовой учебно-планирующей документации нового поколения (образовательных стандартов и примерных учебных планов)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://srrb.niks.by/>.

5. Макаров, А. В. Особенности проектирования универсальных компетенций в белорусских стандартах высшего образования поколения 3+ / А. В. Макаров // Высшая школа. – 2016. – № 5. – С. 3–8.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

И. А. Непомнящих

Белорусский государственный университет, Минск

I. Niapomniashchykh

Belarusian State University, Minsk

УДК 378

ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ» СТУДЕНТОВ

GENESIS OF THE CONCEPT «PROFESSIONAL EDUCATION» OF STUDENTS

Статья посвящена проблеме профессионального воспитания студентов. Проведен историко-педагогический анализ понятия, дана характеристика основных этапов актуализации термина в науке. Исследование генезиса данного понятия позволило обозначить общие черты профессионального воспитания как процесса и как явления. Дано определение профессионального воспитания в контексте современной парадигмы образования.

Ключевые слова: воспитание; концепции воспитания; профессиональное воспитание; высшее образование; профессиональная подготовка.

The article is devoted to the problem of professional education of students. The historical-pedagogical analysis of the concept is carried out, the characteristics of the main stages of the actualization of the term in science are given. The study of the genesis of this concept made it possible to identify the general features of professional education as a process and as a phenomenon. The definition of professional education in the context of the modern paradigm of education is given.

Key words: education; educational concepts; professional education; higher education; professional training.

Современные мировые вызовы и угрозы все чаще побуждают нас к дискуссии о качестве человеческого капитала и профессиональной подготовки специалистов. Мы становимся свидетелями техногенных и экологических катастроф, межнациональных и глобальных конфликтов, причиной которых зачастую выступает «человеческий фактор» в виде безответственного и беспечного отношения к выполнению своих профессиональных обязанностей. Сегодня активно переосмысливаются требования к выпускникам. Помимо профессиональных и универсальных компетенций, остро стоит вопрос о крайне важной задаче профессиональной подготовки специалиста – воспитании у них личностно-профессиональных качеств гражданина, осознающего свою ответственность перед государством и обществом, способного защищать честь и достоинство своей страны.

Государственный интерес в этой области находит свое отражение в Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 года [1], согласно которой богатством нации является человек. В центре внимания государственной политики – гармоничное развитие личности, накопление знаний, умений, компетенций, индивидуальных способностей, навыков бережного отношения к природе и самому человеку. Приоритетами государства станут инвестиции в развитие человеческого потенциала.

Но очевидно, что сегодня помимо проблем экономического, экологического, внешнеполитического характера наблюдаются и признаки кризиса духовного, нравственного в человеке. Все чаще ориентирами успешности выступают прагматизм, материальное благосостояние, иммиграция, консьюмеризм, приоритет и защита личного над общественным и пр. Выпускники демонстрируют низкий уровень нравственной и правовой культуры, искажение профессиональных ценностей и деформацию аксиологических ориентиров, значительные пробелы в культуре делового общения и пр. Решение данных проблем лежит в организации целенаправленной работы по профессиональному воспитанию будущих специалистов еще в период обучения в УВО.

Анализ литературы показывает, что отсутствует однозначный подход к пониманию термина «профессиональное воспитание». Причиной этому являются сложность и многоаспектность самого процесса воспитания, следовательно, и наличие множества концепций. Среди них концепции гуманистического воспитания (В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили), системного построения процесса воспитания (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова), воспитания человека культуры (Е. В. Бондаревская), самовоспитания (Г. К. Селевко, А. В. Хуторской), социального воспитания (А. В. Мудрик, Т. А. Ромм), формирования образа жизни, достойного человека (Н. Е. Щуркова) и др.

Анализ диссертационных исследований и научных публикаций в Республике Беларусь позволил сделать вывод о возрастании интереса ученых к проблеме воспитания в высшей школе. Так, предметами диссертационных исследований выступали: патриотическое воспитание будущих учителей (О. Г. Прохоренко, 2009), профессиональная направленность и волонтерская деятельность будущих специалистов (Т. В. Соколова, 2015), формирование ценностного отношения студентов к профессиональной деятельности (М. М. Сироткина, 2016), нравственно-правовой культуры студентов в воспитательном пространстве УВО (Т. С. Дьячкова, 2018). Ученые указывают на значительную роль и влияние процесса воспитания в разных его аспектах в период первичной профессионализации будущих специалистов в УВО.

Помимо диссертационных исследований проводятся многочисленные конференции, проблемным полем которых становится профессиональное воспитание: Всероссийские научно-практические конференции «Современное профессиональное воспитание: инновационные подходы», 2009; «Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе», 2014 г. и др. Все это подтверждает, что проблема профессионального воспитания является одной из актуальных в педагогической науке и практике. Однако для отечественной педагогической теории термин «профессиональное воспитание» является еще малоупотребимым.

Все вышесказанное и обусловило актуальность проблемы, рассматриваемой в статье, цель которой – исследовать генезис понятия «профессиональное воспитание», раскрыть его характерные черты в высшем образовании в историческом и современном аспекте.

Возникновение термина «профессиональное воспитание» относят к 60-м гг. XX в. Его употребление в научном контексте стало возможным благодаря выделению профессионального образования в отдельную научную отрасль в 70–80-х гг. XX в. и появлению фундаментальных работ С. Я. Батышева, Е. П. Белозерцева, А. П. Беляевой, А. П. Веселова, Н. Н. Дьяченко, С. Б. Елканова, Э. Ф. Зеера, И. Ф. Исаева, А. М. Новикова и др. Оно отражало прежде всего процесс формирования положительного отношения к профессии и развитие качеств личности, способствующих повышению производительности труда и удовлетворенности профессиональным выбором (А. А. Дворовенко, 1970; Н. Н. Дьяченко, 1972, 1984; М. И. Махмутов, 1978; С. Я. Батышев, 1982; Н. М. Таланчук, 1984) [2]. По мнению Н. Ф. Гейжан, авторы, введшие данный термин в научно-методический оборот, справедливо указывали на специфику профессиональной подготовки в училищах по сравнению с трудовым обучением в школе [2]. Стоит отметить, что одним из главных отличий профессионального воспитания от трудового выступают и отношения, ими формируемые: «человек – труд» и «человек – профессия». Будучи близким к трудовому,

профессиональное воспитание выходит за его рамки, так как не каждый труд является профессиональным. Однако профессиональное воспитание в этот период не выступало самостоятельным предметом исследований.

В 90-е гг. XX в. обозначились не только смена политического строя и экономических отношений, но и реформы в системе образования и изменения в педагогической науке. Так, интерес к профессиональному воспитанию нашел свое отражение в работах М. В. Фирсова (1991), В. И. Белова (1994), Н. Ф. Гейжан (1995), С. В. Рачиной (1998). Анализ данных работ позволил определить одно из направлений исследования профессионального воспитания: в профессионально-технических училищах. Его целью выступает формирования личности конкурентоспособного рабочего. Для высшей профессиональной школы типичными для того времени выступали такие проблемы, как профессиональное развитие (Н. Б. Шмелёва, 1997), профессионализм (Т. И. Руднева, 1996), профессионально-педагогическая культура (И. Ф. Исаев, 1993), профессиональное становление (В. Л. Симонович, 1998, Г. М. Белокрылова, 1997), профессиональная направленность (В. И. Жернов, 1999, Н. Н. Аниськина, 1999), профессионально-ценностные ориентации (Г. П. Михеева, 1996) и позиция (А. В. Гуторова, 1996), профессиональное самовоспитание (Р. Т. Теуважукова, 1997).

На рубеже веков заметно возрастает частота употребления термина «профессиональное воспитание» применительно к обучающимся учреждений высшего образования, тем самым обозначив еще одно направление научных и практических исследований. Так, в работах В. Ф. Гревцевой (1999), Ю. В. Богомолова (1999), А. С. Боровых (2000), А. В. Репринцева (2001), В. В. Анциферова (2001), Г. А. Зобниной (2001), М. А. Лариной (2001), Н. А. Кулаковской (2003), Ч. М. Бурханова (2004), В. А. Баклашова (2004), Л. Т. Бородавко (2005), Р. М. Каримовой (2005), С. М. Салова (2006), Л. А. Хакимовой, А. М. Приходько (2006) исследовалось профессиональное воспитание в высшем образовании будущих учителей, военных и специалистов МВД. Под профессиональным воспитанием в УВО ученые понимают специально организованный процесс взаимодействия участников, направленный на становление будущего специалиста как субъекта профессионального труда [3, с. 3–5], восхождение личности студента к социальному и профессиональному эталону [5, с. 3], формирование его профессиональной воспитанности и культуры [6, с. 6], овладение системой профессиональных ценностей [6, с. 4].

Несмотря на некоторые расхождения в формулировке определения термина, они не противоречат, а дополняют друг друга, определяя одну из характерных черт профессионального воспитания: качественное личностное и социальное преобразование будущих специалистов, необходимое для успешной реализации профессиональных задач, сформированное в результате взаимодействия субъектов образовательного процесса. Эту позицию

разделяют и некоторые современные ученые, занимающиеся проблемами профессионального воспитания в высшей школе: А. П. Бредихин (2008), Е. Н. Байдашева (2009), И. Н. Борзых (2010), И. В. Вяткина (2011), Е. Г. Огольцова (2012), О. Ю. Макарова (2014), О. Г. Заец (2014), Л. М. Авдеева (2018) и др. Стоит отметить, что как процесс профессиональное воспитание целенаправленно, управляемо и ограничено рамками профессионального пути.

Набор личностно-профессиональных качеств и надпрофессиональных навыков, будучи элементом профессиональной воспитанности, может выступать как вариативная составляющая содержания профессионального воспитания. Его наполнение зависит от требований, предъявляемых к представителям конкретной профессии, от запросов общества в определенный исторический момент, обозначая тем самым динамичность процесса профессионального воспитания.

Возникновение новых профессий в силу постоянного развития науки и техники, усложнение профессиональных отношений ведет к изменениям в социальном заказе на формирование профессионала данной эпохи. Так, с переменами в социально-экономическом плане расширился и круг будущих специалистов, проблемой профессионального воспитания которых занимаются современные ученые. Помимо традиционных педагогических (А. П. Бредихин) и военных специальностей (О. Г. Заец), сегодня студенты технических (И. В. Вяткина, Е. Г. Огольцова), медицинских (О. Ю. Макарова, О. В. Парахина), экономических (Е. Н. Байдашева) специальностей находятся в центре внимания исследователей. Государственный интерес в этой области отражается в новых профессиональных и образовательных стандартах, профессионально-этических кодексах, правилах деятельности и пр., разработанных в соответствии с национальными особенностями культуры и идеологии. Ведь известно, что западная и восточная модели профессионала значительным образом отличаются друг от друга. В этом случае профессиональное воспитание приобретает национальную специфику.

По мере утверждения гуманистического и личностно ориентированного подходов в современной парадигме образования обозначилась тенденция к признанию студента субъектом профессионального воспитания. Ученые обращают внимание на важность процессов самовоспитания, самоутверждения, самосовершенствования, саморефлексии и саморазвития будущих специалистов в их самодвижении к эталону профессионала [7–11]. По мнению Н. В. Ярославцевой, В. Л. Разгонова, Т. Л. Лопухи, на этапе получения профессионального образования самовоспитание постепенно преобладает над воспитательными воздействиями [12, с. 256]. Активная субъектная позиция студентов в профессиональном воспитании, обусловленная их личными мотивами, интересами, потребностями, ценностями, идеалами, ба-

зируется на принципах студентоориентированности и индивидуализации. В процессе профессионального воспитания происходит овладение профессиональными ценностями, элементами профессиональной культуры и этики и их интериоризация. Несомненно, это еще один важный момент, который сегодня нельзя игнорировать при организации воспитательного процесса в УВО, не забывая и об объективных потребностях рынка труда. Таким образом, для профессионального воспитания характерным является баланс интересов общества, государства и личности будущих специалистов [12].

Обращая внимание на то, что в процессе профессионального воспитания происходит соотнесение социокультурного контекста деятельности и личностного самоопределения, А. И. Тимонин определяет это понятие как составную часть социального воспитания, отражающее в своем содержании общественное явление, сущность которого заключается в приобщении человека к профессионально-трудовой деятельности [13]. С позиции социального воспитания М. В. Ромм, Т. А. Ромм рассматривают профессиональное воспитание во взаимосвязи с профессиональной социализацией и непрерывным совершенствованием личности специалиста. Ученые предполагают, что содержание профессиональной социализации преобразуется в задачи профессионального воспитания. Целью профессионального воспитания должны стать успешная профессиональная социализация молодежи в современных условиях и саморазвитие человека как субъекта деятельности [14, с. 107]. Однако, учитывая тот момент, что профессиональная социализация подвержена влиянию и внешних стихийных явлений, профессиональное воспитание выступает одной из ее составных частей, в то же время обеспечивая и процесс саморазвития человека.

Подводя итоги, отметим, что профессиональное воспитание будущих специалистов высшей школы является актуальным направлением развития педагогической науки и практики. Оно призвано повысить качество человеческого капитала, что является необходимым условием развития современного общества.

Исследование генезиса понятия «профессиональное воспитание» позволило определить основные периоды его развития. Первый период – с 60-х по 80-е г. XX в., когда впервые этот термин был использован в работах по педагогике и назрела необходимость выделения профессионального образования в отдельную отрасль научного знания. Характерной чертой этого времени стало появление большого количества работ по профессиональному образованию. Второй период приходится на исторический момент распада СССР и проведения реформ в образовании. Появляются первые диссертационные исследования по проблеме профессионального воспитания в учреждениях профессионально-технического образования. Третий период – конец XX и начало XXI в., для которого характерно расширение

сферы применения понятия «профессиональное воспитание» в педагогической науке. В эти годы проводится ряд исследований по проблеме профессионального воспитания в высшей школе. Четвертый период, который охватывает первые десятилетия XXI в., характеризуется созданием целых научных школ, которые занимаются изучением проблемы, утверждением понятия профессиональное воспитание в научном обороте педагогики, охватом большего круга профессий для изучения, обогащением сущности понятия в контексте гуманистической парадигмы современного образования.

Анализ различных научных подходов к определению термина «профессиональное воспитание» показал, что его можно трактовать как явление и как процесс. Как явление профессиональное воспитание рассматривается в тесной связи с развитием общества, направлено на реализацию социального заказа, имеет конкретно-исторический характер, национальную специфику. Как процесс профессиональное воспитание имеет конкретные цель и задачи, управляемо и специально организовано, ограничено профессиональной сферой и способствует самореализации и саморазвитию личности профессионала.

Анализ исследований, посвященных данной проблеме, позволил сделать вывод о том, что сегодня нет единого подхода к пониманию профессионального воспитания студентов. Вместе с тем можно выделить его общие характеристики:

1. Профессиональное воспитание выступает как диалектически обусловленный процесс, направленный на успешную профессиональную социализацию и саморазвитие будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности.

2. Профессиональное воспитание призвано обеспечить базу для непрерывного образования, так как принцип одной профессии на всю жизнь в современных реалиях все менее актуален.

3. Профессиональное воспитание динамично, обусловлено конкретно-историческим периодом, зависит от внешних изменений и национально окрашено: новые аксиологические ориентиры, новые профессиональные требования, новые профессии на междисциплинарном уровне и пр.

4. Профессиональное воспитание – это воспитание социальное, направленное на формирование профессиональных и личностных качеств, отвечающих социальным и личным запросам.

5. Профессиональное воспитание рассматривает студентов как активных субъектов, стремящихся к самореализации, самосовершенствованию, самодвижению к профессиональному идеалу, обеспечивая баланс личных, социальных и государственных интересов. Поскольку оно личностно ориентированное, профессиональное воспитание призвано обеспечить условия для успешной реализации личностного потенциала каждого студента – будущего профессионала.

Мы полагаем, что профессиональное воспитание можно понимать как диалектически противоречивый процесс, направленный на формирование личности профессионала интегративного типа в совокупности профессионально значимых и личностных качеств, универсальных компетенций, осуществляемый на протяжении всей жизни человека в профессии. В процессе профессионального воспитания происходит интериоризация профессиональных ценностей и норм профессиональной этики, создаются условия для саморазвития, самосовершенствования и самосознания студентов как активных субъектов профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Респуб. Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс]: одобр. прот. засед. Президиума Сов. Министров Респ. Беларусь, 2 мая 2017 г., № 10 // Министерство экономики Республики Беларусь. – Режим доступа : http://www.economy.gov.by/ru/dejst_prognoz_dok-ru. – Дата доступа: 30.01.2021.
2. *Гейжан, Н. Ф.* Психолого-педагогические основы индивидуализации профессионального воспитания учащихся профессиональных учебных заведений: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. Ф. Гейжан; Ин-т проф.-техн. обр. РАО. – СПб., 1995. – 32 с.
3. *Гревцева, В. Ф.* Профессиональное воспитание педагога средствами дидактической игры: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. Ф. Гревцева. – Воронеж, 1999. – 157 л.
4. *Бородавко, Л. Т.* Профессиональное воспитание сотрудников правоохранительных органов в вузах МВД России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. Т. Бородавко. – СПб., 2005. – 300 л.
5. *Салов, С. М.* Мониторинг профессионального воспитания будущего педагога как условие повышения эффективности образовательного процесса вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. М. Салов; Кур. гос. ун-т. – Курск, 2006. – 26 с.
6. *Репринцев, А. В.* Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. В. Репринцев. – Курск, 2001. – 519 л.
7. *Байдашева, Е. Н.* Профессиональное воспитание будущих специалистов в условиях вузовского образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. Н. Байдашева. – Курган, 2009. – 211 л.
8. *Парахина, О. В.* Профессиональное воспитание будущего медицинского работника в воспитательной системе ССУЗа: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / О. В. Парахина; Кур. гос. ун-т. – Курск, 2012. – 28 с.
9. *Тихомирова, Е. И.* Профессиональное воспитание в высшей школе / Е. И. Тихомирова // Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – № 5. – С. 43–46.
10. *Авдеева, Л. М.* Профессиональное воспитание студентов педагогического вуза в условиях университетского музея: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. М. Авдеева; Ульян. гос. ун-т. – Ульяновск, 2018. – 29 с.

11. *Борытко, Н. М.* Технологические основания профессионального воспитания студентов вуза / Н. М. Борытко // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 2. – С. 103–106.

12. *Ярославцева, Н. В.* Парадигма и концепции профессионального воспитания в системе высшего образования / Н. В. Ярославцева, В. Л. Разгонов, Т. Л. Лопуха // Циситэ. – 2020. – № 1. – С. 251–260. DOI: 10.15350/24097616.2020.1.23.

13. *Тимонин, А. И.* Профессиональное воспитание как воспитание социальное / А. И. Тимонин // Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012.

14. *Ромм, М. В.* Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе / М. В. Ромм, Т. А. Ромм // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 104–114.

(Дата подачи: 25.02.2021 г.)

С. В. Панов

Республиканский институт высшей школы, Минск

S. Panov

National Institute of Higher Education, Minsk

УДК 273:94(476)

ШКОЛЬНОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КАК ЧАСТНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ

SCHOOL HISTORICAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BELARUS: DEVELOPMENT TRENDS AS PRIVATE PEDAGOGICAL CONSISTENT PATTERNS

В статье в рамках историко-педагогического исследования изучаются закономерности структурно-функциональной модернизации школьного исторического образования в Республике Беларусь. Обоснование таких закономерностей осуществляется через возможность выявления взаимосвязей между структурными компонентами педагогической системы в их исторической ретроспективе. Авторская позиция заключается в определении частных педагогических закономерностей как доминирующих тенденций в развитии школьного исторического образования с учетом специфики изучения истории Беларуси и процесса социализации личности обучающихся.

Ключевые слова: педагогические закономерности; тенденции развития; школьное историческое образование; модернизация; целеполагание; функции; структура; содержание; история Беларуси.

The article discusses the grounds for determining in the process of historical and pedagogical research the laws of structural and functional modernization of school history education in the Republic of Belarus. The substantiation of such consistent patterns is carried out through the

possibility of identifying the relationships between the structural components of the pedagogical system in their historical retrospective. The author's position is to identify private pedagogical consistent patterns as dominant trends in the development of school history education, taking into account the specifics of studying the history of Belarus and the process of socialization of the personality of learners.

Keywords: pedagogical patterns; development trends; school history education; modernization; goal-setting; functions; structure; content; history of Belarus.

Определение педагогических закономерностей развития школьного исторического образования в Республике Беларусь актуализировано целесообразностью анализа 30-летнего периода его модернизации как институциональной системы и как социокультурного феномена. Целью статьи – выявление в исторической ретроспективе 1991–2020 гг. структурных компонентов школьного исторического образования как педагогической системы, которые находятся во взаимодействии между собой. Такое историко-педагогическое исследование позволяет определить доминирующие тенденции в обучении истории, которые позиционируются как частные педагогические закономерности. Специфика таких закономерностей предполагает выявление взаимосвязей между такими компонентами школьного исторического образования, как целеполагание, принципы модернизации, функции, структура, содержание. Выявление частных педагогических закономерностей связано со структурно-содержательной и функциональной спецификой трансформации школьного исторического образования в Республике Беларусь и характеристикой доминирующих тенденций развития, в частности, в обучении истории, которая рассматривается как национальный компонент образования. Актуальность данной позиции подтверждается п. 49 Концепции информационной безопасности Республики Беларусь (2019 г.), требующей дальнейшей последовательной реализации государственной исторической политики, направленной на закрепление белорусской национальной концепции исторического прошлого страны и белорусской модели памяти [1].

Определение структурных закономерностей развития школьного исторического образования может осуществляться с учетом его детерминирующих целей по отношению к содержанию, т. е. прежде всего в соответствии с целеполаганием. Таковым в Концепции исторического образования в средней школе Беларуси (1991 г.) и академической национально-государственной Концепции истории и исторического образования (1993 г.) было определено осознание национальных особенностей Беларуси и возрождение исторической памяти с позиций этнонационального фактора [2; 3]. Такое целеполагание на первом этапе развития школьного исторического образования в Республике Беларусь (1991–1997 гг.) можно считать отчасти целесообразным, так как до 1997 г., когда были завершены подготовка и

издание первого поколения учебных пособий по истории, она не имела статуса самостоятельного учебного предмета и изучалась как составная часть истории СССР. Тогдашнее целеполагание было обусловлено прежде всего сциентической парадигмой образования («обогащать память»), что вполне объяснимо с позиции накопления исторической наукой и образованием научных и учебных исторических знаний. Воспитательный компонент целеполагания был ориентирован на формирование сознательных патриотов и убежденных демократов.

В период перехода общеобразовательной школы на 12-летний срок обучения (1998–2002 гг.) целеполагание оставалось знаниецентричным, а формирование социально активной разносторонне творческой личности с гуманистическим мировоззрением рассматривалось прежде всего в контексте освоения обучающимися теоретических основ всемирно-исторического процесса. В 2003–2008 гг. в целеполагании продолжал преобладать знаниевый подход к обучению, ориентированный на осмысление обучающимися знаний про всемирно-исторический процесс, а только потом на формирование ценностных ориентаций личности на основе воспитания патриотизма, развития гражданского и национального самосознания [4, с. 3–4].

Трансформационным в целеполагании стало утверждение в 2009 г. Концепции учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси». Целями исторического образования были заявлены овладение учащимися систематизированными знаниями о мировом историческом процессе и формирование представлений о месте в нем Беларуси, приобщение учащихся к достижениям отечественной и мировой культуры, воспитание социально активной и творческой личности, гражданина и патриота Отечества [5, с. 4]. В соответствии с Концепцией на четвертом этапе развития школьного исторического образования в Республике Беларусь (2009–2014) была обозначена задача формирования у учащихся исторической памяти и национальной идентичности. Первоначально данные концепты рассматривались как социально-педагогические категории, а затем уже и как качества личности обучающихся. Начало разработки академической исторической наукой в 2011–2012 гг. новой концепции белорусской нации и ее государственности означало складывание собственно белорусского (белорусскоцентричного) взгляда на историю, что постепенно становится содержательным наполнением концептов исторической памяти и национальной идентичности. Представляется возможным сделать вывод о наметившейся тенденции в трансформации целеполагания от приоритетности сциентического подхода в обучении истории к личностно ориентированному обучению с актуализацией места и роли истории Беларуси как учебного предмета.

Определение структурных закономерностей развития школьного исторического образования может осуществляться также в плоскости анализа трансформации его структуры. Концентрический принцип структурирова-

ния содержания школьного исторического образования в Республике Беларусь был реализован трижды: в 1992–2008 гг. первоначально в рамках 11-летней, а с 1998 г. в процессе перехода к 12-летнему сроку обучения в средней школе; с 2015 г. в рамках возвращения к 11-летней школе. Линейный принцип структурирования осуществлялся в 2009–2014 гг. Структура школьного исторического образования в Республике Беларусь находится в настоящий момент в процессе своей трансформации, связанной с завершением перехода на концентрический принцип в 2021/2022 учебном году на основе реализации с 2015 г. компетентного подхода к подготовке выпускника средней общеобразовательной школы. Очередное введение концентрической системы актуализировало тенденции, связанные с осуществлением преемственности между концентриками, в частности, рассмотрением в качестве первого концентрика пропедевтического обучения на уровне первой ступени общего среднего образования (4-й класс, содержательный блок «Мая Радзіма – Беларусь» в структуре учебного предмета «Человек и мир»). Анкетирование автором статьи учителей истории (243 респондента, ноябрь 2018 г. – февраль 2021 г.) свидетельствует о приоритетности концентрического принципа структурирования содержания исторического образования (63,5 %) над линейным (21,5 %).

Определение функциональных закономерностей развития школьного исторического образования может осуществляться в аспекте трансляции его содержания как социального опыта поколению Z в условиях современного межпоколенческого разрыва с учетом анализа функций, отмеченных в Концепции учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси»:

- историко-познавательная, связанная с овладением обучающимися основами научных знаний о важнейших тенденциях и закономерностях исторического развития общества во всем его многообразии и противоречивости;
- обучающая, ориентированная на овладение учащимися общеучебными и специальными историческими способами деятельности;
- развивающая, которая предусматривает формирование наглядно-образного и вербально-логического типов мышления, необходимых для преобразующей и творческой познавательной деятельности в условиях социальных трансформаций;
- ценностно-мировоззренческая, способствующая социализации личности, ответственной за свои действия перед обществом и государством и направленная на формирование гражданской позиции.

Актуальной тенденцией является осуществление функции консолидации, а не конфронтации исторической памяти. Реализация концепта исторической памяти целесообразно связать с актуализацией (субъективацией) жизненного (личностного) опыта обучающихся в контексте решения ситуационных поведенческих задач.

Выявление исторических закономерностей развития школьного исторического образования связано со сравнением принципов модернизации его содержания, заложенных в Концепции исторического образования в средней школе Беларуси (1991 г.) и академической национально-государственной Концепции истории и исторического образования (1993 г.), с теми, которые были закреплены в Концепции учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси» (2009 г.). Данные принципы представлены группами через тире в соответствии с названными Концепциями: департизация, деидеологизация – методологический плюрализм, историзм; гуманизация – культурно-историческая среда; научность – научная объективность; многовариантность и альтернативность учебных программ и учебников – ведущая роль теоретических знаний, сочетание формализованных и неформализованных исторических знаний, систематичность и преемственность между ступенями обучения истории в начальной, базовой и средней школе, доступность в обучении истории; интеграция с другими дисциплинами гуманитарного цикла – междисциплинарность; единство отечественной и всемирной истории – изучение истории Беларуси в контексте региональной и всемирной истории.

Среди перспективных тенденций в определении принципов модернизации школьного исторического образования, реализация которых целесообразна в современных условиях, можно назвать следующие:

- исторической диалогичности, учитывающий возможность философского обобщения и диалогической интерпретации исторических фактов, рассмотрение альтернативных ситуаций при теоретическом осмыслении возможностей общественного развития в историческом прошлом;
- контрастности, предполагающий критический анализ фальсификации и ревизии важнейших событий всемирной и отечественной истории.

Переход с 2015/2016 учебного года на новое содержание исторического образования осуществляется в рамках формирования у обучающихся совокупности социально-личностных, метапредметных и предметных компетенций. Анализ принятого в 2018 г. образовательного стандарта общего среднего образования подтверждает приоритетность тенденции формирования у обучающихся целостного представления об историческом процессе при усвоении социально значимых знаний, которые имеют ключевое значение с точки зрения гражданского воспитания [6, с. 10].

Рассматривая содержание школьного исторического образования как транслируемый в процессе обучения социальный опыт современной белорусской гражданской нации, целесообразно обозначить некоторые перспективные тенденции его развития. Среди них:

- конкретизация и оформление социального заказа системе школьного исторического образования при определении целеполагания, обозначенного в образовательном стандарте и учебных программах;

- проектирование национально-культурного и социально-аксиологического компонентов содержания предметного обучения истории Беларуси с учетом дальнейшего формирования таких качеств личности обучающихся, как топологический и гражданский патриотизм с актуализацией ценности государственного суверенитета Республики Беларусь, историческая память в ее консолидирующей функции, национальная идентичность;

- многоаспектное освещение различных сфер исторической жизнедеятельности белорусского общества с рассмотрением личности как активного субъекта истории через трансляцию культурно-оформленных образцов человеческого поведения человека в истории (культурно-исторических аналогов) и использование дидактического алгоритма представления и усвоения содержания учебного материала «человек – культура – история».

Таким образом, характеристика доминирующих тенденций развития школьного исторического образования в Республике Беларусь в 1991–2020 гг. через установление взаимосвязей между концептуальным, целевым, структурным, функциональным, содержательным, операционально-деятельностными компонентами педагогической системы позволяет первоначально выявить в качестве частных педагогических закономерностей следующие:

- постепенный переход в складывании собственно белорусского (белорусскоцентричного) взгляда на содержание истории Беларуси как учебного предмета от этнонациональной к национально-государственной компоненте;

- цикличность, связанную с реализацией концентрического и линейного принципов структурирования содержания;

- переход от фрагментарного к комплексному характеру формирования у обучающихся целостных представлений (собирательных образов) об историческом прошлом;

- сочетание культуросообразного подхода к подготовке выпускника средней общеобразовательной школы по истории с практико-ориентированным компетентностным подходом при актуализации социально-личностных компетенций, в частности, компетенции гражданского патриотизма;

- актуализация на современном этапе общественно-исторического развития Республики Беларусь консолидирующего современную белорусскую гражданскую нацию функционала истории Беларуси и таких принципов модернизации образования, как историческая диалогичность и контрастность.

Характерным признаком перечисленных закономерностей является их трансформация в исторической перспективе и вероятностный характер, проявляющийся как тенденции, имеющие необходимость в своем уточнении.

Список использованных источников

1. Концепция информационной безопасности Республики Беларусь // СБ Беларусь сегодня. Спецвыпуск. – 2019. – 21 марта. – С. I–V.
2. Канцэпцыя гістарычнай адукацыі ў сярэдняй школе Беларусі / І. І. Багдановіч, М. В. Біч (кіраўнік калектыву), Г. А. Космач, А. М. Люты, У. К. Пляшэвіч // Настаўніцкая газета. – 1991. – 30 ліст. – С. 2–3.
3. Біч, М. В. Аб нацыянальнай канцэпцыі гісторыі і гістарычнай адукацыі / М. В. Біч // Беларускі гістарычны часопіс. – 1993. – № 1. – С. 15–24.
4. Суветная гісторыя. Гісторыя Беларусі: вучэб. праграмы для 11–12-х кл. агульнаадукац. устаноў з беларус. мовай навучання, з 12-гадовым тэрмінам навучання (базавы павыш. узроўні) вывучэння / М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. – Мінск: Выд. цэнтр БДУ, 2007. – 63 с.
5. Концепция учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси» // Гісторыя: праблемы выкладання. – 2009. – № 7. – С. 3–12.
6. Об утверждении образовательного стандарта общего среднего образования: постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 26 дек. 2018 г. № 125 // Настаўніцкая газета. – 2019. – 12 лют. – С. 10.

(Дата подачы: 23.02.2021 г.)

Г. В. Свентуховская

Республиканский институт высшей школы, Минск

G. Sventukhovskaya

National Institute of Higher Education, Minsk

УДК 371.5

АУДИО- И ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИСТОРИКО-ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

AUDIO- AND VIDEO MATERIALS AS A SOURCE OF INFORMATION IN THE PROCESS OF HISTORICAL AND SOCIAL EDUCATION

В статье представлены образовательные возможности аудио- и видеоматериалов как источника информации. Описываются их особенности, требования, дидактические принципы применения аудиовизуальных средств обучения в процессе историко-обществоведческого образования. Приводятся фрагменты уроков и алгоритм использования аудио- и видеоматериалов.

Ключевые слова: аудиовизуальные средства обучения; информация; ПОПС-формула; аудиоматериалы; видеоматериалы; дидактические принципы.

The article presents the educational opportunities of audio and video materials as a source of information. Their features, requirements, didactic principles of using audiovisual teaching

aids in the process of historical and social science education are described. Fragments of lessons and an algorithm for using audio and video materials are given.

Keywords: audiovisual teaching aids; information; POPS-formula; audio materials; video materials; didactic principles.

Вопросы повышения мотивации к изучению предметов историко-обществоведческого цикла сегодня являются как никогда актуальными. Технологизация общества и ориентация на современные технологии приводят к тому, что учащиеся, которые в своем большинстве являются одновременно и аудиалами, и визуалами, и кинестетиками, со сложностью воспринимают обычные источники информации в учебном процессе. Поэтому особый интерес вызывает использование аудиовидеоресурсов: большая часть обучающихся живет в пространстве «медиакультуры», распространение которой привело к изменению картины мира, становится естественной средой обитания учащихся.

Говоря об аудио- и видеоматериалах, сегодня применяют такое понятие, как «аудиовизуальные средства обучения (АВСО, «слухозрительные» от лат. *audire* – слышать и *visualis* – зрительный) – особая группа технических средств обучения, получивших наиболее широкое распространение в учебном процессе, включающая экранные и звуковые пособия, предназначенные для представления зрительной и слуховой информации» [1, с. 72].

Аудиовизуальные средства обучения играют важную роль в образовательном процессе, так как оказывают сильное воздействие на учащихся, обеспечивая образное восприятие изучаемого материала и его наглядную конкретизацию в наиболее доступной для восприятия и запоминания форме.

На современных уроках истории наиболее актуально использование следующих аудиовизуальных средств: интерактивные карты, схемы, таблицы, графики, диаграммы с разнообразными историческими данными, электронные презентации; видеоматериалы; звукозаписи. Например, при применении звуковых кинофильмов, телепередач, видеозаписей в создании образа участвуют изображение, звучащее и написанное слово, музыка и цвет. Синтез этих выразительных возможностей делает их сильным средством обучения и воспитания. При этом на уроках успешно реализуются дидактический принцип наглядности, возможность индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся, усиливается мотивационная сторона занятий.

Комбинирование различных форм передачи информации (графической, звуковой, визуальной) повышает эффективность обучения. Тем не менее аудиовизуальные средства обучения, используемые на уроках, должны отвечать следующим дидактическим требованиям:

- соответствие принципу историзма;
- мотивация учебной деятельности;

- наличие учебной информации;
- развитие умения сравнивать, анализировать и делать выводы благодаря разным ракурсам изучаемых объектов.

Педагог, разрабатывая и используя на уроках аудиовизуальные средства обучения, должен учитывать следующие особенности:

- возрастные и индивидуальные особенности учащихся;
- вариативность изложения учебного материала для различных групп учащихся;
- научная обоснованность выбора средства в изучении конкретной темы;
- соблюдение нужной последовательности, пропорций и темпа;
- сочетание наглядных средств с приемами организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся;
- обеспечение обратной связи, возможность диалога в учебном процессе [1, с. 72].

Одним из средств аудиовизуальной наглядности, применяемым на уроках истории, являются видеоматериалы. Видео погружает учащихся в изучаемую эпоху, помогает проникнуть в глубину изучаемых событий и процессов, создает эффект присутствия, оказывает эмоциональное воздействие, вызывает интерес к истории и изучаемой теме.

Использование видеоматериалов не должно использоваться ради использования. К ним предъявляется ряд требований (таблица 1).

Таблица 1

Видеоматериалы как источник информации

	Видеоматериал
Особенности	Использование видеоинформации и анимации может значительно усилить обучающий эффект. Небольшой учебный фрагмент, в наибольшей степени способствует визуализации учебного процесса, представлению анимационных результатов, моделированию различных процессов в реальном времени обучения
Требования	Видеоматериалы должны быть тщательно отобраны педагогом, к ним предъявляются высокие дидактические требования, они должны иметь: познавательную значимость, фактологическую достоверность, отражать связь художественных образов с реальной жизнью в данную историческую эпоху. Видеофрагмент должен быть предельно кратким по времени, причем учителю необходимо позаботиться об обеспечении обратной связи с учащимися. Необходима специальная подготовка перед просмотром, т. е. учащиеся должны владеть материалом, либо учитель должен провести ознакомительную (возможно, эвристическую) беседу по теме

	Видеоматериал
Категории	<p>Существует большое количество видеоматериалов, которые можно разделить на следующие группы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • художественные фильмы – фильмы, которые снимают по литературным сценариям с участием актеров; • документальные фильмы, отражающие события, имевшие место в действительности; • научно-популярные фильмы – видеоматериалы по сценарию и популярно излагающие научную или техническую проблему; • научные фильмы – фильмы, которые созданы в процессе научно-исследовательских работ и служат для решения конкретных научных задач; • учебное кино – видео для демонстрации в ходе обучения и обеспечения наглядности при ознакомлении учащихся с явлениями и процессами, недоступными для непосредственного наблюдения; • анимация – мультипликация, создаваемая для отражения и популяризации определенных исторических событий в доступной форме; • реклама, трейлеры, агитационные ролики – видеоматериалы, отражающие вызовы и потребности современного общества, имеющие хороший потенциал при использовании на уроках обществоведения
Формы работы	<p>Просмотр отрывка видеоматериала или полностью, сопровождается письменным заполнением таблиц, ответы на вопросы, проблемное задание.</p> <p>Определить, о каком событии, личности, периоде и т. п. идет речь, т. е. работа на узнавание при закреплении материала.</p> <p>Создание фильма (предполагает хорошую подготовку учащихся и знание изучаемого материала)</p>
Способы применения	<p>Вводная беседа перед просмотром, инструктаж, определение задач и конечного результата.</p> <p>Заполнение таблиц по деятельности исторических личностей, хронологии событий и т. п.</p> <p>Письменные ответы с помощью просмотренного видеоматериала на вопросы (должны быть перед глазами каждого ученика).</p> <p>Проблемный вопрос с целью выявить неточности в воспроизведении материала в художественных и научно-популярных фильмах, сравнить предложенный материал.</p> <p>Выразить свое отношение к содержанию видеоматериала в виде эссе</p>
Эффект	<p>Развитие наглядно-образного мышления, моторных и вербальных коммуникативных навыков учащихся.</p> <p>Формирование навыков работы с информацией (поиск, отбор, переработка, упорядочивание, выстраивание логических связей и др.).</p> <p>Способствует формированию информационной культуры школьников</p>

Самой важной и актуальной остается проблема исторической достоверности используемых видеоматериалов. Иногда исторические фильмы содержат немало элементов художественного вымысла, которые вступают в

противоречие с исторической правдой. Безусловно, на уроках стоит использовать только те художественные или научно-популярные фильмы, которые соответствуют историческим данным.

Тем не менее можно говорить о том, что просмотр недостоверных видеоматериалов также может оказать положительный эффект на процесс обучения в виде развития у учащихся критического мышления. Получая новую информацию, ученики должны научиться рассматривать ее с различных точек зрения, делать выводы относительно ее ценности и точности, критически ее оценивать, осмысливать, применять. При работе с видеоматериалами следует учитывать возрастные ограничения учащихся (таблица 2).

Таблица 2

Пример использования на уроках

Тема	Видеоматериал	Вопросы и задания
Общественно-политическая жизнь. 11 класс, история Беларуси, § 20–21	https://youtu.be/12wk-XxmO-0	Как можно охарактеризовать Беларусь с точки зрения отношения к распространению религиозных конфессий на ее территории? Приведите факты Какая религия занимает ведущее место? Почему? Какая конфессия находится на 2 месте? Почему? Перечислите остальные религии и конфессии в Беларуси Каким образом в Беларуси осуществляется межконфессиональный диалог? В каких вопросах совпадают задачи государства и конфессий? Какая статья Конституции определяет отношение государства к конфессиям и религиям?
Участие Республики Беларусь в решении глобальных проблем. 11 класс, обществоведение	Выступление Греты Тунберг в ООН (https://youtu.be/S0dq9J4XyYg)	Посмотрите выступление Греты. Представьте, что вы находились на данном саммите в качестве журналиста. Составьте вопросы (не менее 10) для интервью, основываясь на данном выступлении. Напишите предполагаемые ответы девушки

Использованию аудиоматериалов на уроках истории и обществоведения сегодня уделяется мало внимания. Тем не менее современные технические возможности и медийная среда позволяют обратить более пристальное внимание на данный вид. Подростки постоянно используют возможности смартфонов для прослушивания музыки с помощью аудиогарнитуры. Данный фактор необходимо использовать для обучающих целей. А потенциал аудиоматериалов не менее высок, чем у видео. К ним также предъявляется ряд требований в зависимости от вида, формы работы (таблица 3).

Аудиоматериалы как источник информации

Аудиоматериалы	
Категории	Подкасты. Музыкальные композиции (в том числе, современных исполнителей). Исторические хроники
Формы работы	Прослушивание аудиозаписи как элемент наглядности на уроке. Работа на узнавание. Анализ текста аудиозаписи. Создание подкастов. Создание плейлиста по теме
Способы применения	«Звуковая иллюстрация». Этот метод имеет целью создание культурно-исторического фона, атмосферы изучаемых событий. Имеет значение ощущение эпохи. Воздействие происходит больше на эмоциональную сферу. Исторический анализ содержания. Целью является извлечение из источника фактической информации и ее анализ. При этом используются приемы источниковедческой работы. Анализ и сравнение нескольких источников. Наиболее сложный вид работы, представляющий собой задания исследовательского характера. Перед учащимися ставится эвристическая задача. Ответ формулируется посредством исследования с привлечением информации из дополнительных источников
Эффект	Реализуются дидактический принцип наглядности, возможность индивидуализации обучения, усиливается мотивационная составляющая занятий. Использование аудиоматериалов погружает учащихся в естественную среду их обитания

Примеры использования на уроках.

Учащиеся получают бланк, где указаны выходные данные источника, ссылки для прослушивания, а также описание последовательности действий, что является важным условием при работе с такими видами источников.

9 класс. «Семейные отношения», обществоведение.

Прослушайте две аудиозаписи и ответьте на вопросы;

<https://music.yandex.ru/album/3369429/track/28192695>

<https://music.yandex.ru/album/11300131/track/36815243>

- Атрибутация. Назовите автора, название и время создания.
- Какие проблемы поднимаются в песнях? Какова целевая аудитория?
- Назовите причины создания второй песни? Кто может быть заказчиком?
- Как в обществе можно решить данные проблемы? (ответьте с помощью ПОПС-формулы).

ПОПС-формула позволяет сформулировать ответ по алгоритму, аргументировать свое мнение и привести примеры.

Я считаю, что ...

Потому что...

Я могу доказать это на примере...

Исходя из вышесказанного я могу сделать вывод о том, что...

10 класс, «§ 10. Положение белорусских земель в XIV – первой половине XV в.», история Беларуси.

Стары Ольса. «Пахвала Вітаўту (XV ст.)»

[https://mp3iq.com/m/337938-stary-olsa/19065013-pahvala-v-ta-tu-xv-st./](https://mp3iq.com/m/337938-stary-olsa/19065013-pahvala-v-ta-tu-xv-st/)

Панегрическое произведение 1430 г. Слова анонимного автора XV в., текст согласно летописи Рачинского («Полное собрание русских летописей», Т. 35), музыка народная, взята из сборника БНТ Баллады (Кн. 1. Минск, 1977). Текст передан группе «Стары Ольса» историком Эдвардом Зайковским. Произведение сокращено и адаптировано. Транскрипция белорусской фонетики через написание и адаптация текста к мелодии выполнены З. Сосновским. «Похвала Витовту» – памятник белорусской панегрической прозы XV в., созданный в 1430 г. в Смоленске в окружении местного епископа Герасима. «Похвала» написана в то время, когда ее главный герой был в зените славы и даже собирался примерить королевскую корону.

1. Князь вялікі Вітаўт Вітаўт княства держаў Літоўскае і Рускае І іншыя землі многіе	4. Містра прускага Прускага інфлянскага І паслы ад іншых землі Ды вялікія паслы былі	7. І у Луцку Вітаўт Тыя госці частаваў Дараваў размаітымі Дарамі каштоўнымі	10. Ды цары турэчкі І царагародскі Былі ў ласцэ з Вітаўтам З сільным ды гаспадарам
2. У той час Вітаўт прызваў Вітаўт к себе прызваў Караля Якейла Польскага Ды і Цэзара Рымскага	5. І ардынскія паслы Влахаў ваеводы Ад Вяліка Новагорада І прыйшлі паслы ад Пскова	8. Веліка гаспадара Вітаўта слаўнага Іж не можэш выпісці І о дарэх і о часці	11. Каралеўства Чэскае Ўгорскае і Польскае Тэж держалі часць вяліку Слаўну гаспадару Вітаўту
3. І князя маскоўскага Караля угерскага Князя велікага цверскага І паслы князя рэзанскага	6. І ўсі тыя госці Ў князя мешкалі Тагды Цэзар Рымскі З Вітаўтам у міласці былі	9. Землі на вастоце Або і на западзе Кланяліся землі князю Велікаму князю Вітаўту	12. І быў Вітаўт сільны Па ўсім землям слаўны І цары і многія князі У двару яго служылі

Источник: <https://staryolsa.com/ru/gruppa/teksty-noty-ru/pahvala-vitautu-rus.html>.

Вопросы и задания к песне:

1. Установите тип источника. Дайте характеристику историческому источнику.
2. О ком рассказывает автор песни? Объясните название источника (песни).
3. Какие события упоминаются в песне? Попробуйте найти им подтверждение в тексте учебника, дополнительной литературы.
4. Как автор относится к главному герою? Почему? Подтвердите словами из текста.
5. Составьте характеристику исторического деятеля на основе источника.

Такой тип работы позволяет учащимся на третьей ступени образования применять теоретические знания на практике и работать с историческими источниками.

Сегодня существует проблема с поиском базы аудио- и видеоматериалов. Поэтому возникает риск с использованием тех материалов, которые не будут отвечать дидактическим принципам. Среди источников аудиоматериалов можно назвать электронные приложения к книге «Я – гражданин Республики Беларусь», подкасты такого образовательного ресурса, как Arzamas, музыкальные плейлисты Яндекс-музыки. Источником видеоматериалов можно назвать YouTube-каналы таких белорусских каналов, как ОНТ, Беларусь 24. Они содержат хорошие ролики и научно-популярные передачи, основанные на архивных данных и исследованиях белорусских ученых. YouTube является источником многих образовательных ресурсов. Однако рекомендуется использовать контент youtubekids.com, поскольку он имеет соответствующие ограничения. В качестве материалов общественного характера можно использовать материалы каналов ООН в Беларуси, Юнисеф в Беларуси, портал финансовой грамотности.

Таким образом, использование аудио- и видеоматериалов способствует реализации ряда дидактических принципов: принципа целенаправленности, принципа связи с жизнью, принципа наглядности. Необходимо отметить, что использование вышеописанных средств обучения положительно влияет на организацию учебного процесса в классах с учащимися с разными уровнями учебных достижений, придавая ему целенаправленность и четкость, создавая равноправные условия обучения. Вызовы современного общества приводят к необходимости создания таких учебных пособий, которые бы характеризовались интерактивностью, имели хороший мультимедийный потенциал с использованием аудио- и видеоматериалов. Актуальной остается и единая база мультимедийного контента, который можно использовать на уроках.

Список использованных источников

1. Деменин, К. Г. Специфика использования аудиовизуальных средств в процессе обучения истории [Электронный ресурс] / К. Г. Деменин // Международный научно-исследовательский журнал. – 2019. – № 4–2(82). – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37381424>. – Дата доступа: 05.07.2020.

2. Корзюк, А. А. Изучение вопросов культуры на уроках истории Нового времени в 8 классе: пособие для учителей учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / А. А. Корзюк. – Минск: Изд. центр БГУ, 2019. – 183 с.: ил.

3. Крюкова, М. А. Киновидеоматериалы в контексте теории наглядности и их специфика как средств обучения истории [Электронный ресурс] / М. А. Крюкова // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: сб. науч. ст. / под ред. А. А. Сорокина. – М.: Книгодел, 2019. – Вып. 2. – С. 197–200. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37610911_67487008.pdf. – Дата доступа: 20.11.2020.

(Дата подачи: 23.02.2021 г.)

Н. Н. Филиппов

Белорусский государственный технологический университет,
Минск

N. N. Filippov

Belarusian State Technological University, Minsk

УДК 796.011.3

ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

DYNAMICS OF STUDENTS PHYSICAL FITNESS IN A TECHNICAL UNIVERSITY

В статье представлен анализ данных тестирования физической подготовленности студентов технического вуза. В результате приема контрольных нормативов была определена физическая подготовленность студентов, на основании чего получены оценки по 10-балльной шкале. Разработана шкала оценки общей физической подготовленности для студентов по сумме набранных баллов. Установлена недостаточная физическая подготовленность у юношей в подтягивании на высокой перекладине и в беге на 3000 м, у девушек в беге на 100 м и 1500 м, сгибании рук в упоре лежа. Тестирование также показало, что различные формы организации физического воспитания, применяемые для развития физических качеств, не в полной мере дают желаемого результата и требуется дальнейший поиск путей совершенствования учебного процесса по физической культуре в период обучения в вузе для выполнения учебной программы.

Ключевые слова: физическая культура; физическая подготовленность; контрольные нормативы; оценки по 10-балльной шкале; студенты технического вуза.

The article presents an analysis of the data of testing the physical fitness of technical university students. As a result of taking control standards, the students physical fitness was determined, on the basis of which grades were obtained on a 10-point scale. The scale of assessment of the general physical fitness for students by the sum of the collected points is developed. Insufficient physical fitness was found among young men in the pull-up on a high crossbar and in the 3000 m run, among girls in the 100 m and 1500 m run, and in the flexion of the arms in the prone position. Testing also showed that the various forms of organization of physical education used for the development of physical qualities do not fully give the desired result and further search for ways to improve the educational process in physical culture during the period of study at the university for the implementation of the curriculum is required.

Keywords: physical culture, physical fitness; control standards; grades on a 10-point scale; students of a technical university.

Важнейшим стратегическим достоянием любого государства является здоровье его граждан. Физическая культура в высших учебных заведениях страны проводится в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании и Законом Республики Беларусь «О физической культуре и спорте» от 4 января 2014 г. № 125-3 и на основании типовой учебной программы для высших учебных заведений, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь 27 июня 2017 г. [1–3]. Согласно нормативно-правовым документам, в Республике Беларусь учебные занятия в вузах по дисциплине «Физическая культура» проводятся на первых двух курсах – в объеме не менее четырех учебных часов в неделю, на остальных курсах – двух учебных часов и двух факультативных часов в неделю. При организации учебного процесса перед каждым высшим учебным заведением ставится задача осуществлять подготовку специалистов на высоком научно-техническом уровне с применением современных форм, средств и методов учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих использование в будущем полученных знаний и умений в практической работе. Однако полноценное использование профессиональных знаний и умений возможно только при хорошем состоянии здоровья, высокой работоспособности будущих специалистов, которые могут быть приобретены ими с помощью регулярных и специально организованных занятий физической культурой и спортом. Следовательно, качество подготовки, в том числе и физической, к предстоящей профессиональной деятельности приобретает не только личное, но и социально-экономическое значение.

Физическая культура – универсальное средство физического совершенствования, оздоровления, воспитания социальной, трудовой и творческой активности молодежи, существенно влияющая на развитие социальной структуры общества. В частности, от физической подготовленности, состояния здоровья, уровня работоспособности студентов во многом зависит выполнение ими будущих социально-профессиональных функций.

Постоянно растущий объем информации, усложнение учебных программ, различные общественные поручения делают учебный процесс студенческой молодежи все более интенсивным и напряженным. Зачастую это приводит к снижению двигательной активности (гиподинамии), а следовательно, к ухудшению функционального состояния организма. При этом ухудшается физическое здоровье, происходят отрицательные изменения в центральной нервной системе, снижаются функции внимания, мышления, памяти, ослабляется эмоциональная устойчивость.

Физическая культура в высших учебных заведениях страны в современных социально-экономических условиях направлена на сохранение и укрепление здоровья студенческой молодежи, привлечение ее к здоровому образу жизни. Одним из обязательных компонентов в управлении физическим состоянием студентов на учебных занятиях по физической культуре является выявление у занимающихся уровня физического развития и физической подготовленности с целью индивидуализации учебного процесса, направленного на улучшение определенных функций и систем организма [4]. Правильно организованный процесс физического воспитания студентов – общепризнанный и неоспоримый способ укрепления здоровья. Эффективное использование средств физической культуры в оздоровительных целях требует выявления компонентов в структуре здоровья, воздействие на которое позволит получить оздоровительный эффект.

Наличие взаимосвязи между физической подготовленностью и состоянием здоровья человека – установленный факт. Физическая подготовленность оценивается по уровню развития комплекса физических способностей. В состав этого комплекса входят сила, выносливость, быстрота, гибкость, ловкость (координация), а также их сочетания и производные. Анализ существующих тестов для определения уровня физической подготовленности человека позволяет предположить, что большинство отечественных и зарубежных авторов сторонники комплексного подхода к оценке физической подготовленности человека с помощью тестовых испытаний [5–10].

Цель исследования – технологическое обоснование годичной динамики физической подготовленности и выявление наиболее эффективных форм организации и проведения учебного процесса со студентами основного отделения в Белорусском государственном технологическом университете.

Методы и организация исследования

В работе использовались следующие методы исследования: теоретический анализ и обобщение нормативно-правовых документов, контрольные испытания, математико-статистические методы анализа и обобщения результатов исследования. Исследования проводились в течение 2018/2019 учебного года профессорско-преподавательским составом кафедры

в рамках госбюджетной темы ГБ 55-16 «Экспериментальное обоснование программных нормативов и оценок физической подготовленности студентов технического вуза на современном этапе». В исследованиях приняли участие студенты факультета органических веществ БГТУ в количестве 620 человек (юношей – 197, девушек – 423). Контрольные нормативы у студентов основного учебного отделения принимали в сентябре и мае на учебных занятиях согласно расписанию и оценивались по 10-балльной шкале (типовая учебная программа 2017 г.).

Уровень физической подготовленности тестируемого оценивался как «низкий» при выполнении норматива на 1–2 балла, «ниже среднего» – на 3–4 балла, «средний» – на 5–6 баллов, «выше среднего» – на 7–8 баллов и «высокий» – на 9–10 баллов. В зависимости от количества выполненных тестов и набранной суммы баллов определялся общий уровень физической подготовленности студентов.

Уровень общей физической подготовленности тестируемого зависит от уровня оценки результата в каждом тесте. Для студентов высших учебных заведений Республики Беларусь по дисциплине «Физическая культура» установлено: для юношей – 8 тестов, для девушек – 7 тестов. Чтобы оценить уровень общей физической подготовленности, необходимо баллы, набранные во всех восьми тестах у юношей и семи у девушек, суммировать.

Автором была разработана шкала оценки общей физической подготовленности. Максимальная сумма баллов у юношей – «80», минимальная – «8» баллов. При выполнении тестов студент получает оценки в баллах от 1 до 10. Нами разработаны критерии оценки общей физической подготовленности. Сумма набранных баллов студентом при сдаче контрольных нормативов по восьми тестам оценивается от 8 до 14 как низкий уровень физической подготовленности, от 15 до 30 – ниже среднего, от 31 до 44 – средний, от 45 до 60 – выше среднего и от 61 до 80 баллов – высокий уровень физической подготовленности.

Мужской пол условно обозначим буквой М, а тест – буквой Т. Общий уровень физической подготовленности студента определяется как $M = T1 + T2 + T3 + T4 + T5 + T6 + T7 + T8$. Полученный результат переводится в оценки: $M = 4 + 2 + 5 + 3 + 4 + 1 + 6 + 7 = 32$, что соответствует среднему уровню.

Тестирование студентов проводилось по следующим тестам: прыжок в длину с места (юноши, девушки), бег 30 м и 100 м (юноши, девушки), челночный бег 4×9 м (юноши, девушки), сгибание и разгибание рук в упоре лежа (юноши, девушки), поднятие туловища из положения лежа на спине за 60 с (юноши, девушки), подтягивание на высокой перекладине (юноши), бег 3000 м (юноши), бег 1500 м (девушки).

Результаты исследования и их обсуждение

Физическая подготовленность студентов является результатом физической подготовки и определяется степенью развития физических качеств. Повышение уровня развития физических качеств одна из основных задач, решаемых в процессе занятий со студентами в вузе.

Исследования проводились в начале и в конце 2018/2019 учебного года. Динамика результатов физической подготовленности студентов-юношей представлена в таблице 1.

Таблица 1

Динамика физической подготовленности студентов-юношей 1-го и 2-го курсов БГТУ в 2018/2019 учебном году

Тесты	1-й курс n = 57				2-й курс n = 59			
	осень		весна		осень		весна	
	результат	оценка	результат	оценка	результат	оценка	результат	оценка
1. Прыжок в длину с места, см	225,1	4,4	224	3,7	232,5	5,7	232	4,9
2. Бег 30 м, с	4,5	8,0	4,7	5,0	4,5	8,0	4,6	6,0
3. Челночный бег 4×9 м, с	9,5	7,1	9,6	6,0	9,3	7,8	9,5	6,8
4. Бег 100 м, с	13,8	6,0	13,9	5,8	14,0	5,0	13,9	5,8
5. Бег 3000 м, мин. с	15,00	1,1	16,00	1,1	14,30	1,4	14,38	1,3
6. Подтягивание на высокой перекладине, к-во раз	6,5	2,4	7,1	2,7	7,2	2,8	7,2	2,8
7. Поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 с, к-во раз	41,6	4,1	42,9	4,3	45,4	5,3	42,2	4,4
8. Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, к-во раз	27,5	3,3	27,2	3,2	32,3	4,2	34,9	4,5

Анализ динамики контрольных результатов юношей 1-го и 2-го курсов студентов БГТУ в 2018/2019 учебном году показал, что у студентов 1-го курса показатели улучшились в подтягивании на высокой перекладине, поднимании туловища из положения лежа на спине за 60 с. Существенное снижение результата в беге на 3000 м было выявлено у студентов на 1-м курсе. Положительная динамика была выявлена за учебный год на 2-м курсе в беге на 100 м и сгибании и разгибании рук в упоре лежа. Ухудшились показатели у юношей в беге на 3000 м и в подтягивании на высокой перекладине.

При проведении сравнительного анализа средних результатов между курсами были выявлены существенные различия в беге на 3000 м, сгибании и разгибании рук в упоре лежа.

К концу учебного года положительный прирост физической подготовленности у студентов 2-го курса по отношению к 1-му курсу составил: в беге на 3000 м – 1 мин 22 с, в сгибании и разгибании рук в упоре лежа – 7,7 раз. Необходимо отметить низкий уровень физической подготовленности у студентов-юношей 1-го и 2-го курсов в беге на 3000 м и подтягивании на высокой перекладине, где средняя оценка на 1-м курсе составляет 1,1 и 2,7 балла, а на 2-м – 1,3 и 2,8 балла соответственно по вышеуказанным тестам.

Динамика результатов физической подготовленности студентов-девушек представлена в таблице 2.

Таблица 2

Динамика физической подготовленности студентов-девушек 1-го и 2-го курсов БГТУ в 2018/2019 учебном году

Тесты	1-й курс n = 118				2-й курс n = 128			
	осень		весна		осень		весна	
	результат	оценка	результат	оценка	результат	оценка	результат	оценка
1. Прыжок в длину с места, см	172,5	5,4	172,3	5,3	169,7	4,9	172,4	5,3
2. Бег 30 м, с	5,9	5,8	5,5	7,0	5,5	7,0	5,6	6,0
3. Челночный бег 4×9 м, с	11,0	7,0	10,9	7,8	11,0	7,0	10,8	8,0
4. Бег 100 м, с	17,4	2,7	17,1	3,3	17,4	2,7	17,3	2,6
5. Бег 1500 м, мин. с	8,40	3,6	8,21	3,9	8,42	3,6	8,27	3,8
6. Поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 с, к-во раз	39,0	4,7	40,0	5,0	39,0	4,7	40,0	5,0
7. Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, к-во раз	7,0	4,4	8,0	5,0	7,0	4,4	8,0	5,0

Сравнительный анализ результатов тестирования, представленный в таблице 2, выявил, что у студентов-девушек основного учебного отделения всех факультетов на 1–2-м курсах варьируется динамика физической подготовленности.

Анализ полученных данных показал, что у девушек в 2018/2019 учебном году положительная динамика наблюдалась на 1-м и 2-м курсах в основном по всем тестам физической подготовленности. Существенные приросты результатов контрольного тестирования выявлены у девушек 1-го курса в беге на 30 м – 0,4 с, поднимании туловища из положения лежа на спине за 60 с – 1 раз, сгибании и разгибании рук в упоре лежа – 1 раз к концу учебного года.

На 2-м курсе положительные приросты были выявлены у девушек в прыжке в длину с места – 2,7 см к концу учебного года, в челночном беге 4 × 9 м на 0,2 с соответственно. Улучшился показатель в тесте сгибания и разгибания рук в упоре лежа на 1 раз к концу учебного года. Однако необходимо отметить, что в результате тестирования девушек неудовлетворительные оценки были получены в беге на 100 м и 1500 м, что составило среднее значение 2,6 и 3,8 балла соответственно.

Анализ динамики контрольных результатов студентов-юношей 3-го и 4-го курсов в 2018/2019 учебном году показал, что в основном все показатели ухудшились к концу учебного года кроме результата в сгибании и разгибании рук в упоре лежа. Необходимо также отметить различия, которые были выявлены между 3-м и 4-м курсами. К концу учебного года снизились показатели у студентов-юношей 4-го курса по отношению к студентам 3-го курса в беге на 30 м (-0,2 с), в челночном беге 4 × 9 м (-0,6 с), в беге на 100 м (-0,1 с), в беге на 3000 м (-11 с). Неудовлетворительные оценки были получены студентами 3-м и 4-м курсов в беге на 3000 м, подтягивании на высокой перекладине. Анализ динамики контрольных результатов девушек на 3-м и 4-м курсах выявил снижение показателей к концу учебного года. Значительно ухудшились результаты у девушек 4-го курса в беге на 30 м (-0,4 с), в беге на 100 м (-0,3 с), в беге на 1500 м (-17 с). Неудовлетворительные оценки были получены у девушек 3-го и 4-го курсов при тестировании осенью и весной в беге на 100 м и 1500 м.

Динамика показателей физической подготовленности студентов 2–4-го курсов БГТУ выявила следующую закономерность. Показатели физической подготовленности студентов улучшаются к концу 2-го курса (к 4 семестру), а к концу 4-го курса (к 8 семестру) снижаются, особенно у юношей в тесте, характеризующем общую выносливость. В процессе учебы в вузе прослеживается общая тенденция ухудшения показателей физической подготовленности студентов.

Анализ показателей физической подготовленности студентов 1–2-х курсов БГТУ выявил следующую закономерность:

- показатели физической подготовленности студентов варьируются в течение четырех семестров;
- в процессе учебы в вузе прослеживается общая тенденция недостаточной физической подготовленности у девушек в беге на 100 м, 1500 м, сгиба-

нии и разгибание рук в упоре лежа, у юношей – в подтягивании на высокой перекладине и в беге на 3000 м.

Как показывают результаты исследования, применение такой формы педагогического контроля позволяет дать объективную оценку проведения учебного процесса на кафедре физического воспитания и спорта, значительно активизировать учебную работу преподавателей. Сам факт наличия подобных зачетных требований организывает и направляет учебную деятельность студентов, побуждает их к более активному отношению к занятиям, формирует стремление заниматься физической культурой и спортом в полную силу. Сравнительный анализ контрольных оценок в течение учебного года предоставляет преподавателю возможность фактически аргументировать достигнутый студентом итоговый результат. Эта аргументация является достаточно убедительной для студентов в виду объективности полученной оценки. Благодаря этому существенно повышается воспитательная функция учебного процесса. Внедрение данной формы педагогического контроля положительно влияет на организацию учебного процесса, повышает посещаемость занятий. Прием контрольных нормативов у студентов способствует реализации дифференцированного подхода к студентам. Практическая реализация предложенной технологии педагогического контроля позволяет дать более объективную и более срочную информацию об уровне физической подготовленности студентов, обеспечивая их учебную активность и стремление к сознательности, к борьбе за более высокий результат.

Тестирование также показало, что различные формы организации физического воспитания, применяемые для развития физических качеств, в полной мере не дают желаемого результата и требуется дальнейший поиск путей совершенствования учебного процесса по физической культуре в период обучения в вузе для выполнения учебной программы и сдачи контрольных нормативов Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: с изм. и доп. по состоянию на 12 марта 2021 г. – Минск: Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2021. – 400 с.
2. Закон Республики Беларусь 4 января 2014 г. № 125-3 «О физической культуре и спорте» // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь, 21.01.2014, 2/2123. – 48 с.
3. Физическая культура. Типовая учебная программа для высших учебных заведений / под ред. В. А. Коледы. – Минск: РИВШ, 2017. – 33 с.
4. Филиппов, Н. Н. Анализ физической подготовленности студентов основного учебного отделения / Н. Н. Филиппов // Физическая культура, спорт и туризм: достижения теории и практики: сб. науч. ст. / редкол.: А. Р. Борисевич (отв. ред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2019. – С. 74–76.

5. Karel Mekota, Rudolf Kovar et al. Unifittest (6–60) Test and Norms of Motor Performance and Rhyical Fitness in Youth and in Adult Aqe. Olomous, 1995. – 108 s.

6. Шилько, В. Г. Динамика физической подготовленности и состояния здоровья студентов разных направлений обучения / В. Г. Шилько, А. Б. Шарафеева // Теория и практика физ. культуры. – 2020. – № 10. – С. 64–66.

7. Родичкин, П. В. Применение методики соревновательной игровой направленности на занятиях по физической культуре у студентов вузов / П. В. Родичкин, О. П. Степченкова // Теория и практика физической культуры. – 2020. – №11. – С. 62–64.

8. Галеев, А. Р. Эмоциональное реагирование и мотивация студентов вузов к выполнению норм ГТО / А. Р. Галеев, Л. Г. Пащенко // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 12. – С. 38–40.

9. Гришина, Ю. И. Физическая культура студента: учеб. пособие / Ю. И. Гришина. – Ростов н/Д: Феникс, 2019. – 283 с.: ил. – (Высшее образование).

10. Оценка физической подготовленности студентов вуза на основе нормативов комплекса ГТО / А. В. Воронкови [др.] // Теория и практика физ. культуры. – 2019. – № 5. – С. 37–38.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

О. В. Хижевский, А. В. Сазонова

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

O. Khizhevski, A. Sazonova

Belarusian State Pedagogical University named after Maxsim Tank,
Minsk

УДК 796.323.2(075)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМИТАЦИОННЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

SIMULATION EXERCISES IN STUDENT TRAINING

Одним из важнейших вопросов физического воспитания в высших учебных заведениях остается проблема повышения качества учебного процесса студентов. В статье рассматриваются вопросы повышения эффективности обучения студентов технике вида спорта, раскрываются особенности развития двигательных качеств, даются практические рекомендации по проведению занятий со студентами.

Ключевые слова: физическое воспитание; имитационные упражнения; двигательный навык; технико-тактические действия.

One of the most important issues of physical education in higher educational institutions is the problem of improving the quality of the educational process of students. The article discusses the issues of increasing the effectiveness of teaching students to the technique of a kind of sport, reveals the peculiarities of the development of motor qualities, gives practical recommendations for conducting classes with students.

Keywords: physical education; imitation exercises; motor skills; technical and tactical actions.

Анализ современной игры в настольный теннис свидетельствует о том, что она становится все более динамичной. Мячи, посланные в разных направлениях, с различной силой и вращением, вынуждают соперников совершать за доли секунды сложные движения, которые включают в себя быстрые передвижения ногами, выпады, скачки, прыжки, в сочетании с поворотами тела в различных направлениях и постановке удара с большой силой и скоростью вращения мяча. В этих движениях участвуют не только мышцы рук, но и ног, всего корпуса. Чтобы объединять эти движения с едва значимым изменением угла наклона предплечья и кисти в непрерывно изменяющемся темпе игры, требуются значительная координация и ловкость.

Настольный теннис – достаточно сложный в плане овладения техникой ударов вид спорта. Особые требования предъявляются к психомоторным качествам теннисиста.

В ряде высших учебных заведений существует практика выбора студентами основной медицинской группы спортивной специализации. Культивируются мини-футбол, баскетбол, волейбол, борьба дзюдо и самбо, аэробика, спортивное ориентирование, настольный теннис, армрестлинг и бодибилдинг. Настольный теннис – один из самых массовых и популярных видов спорта. Занятия настольным теннисом развивают скоростные (умение проявлять сложную реакцию, совершать быстрые движения рукой, корпусом, ногами, поддерживать высокую частоту движений) и скоростно-силовые способности (выполнение мощных быстрых ударов), специальную выносливость (матч из семи сетов может длиться свыше часа), ловкость (выполнение ударов в постоянно изменяющихся игровых ситуациях, выбор оптимального действия), гибкость (проявление высокой амплитуды движений в тазобедренных, плечевых, голеностопных, лучезапястных суставах). Кроме этого, настольный теннис способствует развитию концентрации и скорости переключения внимания, оперативного мышления, психофизиологической устойчивости к различным «сбивающим» факторам (помехоустойчивости и др.), умению предугадывать действия соперника (антиципации), воспитанию волевых качеств, связанных с преодолением трудностей, что в свою очередь создает предпосылки для профессионального роста, способствует всестороннему развитию студентов [1–4]. Также для студентов подготовительной медицинской группы с диагнозом миопия показаны занятия настольным теннисом как усиливающие аккомодационную способность и периферическое зрение.

Занятия по физической культуре в вузах осуществляются с периодичностью два раза в неделю по 1 часу 30 минут каждое занятие. Таким образом, в течение короткого времени студентам необходимо овладеть основны-

ми техническими приемами и уметь применять их в игре. Следует отметить, что при такой периодичности формирование двигательного навыка идет не высокими темпами. Поэтому остается актуальным вопрос о повышении эффективности процесса обучения двигательным навыкам, о более быстром освоении студентами техникой двигательных действий. Число студентов, у которых сформирована в некоторых ударах относительно рациональная техника достаточно невелика – в среднем до трех человек в группе из 15 человек. В то же время наличие нерациональной техники движений и отсутствии коррекции в выполнении ударов сдерживает рост технико-тактического мастерства студентов. В данном случае в ходе занятий настольным теннисом приобретается игровой опыт, развивается игровое мышление, внимание, быстрота реакции, в определенной мере совершенствуются скоростно-силовые способности, гибкость. Вместе с тем данные качества не могут развиваться в полной мере, насколько это осуществимо при рациональной технике, остается невозможность выполнить сложные для соперника удары в игровой ситуации, либо отреагировать своими действиями на такие же. Поэтому становление либо коррекция техники ударов для студентов необходимы.

Следует отметить, что проблемам развития студенческого спорта, в частности, методике занятий со студентами уделяется недостаточное внимание. Наряду с подробным изложением программного материала для студентов, специализирующихся в настольном теннисе в не физкультурных вузах [3], некоторые вопросы, касающиеся повышения эффективности учебно-тренировочного процесса, требуют дополнительного пояснения.

Обучение двигательным навыкам в этом возрасте (17–18 лет) связано с некоторыми особенностями психофизиологического характера. Во-первых, у студентов достаточно большой двигательный опыт, на основании которого возможно успешное образование новых нейромышечных связей. К тому же исследование сенситивных периодов развития тех или иных качеств предполагает их планомерное совершенствование на протяжении ряда лет [4]. Возможно, у студентов некоторые двигательные способности не развивались ранее в должной мере. И целенаправленное развитие тех или иных качеств приводит к их существенному росту. Так, например, во всех группах специализации «настольный теннис» в БГЭУ в конце первого семестра 1-го курса наблюдается прирост в нормативе «прыжок в длину с места», характеризующий развитие скоростно-силовых способностей в среднем на 11 сантиметров. Во-вторых, более высокий уровень развития сознания и связанная с этим способность осмысливать свои действия, анализировать выполнение различных ударов также способствует более быстрому образованию двигательных навыков.

Основываясь на данных научно-методической литературы по проблемам становления двигательных навыков [3; 5–7], собственного опыта про-

ведения занятий, мы предположили, что, максимально задействовав сознание в процессе обучения студентов, возможно повышение темпов освоения техники ударов.

Литературные данные ограничиваются констатацией применения имитационных упражнений в учебно-тренировочном процессе, в то же время вопросы, касающиеся степени их эффективности в обучении и совершенствовании техники игры, требуют дополнительных исследований.

Воздействие имитационных упражнений основано на создании мышечно-двигательных ощущений, которые осуществляются под контролем сознания. Именно ведущую роль сознания в процессе становления двигательных навыков, когда происходит поиск оптимального варианта осваиваемого (создаваемого) движения, отмечает ряд авторов (В. Н. Платонов, 1986 г., В. М. Дьячков, 1972 г.), оптимальна и коррекция действий студентов преподавателем, что позволяет наиболее точно и правильно построить двигательные представления в сознании занимающегося [8].

Имитируя, выполняя как бы в намеке предстоящее реальное движение, спортсмен помогает себе почувствовать нужный ему элемент спортивной техники, идя, так сказать, от периферии, от опорно-двигательного аппарата к центру, к головному мозгу. Чтобы имитация принесла максимальную пользу, необходимо мысленно «видеть» выполнение движения, желательно, кроме этого, и проговаривать, обращая внимание на ключевые, «опорные» моменты в движении. Вначале, на этапе формирования первоначального действия, желательно выполнение методом расчлененного упражнения. Здесь целесообразно использование счета. Например, на раз – замах с переносом центра тяжести и поворотом корпуса; два – момент удара по мячу, ускорение, перенос центра тяжести с поворотом корпуса; три – выход из удара, возврат в основную стойку теннисиста. Медленное выполнение позволяет преподавателю максимально корректировать движения занимающихся, что обуславливает наиболее точное и правильное построение двигательных представлений в сознании студентов. Важно отметить, что формальное, не вдумчивое выполнение имитационных упражнений не приносят желаемой пользы.

Использование колеса направлено также на создание нейромышечных связей. При работе с колесом для выполнения движения необходимы дополнительные усилия, большие, чем при обычных имитационных упражнениях без отягощений. Колесо помогает лучше понять момент удара по мячу, сопряженность действий во времени, пространстве и величине прикладываемых усилий, закрепить технику передвижений. Колесо используется как при выполнении имитационных упражнений стоя на месте, с работой корпуса, переносом центра тяжести при ударе, так и в передвижении, когда студент наносит удар по неподвижному колесу и тот же удар по проходящему от соперника мячу. Мы использовали большое количество мячей при работе

с колесом. Партнер накидывает мячи в невысоком темпе (для студентов первого года обучения) в центр стола, а второй играет из двух точек (по колесу из правого угла и по мячу из центра стола) накатом справа (слева). Темп ударов первоначально низкий с тем, чтобы осуществлялся максимальный контроль выполнением технических приемов. В зависимости от уровня подготовки – от степени освоенности двигательного навыка – темп движений возрастает до соревновательного. Если же при более быстром выполнении теряется точность воспроизведения удара, следует вернуться к прежнему, более медленному темпу и снова начать постепенно прибавлять в скорости.

На занятиях в группах специализации «настольный теннис» студентам предлагалось в начале основной части выполнение имитационных упражнений. Первоначально показывалось определенное движение, оговаривались основные моменты, на которые следует обратить внимание – это способствует на наш взгляд сознательному выполнению упражнений, сразу обращало внимание на возможные ошибки и то, к чему они могут привести в игре. Внимание уделялось работе рук, корпуса, ног, переносу центра тяжести в момент выполнения удара, выход из удара. Вначале удар выполнялся в медленном темпе. Движение было разбито на фазы и выполнялось под счет. За счет медленного выполнения, пауз в ходе выполнения и проверки промежуточных положений также происходит максимальное подключение сознания и контроль собственных двигательных ощущений. Затем движение выполнялось слитно без разделения на фазы определенное количество раз (от 15 до 50). Темп движений постепенно доводился до максимального. После этого предлагалось выполнение удара в передвижении. Передвижения также выполнялись подсчет с проверкой положения корпуса и распределением центра тяжести (как важные показатели эффективности проведения ударов: готовности к следующему удару, создания предпосылок для успешного реагирования на мяч, посланный неожиданно). Затем предлагалось игровое задание, где выполнялся данный элемент техники. У более подготовленных студентов практиковалось выполнение имитаций в быстром и в максимальном темпе, имитаций с отягощением (гантели по 500 г). Также выполнялись имитации по закрепленному на столе колесу.

В ходе организованных нами исследований первоначально определялся исходный уровень технических приемов по числу попаданий в заданную зону. Размер зоны попаданий варьировался в зависимости от степени технической подготовленности студентов.

Использовались следующие тесты: накат справа по диагонали, накат слева по диагонали. На первом курсе тестирование проводилось на третьей неделе семестра, на втором курсе – на первой неделе семестра. Студенты, специализирующиеся в настольном теннисе, были разделены на две группы:

1) контрольная, где имитационные упражнения не применялись и студенты занимались по действующей учебной программе;

2) экспериментальная группа, где на каждом занятии в течение семестра выполнялись имитационные упражнения.

В конце семестра проводилось повторное тестирование техники наката справа и слева по диагонали. Полученные результаты представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Выполнение наката справа

		В начале семестра				В конце семестра			
		Х ср.	&	Х мах.	Х мин.	Х ср.	&	Х мах.	Х мин.
ЭГ1	мальчики	15,5	2,7	19	9	44,6	3,5	82	18
	девочки	13,2	2,5	13	5	43,7	3,1	74	15
ЭГ2	мальчики	26,5	3,9	22	11	59,3	3,3	110	21
	девочки	25,8	4,3	16	10	58,1	4,1	95	18
КГ1	мальчики	15,9	3,7	15	7	24,7	3,9	27	12
	девочки	14,9	3,8	13	8	24,3	4,1	24	10
КГ2	мальчики	27,3	3,8	18	9	38,7	4,2	45	15
	девочки	22,9	4,4	14	6	36,1	3,9	38	14

Таблица 2

Выполнение наката слева

		В начале семестра				В конце семестра			
		Х ср.	&	Х мах.	Х мин.	Х ср.	&	Х мах.	Х мин.
ЭГ1	мальчики	12,1	2,1	18	8	34,7	2,9	81	14
	девочки	9,5	2,4	16	7	32,0	2,7	71	13
ЭГ2	мальчики	21,4	2,9	23	9	51,7	3,7	94	19
	девочки	20,3	3,2	20	6	49,6	3,9	90	16
КГ1	мальчики	12,4	1,9	19	8	21,2	3,4	26	12
	девочки	8,9	2,2	17	5	24,6	2,8	30	11
КГ2	мальчики	21,9	3,0	21	10	37,1	3,1	34	13
	девочки	19,7	3,2	15	6	31,9	3,4	30	9

Были получены следующие результаты.

В контрольной группе были зафиксированы минимальные результаты. Так, при выполнении наката справа в начале семестра среднее арифметическое составило 15,7, в конце семестра – 24,7 (+9,0), накатом слева – с 13,5 до 22,7 (+9,2).

На втором курсе – 20,3 и 27,1 (+6,8), 20,2 и 28 (+7,8) слева.

В экспериментальной группе выполнение наката справа в начале семестра у мальчиков 1-го курса – 15,5 раза в конце семестра увеличилось до 44,6 (+29,1); наката слева – с 12,1 возросло до 34,7 (+22,6).

У девочек 1-го курса накат справа составил первоначально 13,2 удара и затем возрос до 43,7 (30,5), наката слева – от 9,5 до 32 раз в среднем (+22,5).

На 2-м курсе мальчики выполняли накат справа 26,5 в начале и 59,3 в конце семестра (+32,8). Количество ударов накатом слева возросло с 21,4 в начале семестра до 51,7 (+30,3). У студенток 2-го курса накат справа 25,8 и 58,1, накат слева 20,3 и 49,6 ударов. Прирост составил 32,3 и 29,3 удара соответственно. В ходе исследований выявлены статистически достоверные различия в показателях контрольной (не использующей имитационные упражнения в занятиях) и экспериментальной (выполняющие имитационные упражнения) групп на уровне значимости $P > 0,05$.

Данные таблиц свидетельствуют об улучшении показателей техники ударов в контрольной и экспериментальной группах. Количество попаданий увеличилось у всех студентов. Вместе с тем динамика результатов различна. Так, максимальное количество попаданий в экспериментальной группе составило 110 ударов у юношей, 95 ударов у девушек, в то время как в контрольной группе – 45 у юношей и 38 у девушек. Минимальное количество попаданий в экспериментальной группе также превышает показатели контрольной группы и составляет 21 удар у юношей и 18 ударов у девушек при выполнении наката справа.

Таким образом, целенаправленное применение имитационных упражнений способствовало более быстрому и прочному формированию двигательного навыка, позволило повысить темпы освоения техники ударов и тем самым предопределило совершенствование процесса обучения у студентов.

Список использованных источников

1. Ван, Чэнган. Метод психологической подготовки игроков в настольный теннис высокого уровня / Ван Чэнган, Сай Сэнь // Вестник Нанкинского университета физической культуры (естествознание). – 2005. – № 2. – С. 40–42.
2. Настольный теннис: пер. с кит. / под. ред. Сюй Яньшэна. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 320 с.
3. Yoto Drianovski and Galina Otcheva. Survey of the game styles of some of the best Asian players at the 12th World University Table Tennis Championships (Sofia, 1998). – Table Tennis Sciences. – № 4&5/ ITTF. – 2002. –Р. 17–28.
4. Гужаловский, А. А. Этапность развития физических (двигательных) качеств и проблема оптимизации физической подготовки детей школьного возраста: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / А. А. Гужаловский; Гос. центр. ин-т физ. культуры. – М., 1979. – 26 с.

5. Матыцин, О. В. Многолетняя подготовка юных спортсменов в настольном теннисе / О. В. Матыцин. – М.: Теория и практика физ. культуры, 2000. – 129 с.
6. Хижевский, О. В. Физическое воспитание студентов / О. В. Хижевский, Р. И. Купчинов. – Минск, БГПУ, 2019. – 404 с.
7. Настольный теннис: учеб. программа / сост.: М. В. Кулишова, А. В. Сазонова. – Минск: М-во спорта и туризма Респ. Беларусь, 2017. – 64 с.
8. Платонов, В. Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте: учебник / В. Н. Платонов. – Киев: Олимп. лит., 1997. – 584 с.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

И. А. Царик, Чжэн Ин

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

I. Tsarik, Y. Zheng

Belarusian State Pedagogical University named after Maxsim Tank,
Minsk

УДК 37.371.4

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ КИТАЯ

AESTHETIC EDUCATION IN THE HISTORY OF PEDAGOGICAL THOUGHT IN CHINA

В статье проводится историко-педагогический анализ взглядов представителей педагогической мысли Китая об эстетическом воспитании. Историко-теоретический анализ проблемы показал, что взгляды мыслителей Китая на эстетическое воспитание формировались под воздействием социально-политических процессов, уровня развития философии, искусства и образования. Выделены основные этапы в формировании педагогических взглядов на эстетическое воспитание и их характеристики. В условиях развития качественного образования в Китае проблемы эстетического воспитания рассматриваются в тесной связи с национальными традициями.

Ключевые слова: эстетическое воспитание; национальные традиции; китайская традиция эстетического воспитания; конфуцианская традиция эстетического воспитания.

The article presents a historical and pedagogical analysis of the views of representatives of the pedagogical thought of China on aesthetic education. Historical and theoretical analysis of the problem showed that the views of Chinese thinkers on aesthetic education were formed under the influence of socio-political processes, the level of development of philosophy, art and education. The main stages in the formation of pedagogical views on aesthetic education and

their characteristics are highlighted. In the context of the development of quality education in China, the problems of aesthetic education are considered in close connection with national traditions.

Keywords: aesthetic education; national traditions; Chinese tradition of aesthetic education; Confucian tradition of aesthetic education

Эстетическое воспитания учащихся – это многоаспектная проблема, решение которой является одной из важнейших задач человечества. Необходимость ее решения в педагогической науке требует изучения истории развития эстетического воспитания с учетом особенностей культуры народа, достижений прогрессивной педагогической науки в разные исторические периоды.

Китай является страной с богатой историей, уникальными традициями в области эстетического воспитания. Так, практика эстетического воспитания и просвещения существовала в древние времена, когда в Китае все еще было рабовладельческое общество Западного Чжоу, которое только что вышло из варварского состояния и вступило в древнюю цивилизацию. В этот период (II–I вв. до н. э.) уже зародились обряды как нормы и ритуалы этических отношений между людьми, а также интегрированное искусство, включающее стихи, песни и танцы. Сочетание обрядов и искусства выступало средством воспитания и обучения подрастающего поколения [8].

Эстетическое воспитание являлось предметом изучения многими китайскими мыслителями как прошлого, так и современности. Китайские философы и педагоги разных школ имели неодинаковые представления об эстетическом образовании, однако можно выделить у них общее, когда речь идет об эстетическом воспитании, в первую очередь имеется в виду его тесная связь с нравственным воспитанием.

Древний философ, основатель философской школы даосизма Лао Цзы (около 571–471 гг. до н. э.) считал, что противоречивые изменения в вещах регулируются естественным законом, называемым Дао. Поэтому в эстетическом восприятии человека красота и безобразие существуют в сравнении и дополняют друг друга. Представитель школы моистов китайский философ Мо Цзы (479–381 гг. до н. э.) писал: «Все, что приносит пользу людям – хорошо и прекрасно, что для них не полезно – плохо и безобразно» [6, с. 180].

Древнекитайский философ и мыслитель Кунцзы (Конфуций, 551–479 гг. до н. э.) заложил основы древнекитайского эстетического воспитания и сформировал китайскую традицию эстетического воспитания, согласно которой его характерной особенностью является тесная связь с нравственным воспитанием. Гармоничное единство нравственного и эстетического является одной из важнейших характерных особенностей конфуцианства. Конфуций и его ученики считали, что развитие у человека способности вос-

принимать, понимать и создавать прекрасное является более ценным, чем наличие знаний и навыков. Искусство рассматривалось ими как средство нравственного совершенствования и достижения душевной гармонии.

Конфуций считал, что эстетическое воспитание должно способствовать воспитанию таких качеств, как честность, скромность, верность, милосердие, уважение к родителям и старшим, неприятие доносов, стремление к стабильности, порядку и дисциплине через усвоение системы этических норм и правил [9].

Конфуцианцы «ставили в центр нравственного воспитания освоение культуры через конфуцианские каноны, поэзию, прозу, обряды, музыку» [1, с. 6; 2, 141], где искусство выступало как одно из основных средств нравственного совершенствования и влияния на духовный облик человека. В целях воспитания важно, считал Конфуций, чтобы произведения искусства соответствовали высоким эстетическим требованиям. В этом случае они могут представить человеку моральные нормы и нравственные ценности в привлекательном и неискаженном виде [9].

Конфуцианские положения о воспитании на многие века оказывали влияние на теорию и практику образования подрастающего поколения в Китае. Поэтому на протяжении веков образованный 君子 «цзюнь цзы» являлся носителем знаний в области конфуцианской этики и эстетики, политики, литературы, владел искусством каллиграфии и умел слагать стихи» [2, с. 146].

Можно отметить, что именно в Китае родилось особое направление в искусстве – искусство каллиграфии. Феномен каллиграфии, или искусства иероглифической письменности, не имеет себе аналогов в европейской культуре, что многие исследователи считают важным для изучения эстетической культуры восточных цивилизаций (О. Н. Железняк). Исследователь О. Н. Железняк рассматривает искусство иероглифической письменности как особый феномен, изучение которого представляет особую ценность для понимания эстетической культуры восточных цивилизаций. Изучение искусства каллиграфии способствовало появлению новой категории людей – «людей кисти», сведущих в науке и литературе и владевших умениями летописцев и писателей [5, с. 16].

В конце XIX – начале XX в. вследствие поражения Китая в Опиумных войнах происходит изменение взглядов на образование под влиянием более тесного знакомства с западной культурой. В эти годы начинает разрабатываться так называемая концепция «китайской основы и западного применения» [2]. Причем зачастую влияние западноевропейской культуры вступало в конфликт с традиционными ценностями Китая, что вызывало разноречивую реакцию в педагогических кругах.

Так, известный педагог и ученый Фын Гуйфэн поднимал вопрос о взаимосвязи конфуцианской традиции и западных ценностей, оказывавших влияние на культуру Китая. Фын Гуйфэн отстаивал позицию несо-

мненного превосходства морально-этических принципов, заложенных конфуцианством. Другой китайский мыслитель и общественный деятель Ху Ши призывал к обновлению Китая, считал, что необходимо прибегать к заимствованиям у западной цивилизации. Он даже ввел понятие «модернизация всем сердцем» [3, с. 10]. Осмыслению этого процесса способствует материал, изложенный в «Обзорном докладе о модернизации в мире и Китае (2001–2010)» [7, с. 75].

Вплоть до XX в. понимание эстетического воспитания развивалось в рамках конфуцианства и выступало как одно из средств классического образования. Вместе с тем эстетическое воспитание не рассматривалось исследователями как самостоятельное направление воспитания, а выступало прежде всего в качестве средства для осуществления идейно-политического, нравственного, интеллектуального воспитания личности [4, с. 89].

Только в начале XX в. начинают разрабатываться основы эстетического воспитания как отдельного специфического направления воспитания. Наиболее известные наработки были сделаны Ван Гуовеем, Ян Фу и др. Так, последний обсуждал роль искусства в повышении уровня социальной морали.

Важную роль в развитие теории эстетического воспитания внес государственный деятель, ученый и педагог Цай Юаньпэй (1868–1940). В 1917 г. он выступил с речью под названием «Теория замены религии эстетическим воспитанием», в которой выдвинул идею замены религии эстетическим воспитанием, тем самым подчеркнув важную роль эстетического воспитания в образовании подрастающего поколения. Цай Юаньпэй первым дал определение эстетического воспитания, которое понимал как воспитание живого и творческого духа и развитие благородной и чистой личности» [8, с. 37].

Взгляды Цай Юаньпэя оказали влияние на усиление внимания представителей педагогической науки к разработке концепции эстетического воспитания (Сюй Шаоцинъ, Вэнь Кэцинъ, Ван Сяоси, Сюй Гуанмин, Чэнь Яньбинь и др.). Позднее эта идея была утверждена Министерством образования Китайской Республики в качестве одной из национальных образовательных целей.

Начиная с 20-х гг. XX в., как отмечают исследователи (Н. Е. Бореvская, Г. Ю. Максимова и др.), наблюдается период сближения китайской и российской педагогики. После 1949 г. руководство Китая обратилось к СССР за опытом, чтобы построить социализм во всех областях. 50–60-е гг. XX в. проходили под девизом «Развитие образования по советской модели», что нашло отражение в работах по теории эстетического воспитания. Появляется большое количество педагогических работ (Лю Линлин, Пэн Мэйгуй, Сунь Хайфэн, Сюй Чэнфан, Чжан Июань и др.), где подчеркивается связь идейно-политического и эстетического воспитания. Идейно-политическое воспитание, отмечает Гу Ифань, рассматривалось как важнейшее направление воспитательной работы, а эстетика изучалась с позиций марксистской

философии [4]. Марксистская теория определяла взгляды многих китайских ученых на эстетическое воспитание, согласно которой эстетическое сознание человека является продуктом практики, отражением социального бытия и непрерывным процессом развития от низкого до высокого уровня.

Ярким представителем педагогической школы, рассматривающей эстетическое воспитание на основе идей марксизма, является Ян Эньхуань. Он является создателем особого направления эстетического исследования – китайской практической эстетики. В своих трудах и высказываниях ученый подчеркивал, что «эстетика, с которой я согласен и выбираю, – это эстетика исторического материализма» (или практической точки зрения на нее) [11]. Он рассматривает такие теоретические понятия, как «онтология красоты» и «практика» и т. п., образуя уникальную теоретическую систему. Научную школу Ян Эньхуаня можно назвать «Эстетикой практической теории», которая продолжается развиваться и сегодня. Ее основными представителями являются такие известные ученые, как Чжан Юйинэн, Чжу Лиюань, Янь Гочжун, Дэн Сяоман и Сюй Бихуэй и др.

Упор на идеологический подход достиг кульминации во времена Культурной революции 1966–1969 гг., которая вошла в историю Китая как период разрушительных политических изменений, главным из которых была революция в образовании. Был провозглашен лозунг разрушения «четырех пережитков» (卅年来的四旧): старой культуры, старой идеологии, старых обычаев и старых привычек. Красные армии по всей стране уничтожали аудитории, сжигали книги, произведения искусства, запрещали «нереволюционные» песни и др. Во время «культурной революции» молодежи было предложено «убить свое Я» [2, с. 152].

После смерти Мао Цзэдуна страна, согласно определению Дэн Сяопина, находилась в состоянии «стагнации». Теория и практика эстетического воспитания находилась в глубоком кризисе. Китайские дети и молодежь не получила образования, которое бы способствовало поиску способов творческого самовыражения, проявления своих талантов. Поэтому остро встает вопрос о необходимости «раскрепощения сознания» людей.

На 3-м пленуме XXI съезда Коммунистической партии Китая (1978 г.) было выбрано совершенно новое направление для развития Китая после «культурной революции». Лозунг этого направления – «реформа и открытость внешнему миру» – оказал решающее влияние на развитие системы эстетического воспитания. В результате в 80–90-е гг. целью развития образования стало повышение уровня культурного и научного знания, а также развитию социалистической духовной культуры.

С 1990-х гг. Комплексное Образование (絳趨斷脰 сучжи цзяюй) или Качественно Ориентированное Образование (絳趨斷脰, сучжи цзяюй) стало основной тенденцией в современной реформе учебных планов Китая. В 1993 г. были опубликованы «Основные положения»

(《争至斲脍澜鞞哨吭岱缎舩》 *чжунго цзяюй гайгэ хэ фачжан аняо*), в которых говорилось о необходимости изменения концепции базового образования, сделать переход от неполноценного образования (то есть нацеленного лишь на сдачу экзаменов) к качественному образованию. Основной целью являлось формирование новой модели личности, востребованной в эпоху XXI века. Отсюда был выдвинут девиз «пять образований одновременно» – это девиз Китая о всестороннем развитии качественного образования, что означает всестороннее развитие нравственного воспитания, интеллектуального воспитания, физического воспитания, эстетического воспитания и трудового воспитания [2, с. 157].

Положение и роль эстетического воспитания в общем развитии образования, как отмечают исследователи Ч. Чжан, Л. Чжао и др., получили беспрецедентное внимание, а также новый смысл, новое содержание и новую миссию.

На XVIII съезде Коммунистической партии Китая (2012 г.) впервые наряду с нравственным воспитанием и интеллектуальным развитием была отмечена важность и актуальность эстетического воспитания подрастающего поколения. XIX Всекитайский съезд КПК (2017 г.) отметил, что всестороннее развитие людей является наиболее существенным и основным признаком социализма и реализует основную задачу воспитания людей, развивает качественное образование и культивирует общество со всесторонним развитием нравственности, интеллекта, физического, эстетического воспитания и труда. На Национальной конференции по образованию в 2018 г. генеральный секретарь Си Цзиньпин подчеркнул необходимость всесторонне укреплять и совершенствовать школьное эстетическое образование, придерживаться использования красоты для просвещения людей и культуры, чтобы улучшать эстетические и гуманистические качества учащихся [10].

В настоящее время в Китае растет количество исследований по эстетическому воспитанию, которые рассматривают его с разных позиций. Рассмотрим некоторые из них.

В теории эстетического воспитания сохраняется конфуцианская традиция, характерная для Китая на протяжении многих веков. Согласно этой традиции эстетическое воспитание полностью подчинено нравственному воспитанию, поэтому нет необходимости иметь отдельную политику эстетического воспитания в образовании [9]. Однако сегодня конфуцианская эстетическая традиция требует изменений с учетом современных социальных, культурных и образовательных реалий, в том числе связанных с вызовами, стоящими перед современной системой образования. В этой связи большая часть из представителей конфуцианской традиции полностью признают самостоятельную ценность эстетического воспитания, поэтому не ставят знака равенства с нравственным воспитанием. Сегодня можно

выделить большое количество научных работ, где признана самоценность эстетического воспитания и вместе с тем рассматривается его тесная связь с нравственным воспитанием (Ван Хунцзянь Ван Чаовэнь, Гун Вэньцзя, Ли Лупин, Ло Тяньцюань, Лю Ичао, Лян Цзинмэй и др.).

Идея о связи эстетического воспитания с другими направлениями воспитания прослеживается во многих работах. Проводятся исследования о связи эстетического воспитания с физическим развитием (Ян Наннан).

Нередко в педагогических работах эстетическое воспитание рассматривается как синоним художественного образования, так как они сосредоточены на обучении человека в определенных видах искусства [4]. Но эстетическое воспитание более широкое понятие, так как приниживает все содержание образования. Следовательно, художественное воспитание является лишь средством эстетического воспитания. Некоторые педагоги считают, что эстетическое воспитание – это воспитание системы эстетических знаний, то есть знаний об искусстве. Цай Юаньпей говорил, что педагоги применяют эстетическую теорию к обучению занятиям и к тем, чья цель – развивать чувства [8, с. 55].

Вместе с тем традиционный подход подвергается в современной китайской педагогической науке сомнению. Исследователь Гу Ифань отмечает, что в развитии взглядов на эстетическое воспитание выделяется инновационный подход, для которого характерно понимание эстетического воспитания как своего рода метавоспитания [4, с. 90]. В таком аспекте эстетическое воспитание обеспечивает всестороннее развитие человека, способствуя эмоциональному развитию обучающихся, развитию у них способности к пониманию людей и окружающего мира и к взаимодействию с ними (Сюй Бихуэй). Представители инновационного подхода подчеркивают, что благодаря эстетическому воспитанию возможно совершенствование человеческой природы, развитие не только специальных, но и общих способностей человека, его личности в целом [4, с. 92].

Современная китайская педагогика под эстетическим воспитанием понимает формирование красоты человеческой личности – красоты ума, души, характера, поступков, творчества. Воспитание не только эстетического сознания (чувств, вкуса, суждений, идеалов), но и потребности активно участвовать в создании красоты в жизни – такова задача эстетического воспитания [12].

Сегодня эстетическое образование в Китае – это целенаправленная образовательная деятельность по направлениям: художественная красота, естественная красота, социальная красота, научная красота, красота жизни, красота личности и жизни и т. д. Миссия эстетического воспитания должна быть осознана всеми субъектами образовательного процесса, и все больше и больше регионов и школ активно инвестируют и реализуют его [10].

Современная система эстетического воспитания в Китае строится на принципах модернизации, учете мирового опыта, реализации политики взаимодействия педагогов и учащихся, адаптации мер к местным условиям и акцента на практические результаты. Утверждается, что посредством эстетического воспитания учащиеся учатся понимать национальное искусство, культурные традиции своей страны и достижения искусства каждого региона.

Проведенный историко-теоретический анализ позволил выделить пять основных этапов в развитии педагогических взглядов китайских мыслителей на эстетическое воспитание:

1-й этап – древний (II–I вв. до н. э.), для которого характерно формирование первоначальных представлений людей об использовании отдельных видов искусства в воспитании человека;

2-й этап – философский (I в. до н. э. – конец XIX вв.), когда возникают философские школы (даоистская, конфуцианская, моистов), в рамках которых зарождается китайская традиция эстетического воспитания, которое рассматривает его как средство нравственного и духовного воспитания человека, базирующееся на идеях нравственности, всеобщей любви, гармонии, духовности и др.;

3-й этап – институциональный (конца XIX – начало XX в.), когда впервые эстетическое воспитание стало рассматриваться как самостоятельное направление и этот термин был обоснован в работах по педагогике;

4-й этап – идеологизированный (20-е – 90-е гг. XX в.), для которого свойственно безоговорочное влияние марксистско-ленинской идеологии на разработку теоретических основ эстетического воспитания, которое выступало как средство идейно-политического воспитания;

5-й этап – модернизационный (90-е гг. XX в. – по настоящее время) – характеризуется утверждением эстетического воспитания как самостоятельного направления в педагогической науке, обогащением сущности понятия в контексте инновационных подходов к образованию. Характерной чертой этого времени стало появление большого количества работ в области эстетического воспитания и создание нормативно-правовой базы для развития системы эстетического воспитания в стране.

Таким образом, китайская педагогическая мысль об эстетическом воспитании, отражая мировые тенденции в области образования, продолжает сохранять самобытность. Для развития современной теории эстетического воспитания наиболее ценными выступают следующие идеи:

- признание высокой миссии эстетического воспитания в развитии человеческого потенциала, качественного образования и общества, тесная связь между эстетическим воспитанием и другими направлениями воспитания – идейно-политическим, интеллектуальным, физическим и др.;

- утверждение духовно-гуманистических ценностей как основы эстетического воспитания;
- ориентация на обогащение его содержания на основе национальных традиций китайского народа.

Анализ историко-теоретического аспекта проблемы позволил обобщить данные, необходимые для научного прогнозирования развития теории эстетического воспитания в современном Китае, что может способствовать решению многих практических вопросов, связанных с развитием системы эстетического воспитания учащихся учреждений образования разного уровня.

Список использованных источников

1. *Боревская, Н. Е.* Государство и школа. Опыт Китая на пороге III тысячелетия / Н. Е. Боревская; Рос. акад. наук. Ин-т Дальнего Востока. – М.: Вост. лит., 2003. – 270 с.
2. *Боревская, Н. Е.* Китайская культура во времени и пространстве / Н. Е. Боревская, С. А. Торопцев. – М.: Изд. Дом «Форум», 2010. – 478 с.
3. *Борох, О. Н.* Дискуссия о путях развития Китая в начале 1930-х годов: от «Вестернизации» к «Модернизации» / О. Н. Борох // Вестн. С.-Петерб. ун-та. – 2015. – Вып. 2. – С. 73–86.
4. *Гу, И.* Теория эстетического воспитания в современном Китае: традиции и инновации / И. Гу // Педагогические науки. – 2019. – С. 89–93.
5. *Железняк, О. Н.* Эстетическое воспитание в Японии: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.04 / О. Н. Железняк; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 1998. – 28 с.
6. *Мо-цзы* // Древнекитайская философия: собрание текстов: в 2 т. / сост. Ян Хиншун. – М.: Мысль, 1972. – Т. 1. – С. 175–180.
7. Обзорный доклад о модернизации в мире и Китае (2001–2010): пер. с англ. / под общ. ред. Н. И. Лапина; предисл. Н. И. Лапин, Г. А. Тосунян. – М.: Изд-во «Весь Мир», 2011. – 256 с.
8. *Чжан, Чж.* Исследование развития эстетического воспитания в Новом Китае / Чжан Чж. – Пекин: Нар. изд-во. – 2014. – 247 с.
9. *Чжао, Цз.* Этические идеи конфуцианства как основа духовно-нравственного воспитания студентов в системе музыкального образования Китая / Чжао Цз // Новейшие достижения и успехи развития педагогики и психологии. – Краснодар: Эвенсис, 2017. – Вып. II. – С. 13–15.
10. *Чжао, Л.* Миссия и стратегия эстетического воспитания в новую эру / Чжао Л // Народное образование. – 2019. – С. 55–59.
11. *Ши, Чанг Пинг.* Эстетические идеи «практической теории» Ян Эньхуаня / Ши Чанг Пи // Журн. пед. ун-та Хэбэя. – 2016. – Т. 39, вып. 5. – С. 37–42. – (Философия и общественные науки).
12. *Шэнь, П.* Эстетическое воспитание в современном Китае / Шэнь П // Народное образование. – 2015. – № 7. – С. 207–210.

(Дата подачи: 24.02.2021 г.)

Л. А. Шкор

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

L. Shkor

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk

УДК 7(4)“14/21”

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ И АНТРОПОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТЫ РАЗВИТИЯ НЕИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ПРАКТИК ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SYNERGISTIC AND ANTHROPOCULTUROLOGICAL CONTEXTS OF THE DEVELOPMENT OF NON- INSTITUTIONAL PRACTICES OF POLYART EDUCATION

В статье представлено научное осмысление феномена неинституциональных практик полихудожественного образования (НППО) в контексте синергетического и антропокультурологического подходов. Данные контексты нашли обобщение в методологических регулятивах, детерминирующих осмысление целей НППО на общенаучном уровне.

Ключевые слова: неинституциональные практики полихудожественного образования; синергетический подход; антропокультурологический подход; педагогика искусства; образование; культура.

The article presents a scientific understanding of the phenomenon of non-institutional practices of poly-artistic education (NPPE) in the context of synergistic anthropoculturological and approaches. These contexts were generalized in the methodological regulations that determine the comprehension of the goals of NPPE at the general scientific level.

Key words: non-institutional practices of poly-art education (NPET); synergistic approach; anthropocultural approach; art pedagogy; education; culture.

Тотальная цифровизация XXI в. обострила общественный интерес к педагогике искусства, потенциал которой по-новому осознается социумом в условиях высокотехнологичной среды, окружившей человека во всех сферах его жизнедеятельности. Потребность человека в разностороннем интеллектуальном, культурном, творческом совершенствовании наряду с профессиональным продвижением резонирует с запросами современного общества, характер развития которого отличается открытостью, нелинейностью, многовекторностью. Широта интересов современного человека, его стремление ощущать свою сопричастность к изменениям в социуме, образовании, культуре и других важных сферах предопределили их синергетический контекст развития.

Цель статьи – осмысление на общенаучном уровне методологии неинституциональных практик полихудожественного образования (НППО) в качестве примера саморазрастающейся образовательной системы в области педагогики искусства, отвечающей разносторонним социокультурным, образовательным и творческим запросам человека.

Понятие «синергетика», введенное в научный обиход немецким физиком Г. Хакеном, изначально разрабатывалось в междисциплинарных культурологических и социологических исследованиях (В. И. Аршинов, Т. Кун, С. П. Курдюмов, Н. Н. Моисеев, Г. Николис, И. Р. Пригожин, Э. Тоффлер, П.-А. Эриксон и др.). В педагогических науках устойчивый интерес к синергетическому подходу сформировался с 1970-х гг. (В. С. Стёпин, С. П. Курдюмов, И. М. Таланчук и др.). В настоящее время синергетика проявила себя, в частности, в качестве нового методологического принципа для научного осмысления антропокультурологического поворота в образовании (В. Г. Бондарев, М. Г. Гапонцева, Т. П. Королева, Н. Л. Коршунова, Н. Б. Новиков, А. В. Торхова и др.).

Согласно синергетической теории, в НППО в качестве элемента системы рассматривается сеть взаимосвязанных и взаимодействующих синтонных единиц. Применительно к НППО (с момента их появления в художественной культуре Ренессанса) с сетью взаимосвязанных единиц мы сравниваем различные творческие микросообщества, находившиеся между собой в образовательном и социокультурном взаимодействии: школы «пифаристов» и «квартальных музыкантов», школы «братств менестрелей», кружки гуманистов, камераты, *collegium musicum*, «оркестровые классы», общества любителей изящных искусств, салоны (Е. М. Браудо, Е. В. Дуков, Б. В. Левик, Т. Н. Ливанова, Р. Тарускин и др.).

Социальные и культурные взаимосвязи этих микросообществ характеризовались открытостью, нелинейностью, неоднородностью, неравновесностью и способствовали постоянному расширению и распространению образовательной деятельности в области искусства, выстраивая в конечном итоге успешно функционирующее общеевропейское культурно-образовательное пространство. Каждое из микросообществ тяготело к открытости, вызванной стремлением перенять друг у друга культурный и образовательный опыт, закрепить и нарастить его в рамках взаимодействия в своей стране и сословии, тем самым оказывая влияние на прогрессивное развитие общества в целом.

Человек, испытывая потребность быть вовлеченным в социальное взаимодействие [1], стремился резонировать с общественно значимыми художественными процессами, привнося в них новые элементы продуктивной деятельностью, апробированной на личном опыте, а также в педагогическом взаимодействии с другими участниками творческих сообществ. Именно неоднократные примеры положительного личного опыта, вызванные стрем-

лением осознать окружающую действительность через художественные образы, придать устойчивость и значимость процессам полихудожественного образования в сфере частной жизни (микроуровень), постепенно сформировали у части социума – дворянства и буржуазии – внутреннюю потребность в участии в культуротворческих процессах на локальном уровне (мезоуровень). Таким образом начинает формироваться взаимосвязанная и саморазрастающаяся сеть творческих сообществ, которые, в свою очередь, служили примером для новых участников процесса конструирования культурного пространства. В этом процессе получили свое осмысление и отражение изначально стихийные процессы светской художественной жизни, способствовавшие возникновению НППО. На их основе осуществлялась подготовка новых поколений к вхождению в социум, а также стихийно развертывающиеся процессы взаимодействия близкорасположенных социальных групп [2], выстраивающих коммуникацию на основе художественно-эстетического обучения и воспитания взаимоприемлемые системы ценностей.

НППО превращались в культуротворческую и просветительскую деятельность человека по проектированию повседневной среды и осознанию ее эстетических свойств, что сближало образование и культуру, подчеркивая их связи с жизнью. Увлечение искусством связывалось с эмоционально-чувственным наслаждением для разума (концепция Л. Вала), раскрывая радость бытия и наслаждение от познания мира посредством художественных образов. Отсюда и возникла своеобразная двойственность («вторичность» и «несерьезность») искусства по отношению к магистральным социальным процессам (политическим, экономическим и т. д.) и вместе с тем подлинный общественный интерес к искусству в качестве способа отражения и художественно-образной фиксации и переосмысления явлений окружающей действительности и феномена творческого человека (*homo cogitans, homo faber*) [3]. Его внутреннее душевное состояние, полнота жизнеощущения передавались и выражались языками искусства, которые «показывали в человеке то, чего наука постичь не сможет» [4, с. 34].

В условиях НППО развивалась идея создания возможной модели светского образования в области искусства, которая бы отражала древнегреческие представления об образованном человеке, называемом «*musicos*» [5, с. 74]. «Мусический человек» совершенствовал свои навыки владения музыкой в тесной связи с художественным словом, которые выражались в мелодекламации (чтением од нараспев) и одновременном аккомпанементе самому себе музыкальному инструменту. К мелодекламации и инструментальному сопровождению могли подключаться похожие на ритмику танцевальные движения. Характерный для древнегреческой культуры синкретизм искусств оказывал непосредственное влияние на мироощущение индивидуума, окутывая его особой – культурной – оболочкой. Поэтому эллины противопоставлял себя другим народностям, считая именно себя но-

сителем культуры. Образованный человек, опираясь на музыкальное искусство, осознанно «возделывал» свой внутренний мир, осознанно «вращивая» свои духовные потребности (с лат. *cultura* – возделывание, воспитание, развитие). Аристотель называл искусство удовольствием для разума человека [4], которое направлено на облагораживание его помыслов, вызванных осознанным интеллектуальным наслаждением от собственной творческой деятельности.

Опираясь на художественную культуру, человек создавал вокруг себя особую социальную среду, пронизанную и насыщенную искусством и творчеством реальность общественной жизни. Постоянные занятия искусством давали индивидууму ощущение целостности, осознанности и насыщенности своего бытия, объединявшего личные и общественные интересы. Например, каждый свободный эллин был обязан петь в хоре своего города-полиса, участвовать в постановках трагедий, прослушивать рапсодов (странствующих певцов) на конкурсах-агонах и высказывать свое мнение о каждом участнике [5, с. 73], что указывало на социальный заказ и поддержку художественного образования в древнегреческом обществе.

Построенное на синтезе искусств образование, необходимое для формирования и развития «мусического человека», оказалось переосмыслено в эпоху Возрождения в иной исторической, экономической и культурной реальности. Это переосмысление оказало заметное влияние на развитие образования и культуры в западноевропейских странах в последующие столетия. Понятие «мусический человек» оказалось тождественно «человеку культуры» благодаря появлению новому виду искусства – живописи (станковой), в образном мире которой нашли свое отражение и переосмысление занятия музицированием. Музыка, литература (искусство слова или изящная словесность) и живопись соединились в триаду благородных занятий, свойственных дворянству, тем самым преобразовав «мусического человека» в «человека культуры». Новый язык искусства разомкнул границы представлений человека и социума о «мусическом», и живопись заметно прирастила и обогатила культурную оболочку человека.

Образовательная и воспитательная суть возрождаемой идеи создания «человека культуры» заключалась в том, чтобы не только вовлечь человека в процесс постоянных занятий искусством (по видам или в комплексе), но и закрепить у него потребность в этих занятиях посредством педагогического взаимодействия, так как «созидание и творчество (...) является величайшим счастьем, которое вообще доступно человеку» [6, с. 27]. Тесные связи светского искусства с жизнью, характерные для Ренессанса и последующих исторических периодов, раскрывали многообразные художественные осмыслений гармонии, красоты, совершенства, показывая творчество в качестве движущей силы развития человека. Жизнеутверждающих пафос Ренессанса оказался тесно связан с многогранным осмыслением образа человека,

показом его общественной жизни, репрезентацией в социуме, которая осуществлялась посредством совместной творческой деятельности, направленной на эстетическое самообразование и культуротворчество.

В условиях НППО создавалась такая педагогическая ситуация, которая соединяла культурные запросы общества и человека, обеспечивала понимание сопряженности личных и общественных потребностей, создавая для них поле взаимодействия и интеграции. Стремление человека следовать культурным и образовательным нормам своего времени становилось потребностью, сформированной в условиях НППО. Высокой общественной целью этих процессов, признаваемой и поддерживаемой в каждой европейской национально-образовательной традиции, было воспитание духовно богатого человека, способного к культуротворческой деятельности, с одной стороны, а с другой – методически готового и внутренне созревшего к передаче этого опыта в систематическом и последовательном взаимодействии между всеми его участниками посредством наставнической и совместной творческой деятельности.

Так возникало конструирование реальности: полихудожественная среда формировала «человека культуры», который влиял на окружающую его полихудожественную среду, постоянно привнося в нее прогрессивные элементы. Образование в целом было привилегией высших сословий, процессы приобретения художественного образования, связываясь со сферой частного, требовали значительного количества времени и самофинансирования. Такой способ жизнеосуществления был доступен малому проценту населения, и, следовательно, он становился механизмом поддержания социального неравенства, с одной стороны, а с другой – примером устойчивого социального развития конкретной страны. Нобилитет, согласно своему «общественному сознанию», воспринимал искусство в качестве органичной сферы своего бытия и «благородной страсти» с очевидными общественно-репрезентативными функциями, однако выбор искусства в качестве сферы профессиональной деятельности был недопустим [5]. Отсюда возникало кардинальное отличие: человек, избравший конкретный вид искусства в качестве профессиональной деятельности (и поступая на придворную службу), совершенствовал обусловленные этим видом искусства знания, умения, навыки; в отличие от него у «человека культуры» были востребованы занятия различными видами искусства (музицирование, рисование, изящная словесность, танцы), которые обеспечивали полихудожественную направленность в его образовании, формируя тем самым целостность эстетического сознания, и делая его по самосознанию подобным свободному эллину.

НППО не подразумевали подготовку индивидуума к масштабным достижениям, однако общественное и педагогическое значение этих практик очевидно – будучи открытой системой, они откликнулись на потребности социума в формировании личности с определенным набором нравствен-

но-эстетических качеств: восприимчивостью к прекрасному, свободой рассуждений на темы искусства, предрасположенностью к совместному творчеству, самостоятельностью творческих действий, склонностью к образовательной деятельности в области искусства. Из всех возможных сфер обучения человека искусство, осваиваемое в условиях НППО, предлагало самую гуманную модель получения образования. Знания в данном случае смыкались с ценностно-смысловыми установками, так как нахождение в пространстве повседневности не предполагало прогрессообразующих прорывов в художественно-просветительской деятельности, а педагогика органично вплеталась в семейное воспитание. Повседневность и человеческое бытие нуждались в смыслообразующем начале, дающем импульс к преобразованию действительности в качестве саморазвивающейся системы, выявлению в ней аксиологических доминант, к которым относились и относятся Добро (моральные ценности), Красота (эстетические ценности), Истина (ценность познания). Качество жизни человека, замкнутого в сфере повседневности, зависело от систематичности и качественной наполненности эмоциональной сферы, от «тихих» и одновременно высокосодержательных впечатлений, которые предлагали литература, живопись, музыка (осваиваясь с педагогическим сопровождением). Таким образом, НППО в антропокультурологическом контексте развивали новые уровни осознанной деятельности человека, связанной с постижением гуманитарного наследия.

Искусство в условиях НППО осваивалось в диапазоне от минимальной достаточности до максимальной избыточности, т. е. в процессе обучения организатором просветительской и творческой среды осуществлялось построение образовательного маршрута. Он учитывал свод негласных религиозных, социальных, гендерных ограничений, однако НППО допускали внутри этих границ свободу моделирования художественно-образовательных и творческих процессов, связанных с эстетическим развитием личности. Понимание прекрасного связывалось с непрерывным стремлением к достижению идеала, который транслировался в визуальных и вербальных художественных образах и усваивался человеком посредством педагогического взаимодействия. Таким образом, образование – вхождение в образ будущего – приобретало черты полихудожественности именно в процессе освоения различных видов искусства с разной или одинаковой степенью усвоения творческих умений и навыков, необходимых для культуротворческой деятельности индивидуума.

М. Бахтин и Ю. Лотман отмечали, что пространство культуры существует только в заполненном виде, разрастаясь по мере выявления новых смыслов, обладающих тесной связью с переживаниями человека [7; 8]. НППО обеспечивали вхождение человека в пространство культуры, раскрывали ему способы осмысления и интерпретации художественно-эстетических

переживаний, педагогически поддерживали развитие целостности эстетического сознания личности в контексте ее творческой деятельности [9]. Целостность эстетического сознания человека способствовала полноте его мироощущения, помогала установить гармоничные отношения со своим окружением, которое разрасталось по мере установления новых социальных контактов, наполняющих человека новыми художественными идеями.

С позиций современности научное осмысление феномена НППО позволит «увидеть взаимосвязи между образованием и самыми различными сторонами жизни человека» [10, с. 7; 11], выстраивая человекообразную модель педагогики искусства с опорой на диалог, сотрудничество, сотворчество.

Таким образом, НППО в антропокультурологическом и синергетическом контексте представляют собой исторически сложившуюся саморазрастающуюся систему эстетического воспитания и комплексного полихудожественного обучения индивидуума (по практическому овладению видами искусства), направленную на формирование «человека культуры». Процессы развития НППО характеризовались открытостью, гибкостью, нелинейностью, постоянным возрастанием участников процессов педагогического взаимодействия и культурного обмена.

Антропокультурологический и синергетический контексты рассмотрения НППО как педагогического явления находят выражение в методологических регулятивах, обуславливающих осмысление целей данного явления и механизмов их достижения:

- удовлетворение экзистенциальных, художественно-эстетических, творческих потребностей человека, связанных с деятельностным переживанием целостности и полноты жизни;
- освоение человеком общественно-исторического педагогического опыта в области образно-чувственного познания мира, который носит характер фалиситации и реализуется посредством диалога, со-переживания, со-действия, со-трудничества;
- открытость и гибкость неформального художественно-образовательного пространства, подстраивающегося под культурные предпочтения и субъективно-творческие возможности человека и его микросоциума;
- сохранение и трансляция базовых культурных ценностей для их интериоризации человеком и окружающим его микросообществом (семья, социальная группа) в целях устойчивого развития человека и общества;
- мотивированное освоение приемов педагогической деятельности и взаимодействия, накопленных в общественно-историческом опыте неинституционального полихудожественного образования, и самореализация человека в качестве педагога в условиях такого образования.

Список использованных источников

1. *Jackson, M.* Lifeworlds: Essays in existential anthropology / M. Jackson. – Chicago: University of Chicago Press, 2012. – 339 p.
2. *Bicchieri, C.* The grammar of society: The nature and dynamics of social norms / C. Bicchieri. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2002. – 278 p.
3. *Каган, М. С.* Се человек... Жизнь, смерть и бессмертие в «волшебном зеркале» изобразительного искусства / М. С. Каган. – М.: Logos, 2003. – 320 с.
4. *Каган, М. С.* Философия искусства: Се человек / М. С. Каган. – М.: Юрайт, 2019. – 368 с.
5. *Дуков, Е. В.* Концерт в истории западноевропейской культуры / Е. В. Дуков. – М.: Классика-XXI, 2003. – 256 с.
6. *Торхова, А. В.* Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя: теоретический аспект: монография / А. В. Торхова. – Минск: БГПУ, 2004. – 142 с.
7. *Библер, В. С. М. М.* Бахтин, или Поэтика культуры / В. С. Библер – М.: Прогресс, 1991. – 176 с.
8. *Лотман, Ю. М.* Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПБ, 2000. – 704 с.
9. *Видгоф, В. М.* Целостность эстетического сознания: деятельностный подход (опыт философского анализа) / В. М. Видгоф; под. ред. В. Н. Сагатовского. – Томск: Изд-во ТГУ, 1992. – 153 с.
10. *Король, А. Д.* Человек и его смыслы: образовательные заметки / А. Д. Король. – Минск: Выш. шк., 2020. – 238 с.
11. *Erickson, P.-A.* A history of anthropological theory / P.-A. Erickson. – Toronto: University of Toronto Press, 2016. – V, 304 p.

(Дата подачи: 16.02.2021 г.)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Субботин О. Г.</i> НЕМЕЦКИЕ ЗЕМЛИ В УСЛОВИЯХ РЕЖИМА ВНЕПАРЛАМЕНТСКИХ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ ПОСТАНОВЛЕНИЙ (1930–1932 ГГ.).....	3
<i>Сурма А. А.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В СУБНАЦИОНАЛЬНЫХ РЕГИОНАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ В 2010–2016 ГГ.	12
<i>Сцебурака А. М.</i> НАВУКОВАЯ БЕЛАРУСІСТЫКА Ў ФРАНЦЫІ: 2000–2020 ГГ.	20
<i>Талалуева К. И.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЖЕНСКОГО ТРУДА В НАРОДНОМ ХОЗЯЙСТВЕ БССР (1945–1955 ГГ.)	27
<i>Тунлага.</i> МОНГОЛО-КИТАЙСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В 1990–1997 ГГ.	35
<i>Ушакова Е. С.</i> УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПОЛЬСКИХ ЗЕМЛЯХ В КОНЦЕ XVIII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА.....	46
<i>Филиппов А. А.</i> ИРАКСКАЯ КАМПАНИЯ МАМЛЮКОВ 1261 Г.: ЦЕЛИ И ИТОГИ	55
<i>Хань Юй</i> ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПОЛИТИКА КНР СО СТРАНАМИ КОРЕЙСКОГО ПОЛУОСТРОВА (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX – НАЧАЛО XXI В.)	62
<i>Черкасов Д. Н.</i> ПОЛИТИКА ВЕНЦЕСЛАВА IV В ОТНОШЕНИИ ЗЕМЕЛЬ ЛЮКСЕМБУРГА И ЛОТАРИНГИИ В 1384–1388 ГГ.	70
<i>Шадурский В. В.</i> ПОЛИТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ВЕЛИКОБРИТАНИЕЙ И РЕСПУБЛИКОЙ БЕЛАРУСЬ (1991–2020 ГГ.)	78
<i>Швайко В. Р.</i> БЕЛАРУСКАЯ АДУКАЦЫЯ Ў ПОЛЬШЧЫ Ў ДРУГОЙ ПАЛОВЕ XX – ПАЧАТКУ XXI СТ.	87
<i>Ши Даньдань</i> КУЛЬТУРНАЯ ДИПЛОМАТИЯ КНР В РАМКАХ ШОС (2001–2020 ГГ.).....	94
<i>Шимкувич С. Ф.</i> ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВОСПРОИЗВОДСТВЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ЭЛИТ: СТУДЕНТЫ ИЗ ЗАПАДНЫХ ГУБЕРНИЙ В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ В 1800–1850 ГГ.	104
<i>Шпет М. М.</i> СЕЛЬДЖУКО-ВИЗАНТИЙСКОЕ ПРОТИВОСТОЯНИЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIII В.	114

<i>Шулаеў А. Л.</i> ВЕКСІЛАЛАГІЧНЫЯ СІСТЭМЫ ПАСПАЛІТАГА РУШАННЯ ВЯЛІКАГА КНЯСТВА ЛІТОЎСКАГА І КАРАЛЕЎСТВА ПОЛЬСКАГА Ў КАНЦЫ XVI – ПАЧАТКУ XVII СТ.	122
<i>Шыдлоўскі С. А.</i> АЛКАГОЛЬ У МІЖСАСЛОЎНЫХ КАМУНІКАЦЫЯХ НА БЕЛАРУСКІХ ЗЕМЛЯХ XIX – ПАЧАТКУ XX СТ.	130
<i>Шымак А. К.</i> ДЫПЛАМАТЫЯ РЫМСКАЙ КУРЫІ ПАДЧАС ВАЙНЫ МАСКОЎСКАЙ ДЗЯРЖАВЫ І ВЯЛІКАГА КНЯСТВА ЛІТОЎСКАГА (1512–1522 ГГ.).....	139

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Аксенчик Н. В.</i> КРИТЕРИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО НАПОЛНЕНИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	145
<i>Борисевич А. Р.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА В ЦЕЛЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ	152
<i>Борисенко В. В.</i> ИЗ ОПЫТА МОГИЛЕВСКОГО ИНСТИТУТА МВД ПО МОНИТОРИНГУ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ	158
<i>Вертейко О. В., Борисевич А. Р.</i> РАЗРАБОТКА ЦИФРОВОГО ПОРТФОЛИО «ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСКУРСИОННОЙ РАБОТЫ» КАК ИННОВАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА	166
<i>Гайсенюк В. А., Захаревич Е. В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ	173
<i>Гордеева И. В.</i> НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	180
<i>Григорьева О. Н.</i> АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ И СМЫСЛЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	185
<i>Девятых С. Ю.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СТРАНАХ СКАНДИНАВИИ	192
<i>Дронь М. И.</i> ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	200

<i>Дьячкова Т. С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ	207
<i>Клишевич Н. С.</i> СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТА БУДУЩЕГО В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ	214
<i>Колтан О. В.</i> КОММЕМОРАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ	222
<i>Краснова М. А.</i> ВОПРОСЫ ИСТОЧНИКОВЕДЕНИЯ И ИСТОРИОГРАФИИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ	229
<i>Краснова Т. И.</i> ФУНКЦИЯ КОМПЕТЕНЦИИ УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАЦИЕЙ В ОНЛАЙН В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОГО ПРОФИЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	236
<i>Левкевич В. Г.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПАУЭРЛИФТИНГЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ	243
<i>Макаров А. В.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СТАНДАРТАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	248
<i>Непомнящих И. А.</i> ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ» СТУДЕНТОВ.....	255
<i>Панов С. В.</i> ШКОЛЬНОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КАК ЧАСТНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ	263
<i>Свентуховская Г. В.</i> АУДИО- И ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИСТОРИКО-ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	269
<i>Филлипов Н. Н.</i> ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	277
<i>Хижевский О. В., Сазонова А. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМИТАЦИОННЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	285
<i>Царик И. А., Чжэн Ин</i> ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ КИТАЯ	292
<i>Шкор Л. А.</i> СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ И АНТРОПОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТЫ РАЗВИТИЯ НЕИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ПРАКТИК ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	301

Научное издание

**НАУЧНЫЕ ТРУДЫ
РЕСПУБЛИКАНСКОГО ИНСТИТУТА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.
ИСТОРИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Сборник научных статей

Основан в 2000 году

Выпуск 21

В четырех частях

Часть 3

Ответственный за выпуск *Н. С. Клишевич*

Редактор *Н. В. Боярова*

Компьютерная верстка *Н. М. Лазар*

Подписано в печать 20.08.2021. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. 18,1. Уч.-изд. л. 23,8. Тираж 100 экз. Заказ 59.

Издатель и полиграфическое исполнение:

государственное учреждение образования

«Республиканский институт высшей школы».

Свидетельство о государственной регистрации издателя,

изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/174 от 12.02.2014.

Ул. Московская, 15, 220007, г. Минск.