

ISSN 2077-4885

# НАУЧНЫЕ ТРУДЫ

Республиканского  
института высшей школы

*Исторические и психолого-педагогические науки*

Сборник научных статей

Основан в 2000 году

Выпуск 23

В трех частях

Часть 2

Минск  
РИВШ  
2023

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.

Рекомендовано  
редакционно-издательской комиссией  
ГУО «Республиканский институт высшей школы»  
(протокол № 6 от 29 декабря 2022 г.)

Редакционная коллегия:  
пред. редкол. д-р физ.-мат. наук проф. *В. А. Гайсёнок*;  
д-р филос. наук доц. *И. Н. Сидоренко*; д-р ист. наук проф. *О. Г. Слука*;  
д-р ист. наук доц. *А. В. Мартынюк*; д-р ист. наук проф. *В. С. Кошелев*;  
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. Четет*;  
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 полит. наук проф. *В. А. Мельник*;  
д-р полит. наук проф. *С. В. Решетников*; д-р экон. наук проф. *В. А. Воробьёв*

# ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

*Б. И. Садовская*

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,  
Гродно

*B. Sadovskaya*

Yanka Kupala Grodno State University, Grodno

УДК 94 (471)

## ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ШКОЛАХ ЗАПАДНЫХ ОБЛАСТЕЙ БССР (1939–1941 ГГ.)

## TEACHING HISTORY IN THE SCHOOLS OF THE WESTERN REGIONS OF THE BSSR (1939–1941)

*Цель исследования – раскрыть преобразования советского правительства в сфере изучения истории в западных областях Белорусской ССР. Реорганизация системы образования была начата после вхождения Западной Беларуси в состав БССР. Местными органами власти проводилась активная работа по открытию школ, переходу и ознакомлению с советскими учебными планами и программами, подготовке преподавательских кадров. Несмотря на масштабность мероприятий функционирование советской системы образования не было налажено на должном уровне.*

*Ключевые слова: западные области БССР; школа; изучение истории; учителя.*

*The purpose of the study is to study the process of transformations of the Soviet government in the field of studying history in the western regions of the Byelorussian SSR. The reorganization of the education system was started immediately after the entry of Western Belarus into the BSSR. Local authorities carried out active work on the opening of schools, the transition and familiarization with Soviet curricula and programs, and the training of teaching staff. Despite the scale of the events, the functioning of the Soviet education system was not established at the proper level.*

*Key words: western regions of the BSSR; school; study of history; teachers.*

Вхождение Западной Беларуси в состав Белорусской ССР повлекло за собой радикальные преобразования во всех сферах общества, включая систему народного образования. Мероприятия, проведенные советской властью в данном регионе в предвоенные годы, частично были проанализированы в монографии Е. К. Новика «Формирование кадров народного образования Белоруссии (1917–1941 гг.)» [1] и в коллективной работе «Народная адукацыя і педагагічная навука ў Беларусі (1917–1945)» [2]. Изменения в области образования и культурной сферы также рассмотрены в статье Л. В. Жариной [3], а положение кадрового состава преподавателей западных областей раскрыл А. В. Трафимчик [4].

Обсуждения вопроса о реформировании системы народного образования было начато сразу же после вхождение западных областей в состав БССР. ЦК КП(б)Б отметил, что проводимая до 1939 г. в Западной Беларуси

образовательная политика не отвечала интересам населения и предложил Народному комиссариату просвещения БССР в двухмесячный срок перестроить систему образования в соответствии с советской моделью [5, л. 4].

В Постановлении СНК БССР и ЦК КП(б)Б «О мероприятиях по организации народного образования в западных областях БССР», изданном 7 декабря 1939 г., закреплялось положение о государственном статусе школы и радикальном изменении содержания и форм обучения [4, с. 23]. По аналогии с БССР устанавливались единые названия общеобразовательных школ. Не зависимо от местоположения, семилетние школы стали неполными средними школами (НСШ). Школы, в которых было больше семи классов, получили статус средних школ (СШ), а четырёхлетние школы преобразовали в начальные (НШ) [2, с. 313]. Из учебных планов и программ был изъят религиозный материал и временно отменено преподавание истории (до февраля 1940 г.) [6, л. 1; 7, л. 28]. Преподавание было переведено на родной язык учеников по советским учебным программам [8, л. 112]. Закреплялось всеобщее обязательное обучение: в городе – 7 лет, в сельской местности – 4 года, что позволило обеспечить образованием максимальное количество обучающихся разных возрастов [9, л. 16–17].

С 15 января 1940 г. в школах западных областей вводился советский план обучения [10, л. 1] (таблица 1). В соответствии с новыми требованиями названия ряда предметов претерпели корректировку. Вместе с тем были сохранены основные предметы «старой» школы, также как и количество часов, отводимых на их изучение [5, л. 10–11].

*Таблица 1*

**Сравнительные данные учебных часов «повсехных» (всеобщих) и советских начальных школ (общее количество по классам) [5, л. 10]**

<b>«Повсехная» семилетняя школа</b>	<b>Количество часов в неделю</b>	<b>Начальная четырёхлетняя школа</b>	<b>Количество часов в неделю</b>
Религия	14	–	–
Польский язык	43(40)	–	–
История	9	История	4
География	12,5	География	4,5
Наука о природе	12,5	Природоведение	3,5
Арифметика и геометрия	28	Арифметика	26
Рисование	13	Рисование	3
Практические занятия	13	–	–
Пение	12	Пение	3
Физкультура	9	Физкультура	4
–	–	Белорусский язык	33
–	–	Чистописание	4
–	–	Русский язык	13

Органами советской власти проводилась активная работа по открытию новых школ, преимущественно в сельской местности (183 школ на 1940 г.),

тем самым способствуя получению образования крестьянами, которые зачастую не имели даже начального образования. В городах при существующих школах было открыто 59 дополнительных классов [8, л. 111–112]. Как видно из данных, приведенных в таблицах 2 [11, л. 26] и 3 [11, л. 13–15], сеть школ постепенно расширялась, обеспечивая распространение и закрепление марксистского мировоззрения и советской методики преподавания среди обучающихся.

Таблица 2

**Численность школ в восточных и западных областях БССР в 1939/1940 уч. г.**  
[11, л. 26]

Восточные области		Западные области		Всего
Тип	Количество	Тип	Количество	
Начальная школа	4668	Начальная школа	4495	9163
Неполная средняя школа	1687	Неполная средняя школа	1102	2789
Средняя школа	737	Средняя школа	88	825
<b>Всего</b>	<b>7092</b>		<b>5685</b>	

Таблица 3

**Численность школ в западных областях БССР в 1940/1941 уч. г. [11, л. 13–15]**

Название области	Численность школ
Барановичская область	1666
Белостокская область	более 1375
Брестская область	907
Вилейская область	1243
Пинская область	569
<b>Всего</b>	<b>более 5760</b>

Актуальной проблемой для системы образования стал острый недостаток учителей. При наличии 5032 педагогов в Белостокской области дополнительно требовалось еще 630 преподавателей [12, л. 111–112]. На одного учителя в западных областях приходилось 80–100 и более учеников, не смотря на стремление НКП БССР организовать работу преподавателя не более чем с 40 учениками в одну смену [4, с. 23]. Первичный статистический анализ, проведенный в школах Бреста, показал, что в городе на 1 января 1940 г. насчитывалось 14 учителей истории на 10 школ. Поэтому в начальных классах историю не преподавали, а в неполных средних школах – изучали частично [6, л. 35]. Рост количества школ и обучающихся потребовал оперативного решения кадрового вопроса. Создание советской педагогической системы в западных областях Беларуси проводилось за счёт привлечения к работе в школах лояльной к советской власти местной интеллигенции и учителей, направленных из восточных областей БССР [4, с. 23]. По данным НКП БССР в 1940/1941 уч. г. их насчитывалось 9465 человек [13, л. 28].

Активная работа по решению кадрового вопроса была начата с поручения Бюро Брестского обкома КП(б)Б о проведении в период с 25 декабря 1939 г. до 1 января 1940 г. уездных преподавательских конференций для обсуждения вопроса о работе учителей в связи с реорганизацией школ и ознакомлением с программами и учебными планами, утверждёнными НКП БССР [9, л. 16–17]. Обязательной была деятельность, направленная на подготовку и повышение квалификации преподавательских кадров. Свидетельством планомерной работы в этом направлении стало принятое в декабре 1939 г. постановление ЦК КП(б)Б «О мероприятиях по организации народного образования в западных областях БССР» [1, с. 237]. По решению ЦК КП(б)Б в Белостоке и Гродно 1 февраля 1940 г. были открыты педагогические училища для подготовки учителей начальных школ [14, л. 32]. В том же году стало функционировать Брестское педучилище, в котором за 6 месяцев было подготовлено и переподготовлено 450 педагогов [15, л. 2]. Школьные педучилища появились в Молодечно, Новогрудке и Пинске [1, с. 237]. По итогам 1939/1940 уч. г. Брестский горисполком принял решение об открытии годичных курсов выходного дня и педагогических курсов для учителей истории [16, л. 21, 37–40, 57].

Несмотря на проводимые советским правительством мероприятия, недостаточное количество преподавателей истории оставалась актуальной проблемой на протяжении всего довоенного периода. В августе 1940 г. только для начальных школ Клещельского района Брестской области требовалось 25 учителей, из них – 6 историков [17, л. 50]. Укомплектование проходило неудовлетворительно. Формальным объяснением стало то, что заведующий областным отделом образования и секретари райкомов КП(б)Б не принимали необходимых мер по выявлению и подготовке преподавательских кадров из местного населения, а ожидали прибытия педагогов из восточных областей Белорусской ССР.

Аналогичная ситуация сложилась и в Белостокской области. Местный обком КП(б)Б 25 июля 1940 г. принял постановление «Об укомплектовании школ учителями», которое предусматривало следующие мероприятия:

1) учёт прибывших из восточных областей учителей, которые не работают в школах, с последующим их направлением на работу в учебные заведения;

2) перевод части учителей из городских школ в сельские школы;

3) обращение в ЦК КП(б)Б с просьбой направить в область 800 учителей, в том числе 135 историков [18, л. 380–381].

Ещё одной мерой по кадровому обеспечению школ стала организация летних курсов. Для повышения педагогической квалификации и идеологического уровня учителей в период с 20 июня по 20 июля 1940 г. в Белостоке при педагогическом институте были организованы курсы для учителей истории [19, л. 20]. Брестский областной отдел образования на 25 июня 1941 г. запланировал курсы переподготовки для учителей истории

5–7 классов [20, л. 18–18 об.]. Дополнительно педагогам предлагали поступать на заочное отделение педучилищ [17, л. 1]. Несмотря на активную работу, направленную на подготовку преподавательских кадров, имели место случаи нарушения организации образовательного процесса: прогулы учителями работы; отсутствие системы учёта знаний учащихся и обмена опытом [10, л. 58]. Вместе с тем уровень подготовки преподавателей-историков, отражённый в таблице 4, был достаточно высок. Однако, количество учителей с высшим профильным образованием, в подавляющем большинстве, было представлено педагогами из восточных областей. Укомплектование школ кадрами также обеспечило привлечение учителей из местного населения, получивших историческое образование в университетах Польши, что, несомненно, требовало последующей переподготовки в соответствии с советской моделью изучения предмета [21, л. 87–88].

Таблица 4

Уровень образования педагогических кадров историков в 1941 г.

Местность	Среднее образование	Неполное высшее образование	Высшее образование
Белостокский городской отдел образования	9	11	23
Гродненский городской отдел образования	1	1	11
Кобринский районный отдел образования	2	2	

Таблица составлена на основе [12; 22; 23; 24; 25; 26; 27].

В Постановлении Бюро Белостокского Обкома КП(б)Б от 15 февраля 1940 г. «О состоянии работы школ по области после реорганизации и мероприятий по повышению квалификаций учительских кадров» отмечалось, что политико-воспитательная и методическая работа среди педагогического состава не была организована, а преподавателям истории надлежущая помощь в новых условиях работы не оказывалась. Подобное положение объяснялось бездействием отделов народного образования по выполнению решения ЦК КП(б)Б и недостаточно оперативным руководством работой школ. По итогам обсуждения ЦК КП(б)Б постановил обязать областные отделы образования организовать вечерние курсы по переподготовке учителей, выделив отдельную группу преподавателей истории с рассмотрением методики преподавания в советской школе [28, л. 174–175].

По результатам проверок школ за 1939/1940 уч. г. областным и городским отделами народного образования отмечалось, что преподавание истории СССР в школах Брестской области осуществлялось неудовлетворительно. Крайне медленно на местах реализовывалось постановление СНК КП(б)Б об организации методической работы с преподавателями истории. Из-за неудовлетворительной работы методической секции практически полно-

стью отсутствовала практика обмена опытом работы, проведения занятий и выступления с докладами по методике преподавания истории. Значительно усложняло образовательный процесс отсутствие системы контроля за качеством работы педагогов как со стороны органов народного образования, так и со стороны администрации школ.

Существенным фактом, оказавшим отрицательное влияние на качество знаний обучающихся, была недостаточная подготовка педагогов к урокам [10, л. 50]. По отдельным предметам, среди которых была и история, учебные планы не были выполнены в срок, что объяснялось отсутствием программ, учебников и слабой методической подготовкой части учителей [27, л. 8]. Несвоевременное обеспечение учебными планами и программами стали причиной отставания в изучение исторического материала [29, л. 24]. На начало 1940/1941 уч. г. обеспеченность школ учебниками составляла до 25 %. Причина заключалась в неправильном распределении учебников – школы, близко расположенные от районного центра, обеспечивались учебниками практически полностью, а в школах, отдаленных от райцентра, учебные издания почти отсутствовали. Поэтому в ряде случаев из-за полного отсутствия учебников история не преподавалась на протяжении первой и частично второй четверти, а также в некоторых начальных школах [30, л. 24].

Недостаток или отсутствие учебников, пособий, исторических карт сохранялось на протяжении всего рассматриваемого периода. Однако, как видно из таблицы 5, уровень успеваемости был достаточно высоким. В старших классах показатели были несколько ниже, что можно объяснить недостаточной работой классных руководителей и самих учителей с отстающими учениками. Учитывая нехватку и слабый уровень методической подготовки учителей, вполне возможно, такие результаты стали следствием заучивания конспекта, который, как отмечалось ранее, чаще всего являлся заменой учебников [30, л. 23]. Необходимость конспектирования урока замедляла темпы прохождения материала, а отсутствие наглядности вынуждало учителей и учеников самостоятельно вести работу по подготовке наглядных пособий [30, л. 25–26].

Таблица 5

**Процент успеваемость по предмету «История»  
в школах Белостокской области в 1940/1941 уч. г. [30, л. 23] (в %)**

<b>Предмет</b>	<b>в школах</b>	<b>1–4 классы</b>	<b>5–7 классы</b>	<b>8–10 классы</b>
История	89,4	89,3	85,6	87,5

При подготовке «Плана распределения учебного материала» был выявлен ряд недостатков в работе администрации школ, повлиявших на качество усвоения информации. При составлении учебного плана по истории не были отведены часы на письменные работы учащихся и их проверку. Вследствие того, что каждая тема программного материала не была предварительно разделена на подтемы с указанием даты рассмотрения, у учителя



лей вызывало затруднение проследить отставание в изучении тем, которое могло составлять от 5 до 10 часов [31, л. 3 об.].

Слабая подготовка педагогов проявлялась в сухом, схематичном изложении информации, в ряде случаев сводимое к зачитыванию и пересказу текста учебника [32, л. 32]. От обучающихся не требовался анализ усвоенного материала, чаще всего школьники отвечали на вопросы преподавателя, совершали ошибки при использовании карт [30, л. 203 об.].

Несмотря на большое количество недостатков в работе школ, имелись и положительные примеры проведения учебных занятий. При изучении темы «История Вавилона» в средней школе № 6 Белостока, проверяющими органами была высоко оценена методическая подготовка преподавателя Т. Гиллера. Учитель в содержательной и доступной форме объяснял материал о классовом характере рабовладельческой вавилонской культуры, функционировании ирригационных систем, системе мер и летоисчисления. Ученики были заинтересованы в изучении темы, продемонстрировав содержательные ответы на вопросы [30, л. 27–29].

Для улучшения методической работы школьные инспекторы и заведующие райпедкабинетами отметили ряд недостатков в их служебной деятельности, требующих исправления:

- 1) работа школьных инспекторов по оказанию помощи учителям и контролю не имела системного характера;
- 2) проверка школ имела зачастую проявлялась в контроле за подготовкой к новому учебному году;
- 3) недостаточное внимание уделялось методической работе, помощь молодым учителям практически не оказывалась [32, л. 10].

Для повышения педагогической и методической квалификации учителей было принято решение об организации методической работы в каждой школе. Создавались семинары преподавателей истории для учителей НСШ и СШ [32, л. 15–17]. Для более качественной методической подготовки участники совещания школьных инспекторов и заведующих райпедкабинетами от 2 ноября 1940 г. постановили:

- 1) обсудить на собрании историков уровень преподавания истории в школах;
- 2) повысить качество проведения уроков истории, обеспечив изложение программного материала на высоком идейно-политическом уровне в соответствии с постановлением от 15 мая 1934 г.;
- 3) ежемесячно проводить семинары историков (для учителей 3–4 классов организовать еженедельную работу семинара);
- 4) с целью углубления учебного материала и привития ученикам интереса к предмету организовать внеклассную работу по истории (кружки, вечера по историческим темам, экскурсии) с широким использованием на уроках наглядных пособий (карты, диапозитивы, художественная литература, картины, плакаты);

5) практиковать подготовку самодельных наглядных пособий, карт, схем, хронологических таблиц, портретов исторических деятелей;

6) детально изучать новые учебники по истории, обратив внимание педагогов на необходимость привития ученикам навыка самостоятельной работы с учебником [32, л. 32].

Распространение получила практика проведения в период весенних каникул семинаров для учителей истории, на которых выносились вопросы коммунистического воспитания на уроках истории, работы с новыми учебниками и наглядными пособиями, обмена опытом. При соблюдении всех условий работы мероприятия могли обеспечить повышение уровня преподавания и усвоения учащимися исторического материала [32, л. 38].

Таким образом, процесс унификации школ западных областей БССР к стандарту советской системы народного образования к июню 1941 г. не был завершён в полной мере. Была проведена широкая работа по реорганизации и увеличению численности школ, привлечению педагогов к работе в новой системе образования с последующей подготовкой и переподготовкой кадров. Не смотря на масштабность проведённых мероприятий, методическое сопровождение учебного процесса, систематическая проверка качества обучения и подготовка учителей к урокам оставались на достаточно низком уровне. Немаловажное значение имело слабое обеспечение учебными материалами, а, следовательно, и понимание изученного материала учениками. Поспешность, ограниченность во времени и последующее начало Великой Отечественной войны не позволили завершить процесс интеграции школ западных областей БССР в полном объёме.

#### **Список использованных источников**

1. Новик, Е. К. Формирование кадров народного образования Белоруссии (1917–1941 гг.) / Е. К. Новик. – Минск: Наука и техника, 1981. – 295 с.
2. Народная адукацыя і педагогічная навука ў Беларусі (1917–1945) / Г. Р. Сянькевіч [і інш.]. – Мінск: Нар. асвета, 1993. – 495 с.
3. Жарина, Л. В. Белорусизация западных областях Белоруссии в 1939–1941 гг. / Л. В. Жарина // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. – 2010. – № 26. – С. 80–82.
4. Трафімовіч, А. В. Педагогічныя кадры агульнаадукацыйнай школы заходніх абласцей Беларусі ў 1939–1941 гг. / А. В. Трафімовіч // Беларускі гістарычны часопіс. – 2004. – № 4. – С. 23–29.
5. Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Ф. 4п. Оп. 1. Д. 14031.
6. Государственный архив Брестской области (ГАБО). – Ф. 279. Оп. 1. Д. 1.
7. Государственный архив Гродненской области (ГАГО). – Ф. 127. Оп. 3. Д. 1.
8. Государственный архив общественных объединений Гродненской области (ГАООГО). – Ф. 6195. Оп. 1. Д. 371.
9. ГАБО. – Ф. 1п. Оп. 16. Д. 1.
10. ГАБО. – Ф. 25п. Оп. 1а. Д. 1.
11. НАРБ. – Ф. 4п. Оп. 1. Д. 16589.
12. ГАГО. – Ф. 126. Оп. 1. Д. 3.
13. НАРБ. – Ф. 4п. Оп. 1. Д. 15603.
14. ГАООГО. – Ф. 2. Оп. 50. Д. 1.

15. ГАБО. – Газета «Заря». – 1940 г. – № 194 (266).
16. ГАБО. – Ф. 2п. Оп. 1б. Д. 3.
17. ГАБО. – Ф. 279. Оп. 1. Д. 2.
18. ГАООГО. – Ф. 6195. Оп. 1. Д. 61
19. ГАООГО. – Ф. 6195. Оп. 1. Д. 407.
20. ГАБО. – Ф. 279. Оп. 1. Д. 9
21. ГАООГО. – Ф. 6195. Оп. 1. Д. 408.
22. ГАГО. – Ф. 127. Оп. 2. Д. 1м.
23. ГАГО. – Ф. 127. Оп. 2. Д. 1н.
24. ГАГО. – Ф. 127. Оп. 2. Д. 1о.
25. ГАГО. – Ф. 127. Оп. 2. Д. 1п.
26. ГАООГО. – Ф. 1285. Оп. 1. Д. 3.
27. ГАООГО. – Ф. 6196. Оп. 1. Д. 424.
28. ГАООГО. – Ф. 6195. Оп. 1. Д. 60.
29. ГАГО. – Ф. 126. Оп. 1. Д. 12.
30. ГАООГО. – Ф. 6195. Оп. 1. Д. 372.
31. ГАБО. – Ф. 1041. Оп. 1. Д. 1.
32. ГАБО. – Ф. 278. Оп. 1. Д. 5.

(Дата подачі: 24.02.2023 г.)

*A. Ф. Самусік*

Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт, Мінск

*A. F. Samusik*

Belarusian State Economic University, Minsk

УДК 37(476)(091)“14/15”

## **МОЛАДЗЬ З ВЯЛІКАГА КНЯСТВА ЛІТОЎСКАГА Ў КРАКАЎСКАЙ АКАДЭМІІ Ў XV – ПЕРШАЙ ПАЛОВЕ XVI СТ.**

## **YOUTH FROM THE GRAND DUCHY OF LITHUANIA IN KRAKOW ACADEMIES IN THE XV – FIRST HALF OF THE XVI CENTURIES**

*У артыкуле даследуецца праблема навучання моладзі з ВКЛ у Кракаўскай акадэміі ў XV – першай палове XVI ст. Адзначана недастатковая яе распрацаванасць у гістарыяграфіі. Акцэнтавана ўвага на складанасці падліку агульнай колькасці студэнтаў з ВКЛ, з-за спрэчнасці лакалізацыі іх паходжання. Пералічаны асноўныя айчыннымя населеныя пункты, адкуль юнакі выязджалі на вучобу ў Кракаў. Разгледжаны выпадкі атрымання адукацыі ў акадэміі прадстаўнікамі правячай эліты ВКЛ (Гедройцы, Свірскія, Гальшанскія, Радзівілы). Вызначана сувязь знаходжання ў Кракаве студэнтаў-літвінаў з тэматычным афармленнем мясцовых выданняў шэрагу падручнікаў.*

*Ключавыя словы: адукацыя; Кракаўская акадэмія; Віленская кафедральная школа; побыт студэнтаў; навучанне магнатаў; падручнікі.*

*The article examines the problem of education of youth from GDL in Krakow Academy in the 15th – first half of the 16th centuries. It is noted that it is insufficiently developed in histori-*

*ography. Emphasis is placed on the difficulty of counting the total number of students from the Grand Duchy of Lithuania, due to the controversial location of their origin. The main domestic settlements from where young people went to study in Krakow are listed. The cases of receiving education at the academy by representatives of the reforming elite of the Grand Duchy of Lithuania (Gedroytsy, Svirskie, Galshanskie, Radzivily) are considered. The connection between the stay in Krakow of the students-lithuanians and the thematic design of local editions of a number of textbooks is determined.*

*Key words: education; Krakow Academy; Vilna Cathedral School; student life; magnate studies; textbooks.*

Заклучэнне ў 1385 г. Крэўскай уніі аказала істотны ўплыў не толькі на далейшае палітычнае развіццё ВКЛ, але і на айчынную культуру, якая ў выніку актывізацыі каталіцкай царквы атрымала новыя вектары для свайго развіцця. Непасрэдным чынам датычылася гэта сферы адукацыі, дзе на працягу стагоддзяў існавалі толькі нешматлікія пачатковыя школы пры асобных праваслаўных храмах ды манастырах. Сітуацыя пачала змяняцца з канца XIV ст. калі ў Вільні была заснавана каталіцкая кафедральная школа. Дзякуючы яе дзейнасці тутэйшая вучнёўская моладзь засвойвала лацінскую мову ў аб'ёме дастатковым для навучання ў еўрапейскіх універсітэтах, што заклала ўстойлівую традыцыю замежных адукацыйных паездак [1, с. 271–272].

Найбольш папулярным месцам атрымання вышэйшай адукацыі стала Кракаўская акадэмія, створаная ў 1364 г. Прычым, акрамя самастойна вызджаючых сюды на вучобу юнакоў, былі і тыя каго ў старадаўню сталіцу Польшчы накіроўвалі ўлады Віленскага каталіцкага біскупства (1387), якім вельмі нехапала добрападрыхтаваных святароў. Кароль Уладзіслаў II (Ягайла) са свайго боку аказаў дапамогу такім выхаванцам, арганізаваўшы ў 1409 г. пры тэалагічным факультэце акадэміі «ліцвінскую калегію» [2, с. 41–42].

Паездкі ў іншыя еўрапейскія асяродкі ўніверсітэцкай навукі (Прага, Балонья) ажно да другой трэці XVI ст. мелі адзінкавыя выпадкі, а таму менавіта Кракаў стаў тым месцам, дзе выхадцы з Беларусі пераважна ўдасканальвалі свае веды па сямі вызваленым навукам, філасофіі ды багаслоўю [3, с. 4]. Гэта прыярытэтная роля Кракаўскай акадэміі ў культурным развіцці ВКЛ у айчынай гістарыяграфіі, у цэлым, асветлена. Разам з тым, адпаведныя даследаванні ўбачылі свет у сярэдзіне 1970-х гг. і іх аўтары (С. Алксандравіч ды Г. Галенчанка) абмінулі ўвагай цэлы шэраг адметных момантаў, звязаных з вучобай у Кракаве прадстаўнікоў айчынай правячай эліты, лакалізацыяй паходжання некаторых айчынных студэнтаў і г. д. [4, с. 11–30; 5, с. 228–240] У наступныя дзесяцігоддзі дадзеная акадэмія згадвалася толькі ў кантэксце навучання ў ёй Ф. Скарыны, што істотна звузіла рамкі навуковага інтарэсу з комплекснага аналізу яе значэння для тагачаснай Беларусі да прыватнага выпадку навучання тут славутага земляка-асветніка [6, с. 26].

Дыскусійным з'яўляецца пытанне аб колькасці выхадцаў з ВКЛ, атрымаўшых адукацыю ў Кракаве ў разглядаемы час. Прычым гаворка заўсёды

вядзецца аб ураджэнцах беларускіх ды літоўскіх зямель, раздзяліць якіх немагчыма з-за адсутнасці адпаведнай інфармацыі, тады як студэнты, прыбыўшыя з Украіны лёгка адасабляюцца па геаграфічнаму прызнаку.

Згодна падлікам С. Александровіча, за 1433–1504 гг. у Кракаўскую акадэмію з ВКЛ прыехала 120 ліцвінаў, а за 1504–1550 гг. – 127. У суме гэта дае лічбу ў 247 чалавек. Аднак, ён прызнае: «навучалася там значна больш» [4, с. 13–17]. Прычым, згодна яму, першыя запісы наконт паходжання студэнтаў Кракаўскай акадэміі датуюцца 1433 г. На самой справе акадэмічны матрыкул пачынаецца з 1400 г. За першую трэць XV ст. у ім ёсць запісы наконт не менш чым пяць ураджэнцаў Беларусі: Мікалай сын Іагана з Любчы (1400), Якуб з Усялюба (1420), Якуб «Літвін» сын Мікалая з Ашмян (1426), Станіслаў сын Мікалая з Чачэрска (1427), Георгій, сын Давіда з Ліды (1427). Акрамя іх за азначаны час з Вільны прыбыла 16 чалавек, з Трокаў – 3, а яшчэ 3 былі запісаны проста з «Lithwania» без удакладнення населенага пункта [7, с. 14–74].

У сваю чаргу Г. Галенчанка прыводзіць крыху іншыя дадзеныя. Згодна яму, за ўсё XV ст. у Кракаве вучыўся 201 юнак з ВКЛ, а ў першай палове XVI ст. ён іх тут налічыў 173 (разам – 374 чалавека). Гэта надзвычай аптэмістычная лічба, якая, аднак, не знаходзіць поўнага пацвярджэння ў матрыкулах Кракаўскай акадэміі. Найбольш спрэчным тут выглядае яго сцвярджэнне, што за 1530-я гг. сюды прыбыла ажно 52 студэнта з вялікакняжскіх зямель, тады як у дакументах больш-менш бясспрэчна фіксуюцца прозвішчы 38 асоб – месцам адпраўлення тут указаны значныя населеныя пункты ВКЛ (Вільна, Ваўкавыск, Коўна і інш.) ці «Віленская дыяцэзія» [5, с. 232; 8, с. 250–297].

У цэлым, аналіз адпаведных запісаў у акадэмічных матрыкулах дазваляе аднесці да студэнтаў, паходзячых з тэрыторыі Беларусі і Літвы – 312 асоб, з якіх 154 чалавека паступіла сюда да 1499 г. уключна, а яшчэ 158 было залічана ў 1500–1551 гг. [7].

Азначаная розніца ў падліках у першую чаргу выклікана тым, што толькі з 1510-х гг. у акадэмічных матрыкулах на рэгулярнай аснове пачала ўказвацца родная дыяцэзія (біскупства) выхаванца. Пры гэтым шэраг айчынных населеных пунктаў у даследуемы час мелі падобныя па назве аналагі ў Польшчы ды Украіне. Так, дыскусійным з’яўляецца лакалізацыя студэнтаў з Брэста, адкуль ў Кракаў нават у пачатку XV ст. прыязджала больш моладзі чым з Вільны (з Брэста за 1400–1420 гг. – 8, а са сталіцы ВКЛ – 7). Больш верагодным месцам іх паходжання з’яўляўся горад у Куявах на поўначы Польшчы, дзе меўся касцёл са школай. Дакладна ж ураджэнцам айчыннага Брэста можна лічыць толькі Георгія сына Іагана (1492), бо ў яго запісу пазначана: «дыяцэзія Луцкая» [7, с. 14–45; 8, с. 16].

Праблематычна таксама і фіксацыя у матрыкулах айчынных палачан – з-за падабенства напісання іх роднага горада з Плоцкам у Мазовіі. Так, Ф. Скарына ў 1504 г. быў запісаны тут у якасці: «Franciscus Luce de Ploczko»

і толькі запіс аб наданні ў 1506 г. яму ступені бакалаўра больш дасканалы: «Fran. de Poloczko, Litphanus» [8, с. 91; 9, с. 144].

Падобная сітуацыя назіраецца і з Мінскам, дзе толькі Альберта сына Андрэя (1534) можна ўпэўнена лічыць выхадцам з тэрыторыі Беларусі, бо акрамя горада ў матрыкуле пазначана: «дыяцэзія Віленская». Астатніх жа з той жа падставай можна аднесці і да ўраджэнцаў Мінска-Мазавецкага (Познанская дыяцэзія). Выключэнне можна зрабіць з пэўнай доляй верагоднасці толькі ў дачыненні да Іагана сына Мацея (1502). У гэты год з ВКЛ у акадэмію прыехала яшчэ 8 ліцвінаў, згодна з разважаннямі С. Александровіча: «у далёкае падарожжа... студэнты з Беларусі і Літвы ехалі звычайна вялікай кампаніяй», а таму размяшчэнне яго імя на адной старонцы спіса з Іаганам сынам Мікалая з «Luthowia» ды Барталамеям сынам Марціна з Полацка можна прыняць за ўскосны доказ ліцвінскага паходжання гэтага студэнта [4, с. 14; 8, с. 77–78, 258, 272].

Большасць студэнтаў-ліцвінаў прыбывала ў Кракаў з Вільны – за ўвесь разглядаемы перыяд іх налічваецца 92 (70 за 1400–1499 гг. і 22 за 1500–1551 гг.). Прычым адносна нешматлікасць прыехаўшых са сталіцы ВКЛ у першай палове XVI ст. тлумачыцца тым, што значная частка тагачасных студэнтаў пачала ўказваць свае родныя вёскі, а не месца вучобы. Трэба таксама ўлічваць, што ў Вільні, акрамя кафедральнай школы, з 20-х гг. XV ст. існавала вучылішча пры мясцовым францысканскім кляштары [10, с. 133]. У 1426 г. у Кракаўскую акадэмію быў залічаны айцец Грыгорый (пазначаны ў якасці лектара дадзенай навучальнай установы), а ў 1538 г. – айцец Францыск [7, с. 63; 8, с. 290].

Вучнёўская моладзь з Трок накіроўвалася ў Кракаў толькі ў 1418–1485 гг. (10 чалавек), што, верагодна, з'яўляецца сведчаннем існавання тут каталіцкай школы. У сваю чаргу, з Коўна рэгулярныя адукацыйныя паездкі ажыццяўляліся з 1443 г. (11 за 1400–1499 гг. і 16 за 1500–1551 гг.), што таксама можна лічыць доказам наяўнасці ў горадзе каталіцкага асветніцкага асяродка. Абедрэе гэтыя навучальныя ўстановы былі актуальны для жыхароў тагачаснай Беларусі – асабліва яе паўночна-заходняй частцы, бо ў склад Віленскага ваяводства ўваходзілі Ашмянскі, Браслаўскі і Лідскі паветы, а ў складзе Троцкага ваяводства знаходзіўся Гродзенскі павет. Пры гэтым непасрэдна з Ашмян ды Гродна юнакі таксама адпраўляліся на вучобу ў Кракаў – 6 чалавек за 1426–1528 гг. і 7 чалавек за 1468–1549 гг. адпаведна. Гэта дало падставу польскаму даследчыку А. Карбавяку сцвярджаць аб наяўнасці ў іх уласных каталіцкіх школ [11, с. 93]. У цэлым, падобны прынцып вызначэння месца знаходжання рэгіянальных цэнтраў адукацыі можна браць за аснову. Так, з Полацка моладзь рэгулярна выязджала ў Кракаў у 1498–1509 гг. (7 чалавек), што ўскосна пацвярджае меркаванне А. Мальдзіса і Г. Галенчанкі аб існаванні тут у дадзены час школы пры бернардынскім кляштары [12, с. 87; 6, с. 26].

У цэлым жа, пералік айчынных населеных пунктаў у матрыкулах Кракаўскай акадэміі вельмі вялікі і ахоплівае як гарады, так і мястэчкі з вёскамі: Ваверкі пад Лідай (1449), Валожын (1472, 1488), Варняны (1490), Ваўкавыск (1504, 1536, 1551), Вішня пад Пружанамі (1511), Віцебск (1517), Ворша (1483), Высокае (1459), Вялікая Ліпа пад Нясвіжам (1517), Геранёны (1468), Дварнова пад Полацкам (1532), Дзярэчын (1531), Доры пад Мінскам (1540), Дрысвяты (1528), Жалудок (1537), Жупраны (1512, 1531), Забалоцце пад Лідай (1528), Камянец (1546), Клецк (1477, 1507), Ліда (1427, 1445, 1522), Любча (1400), Маладзечна (1500), Мір (1548), Мядзель (1541), Пакровы пад Лідай (1522), Пінск (1464), Рэчыца (1506, 1510), Свір (1508), Слуцк (1504), Уселюб (1420), Чачэрск (1427) і інш. Стракатым было і сацыяльнае паходжанне асоб, якія адпраўляліся на вучобу за мяжу. Большасць тых, хто паходзіў з гарадоў, адносілася да мяшчанства, з мястэчак і вёсак – да шляхты. Да сярэдзіны XVI ст. студэнты-мяшчане складалі звыш паловы ад усіх, тады як шляхта – не больш трэці (часам прыязджалі і дзеці сялян) [4, с. 11–17, 29–30; 5, с. 233].

Пры такім раскладзе няма нічога дзіўнага ў тым, што Кракаўская акадэмія была даволі дэмакратычным месцам навучання, бо ажно да канца XV ст. студэнты са шляхетных сямей складалі тут усяго 25 % (сяляне да 10 %, а астатнія – мяшчане ды манахі) і толькі потым з-за ўвядзення абмежаванняў для збяднелых выхаванцаў іх колькасць узрасла да 50 %. Агульны для ўсіх уступны ўзнос складаў 8 гр. польскіх. Яшчэ 6 гр. польскіх плацілася сеньёру бурсы за месца. Начлег і харчаванне каштавалі 2 гр. штотыдзень (найбольш збяднелых вызвалялі ад аплаты). Штрафамі каралася парушэнне моўнага рэжыму (ужывацца павінна была выключна латынь) ды дысцыпліны (спазненні, бойкі, п'янкі, крадзяжы і інш). Зносіны з жанчынамі забараняліся: «Святы Аўгусцін кажа, што мужчына, адданы навуцы, не павінен мець ніякіх спраў з жанчынамі... жанчына горш за змяю і скарпіёна, бо атручвае душу мужчыны...». Каб аплаціць усе выдаткі на вучобу ды штрафы, менш заможныя студэнты наймаліся да высокародных аднакурснікаў, а таксама працавалі хатнімі настаўнікамі, шаўцамі, абслугой у харчэўнях, музыкамі, перапісчыкамі і афарміцелямі (малявалі мініяцюры) кніг, наймаліся ганцамі ў іншыя краіны і г. д. Часам пазбегнуць штрафа можна было дзякуючы поспехам у вучобе. Так, у 1513 г. траіх студэнтаў-ліцвінаў абавязалі выплаціць па капе грошаў (60 гр.) за зневажанне польскіх студэнтаў. Але аказалася, што столькі грошаў яны не маюць, жывуць у бурсе для збяднелых выхаванцаў, а прафесары далі ім станоўчую характарыстыку і ў выніку рэктар адмяніў пакаранне [4, с. 13–21; 13, с. 101–104].

Аднак, новы светапогляд пранікаў і ў асяроддзе правячай эліты. Праявіўся ён у разуменні важнасці добрай адукацыі, якая здольна прынесці карысць дзяржаве. Клопамат аб грамадскім дабрабыце можна растлумачыць той факт, што ўжо ў XV ст. у спісе фундатараў Кракаўскай акадэміі

значыліся віленскі кашталян М. Кезгайла і віленскі ваявода Я. Гаштольд [5, с. 234].

Часцяком у студэнцкім асяроддзі Кракава аказваліся і прадстаўнікі правячай эліты ВКЛ. Першым з яе ліку ў акадэмію паступіў у 1461 г. Міхал з кн. Гедройцаў (у 1465 г. атрымаў ступень бакалаўра тэалогіі) – ён уступіў у ордэн аўгустынцаў і з’яўляўся прызнаным прадказальнікам ды чудатворцам (у 2018 г. беатыфікаваны ў Рыме) [14, с. С2г-F3г]. У 1476 г. сюды быў залічаны Андрэй Петкавіч з роду кн. Свірскіх (у 1478 г. атрымаў ступень бакалаўра тэалогіі), які ў далейшым стаў канонікам віленскім і пробашчам варнянскім. У 1488 г. у акадэмічным матрыкуле згаданы Януш сын Аляксандра Гальшанскага «князя з Літвы», які ў далейшым стаў крайчым вялікім ВКЛ і займаў пасады намесніка скідзельскага ды старосты слонімскага. Праз два гады тутэйшым студэнтам стаў Станіслаў сын кн. Паўла (Пашко) Гедройца. У 1504–1507 гг. на філасофскім факультэце вучыўся будучы віленскі біскуп Павел з роду кн. Гальшанскіх. Гэта малодшы брат згаданага вышэй кн. Я. А. Гальшанскага. У матрыкуле князь Павел праходзіў у якасці нашчадка «князя Аляксандра Гродзенскага». Гэта недакладна скарачаны запіс тытулаў бацькі высокароднага студэнта, якімі ён карыстаўся ў Кракаве. У поўным аб’ёме яны адзначаны ў прысвечанай яму кнізе мясцовага прафесара Яна са Стабніцы «Дзіця прыроднай філасофіі» (1507), дзе ён найменаванаўся сынам «князя Аляксандра Гальшанскага кашталяна Віленскага і капітана Гродзенскага (з 1488 г. намеснік гродзенскі. – А. С.)». Азначаны прафесар выкладаў яму філасофію па І. Дунсу Скоту і адзначаў высокія поспехі свайго падапечнага. Пасля завяршэння навучання Павел Гальшанскі ў 1507 г. стаў біскупам луцкім. З 1515 г. ён займаў месца прэлата-архідыякана касцёла св. Станіслава ў Вільні і адказваў за выхаванне Жыгімонта II Аўгуста. Віленскае ж біскупства ўзначаліў у 1536 г. [15, с. 67, 101–104, 508].

У 1534 г. сюды паступіў адзін з Радзівілаў. Запіс у матрыкуле акадэміі па ведамляе, што «Nicolaus Radzyvil» прыбыў з: «*districtu Przelagensi Lithvanus dioc. Vlnensis*» [8, с. 274]. Гаворка можа ісці толькі пра будучых канцлераў ВКЛ кн. М. Радзівіла Чорнага альбо яго стрыечнага брата кн. М. Радзівіла Рудага. Вядома, што яны абодва ведалі латынь, польскую і рускую (старабеларускую) мовы. Таксама цалкам верагодна іх прысутнасць у азначаны час у Кракаве, дзе высокародныя юнакі шмат часу праводзілі пры каралеўскім двары. Польскі гісторык Г. Лулевіч ставіць пад сумнеў меркаванне, што гаворка ў матрыкуле ідзе аб кн. М. Радзівіле Чорным [16, с. 336]. У сваю чаргу, літоўская даследчыца Р. Рагаўскіёне адвяргае магчымасць навучання ў акадэміі кн. М. Радзівіла Рудага. Так ці інакш, але пачатак вайны з Маскоўскай дзяржавай (1534–1537) прымусіў іх абодвух вярнуцца на Радзіму ды ўступіць у войска [17, с. 29–31].

Адметным сведчаннем таго, што колькасць ліцвінаў у Кракаве ў першай палове XVI ст. была адчувальнай, з’яўляецца рэгулярнае змяшчэнне



мясцовымі выдаўцамі на вокладках сваіх кніг вучэбнага характару поруч з гербамі Польшчы ды Кракава яшчэ і дзяржаўнага сімвалу ВКЛ. Можна меркаваць, што такім чынам яны спадзяваліся пашырыць кола сваіх пакупнікоў, а таму ішлі на дадатковыя выдаткі па афармленню тытульных лістоў. Прычым, паступалі такім чынам практычна ўсе тагачасныя выдаўцы: І. Галер у 1503 г., У. Каўм у 1515 г. ды Ф. Унглер у 1523 г. адпаведным чынам аздобілі «Граматыку» Э. Даната; К. Хохфедэр у 1503 г. – дапаможнік па эпісталаграфіі Ф. Нігра; І. Галер у 1510 г. – каментары да «Фізікі» Арыстоцеля Я. Фабэра Стапуленсіса; Г. Віетор у 1525 г. – падручнік па курсу паэтыцы У. Гутэна і інш. [18, ч. 3, т. 4, с. 284–285; т. 5, с. 149; т. 6, с. 175, 177; т. 7, с. 322; т. 12, с. 153–154].

Азначаная навучальная літаратура пашыралася і на тэрыторыі Беларусі, куды таксама рэгулярна вярталіся асобы, атрымаўшыя адукацыю ў Кракаўскай акадэміі. Разам гэта дазваляла паступова павялічваць колькасць асветніцкіх асяродкаў ды ўздымаць узровень пісьменнасці мясцовага грамадства. Такое развіццё падзей цалкам адпавядала гуманістычным ідэям эпохі Адраджэння ды падрыхтавала глебу для значнага ўздыму поліканфесійнай школьнай справы ў другой палове XVI ст.

### Спіс выкарыстаных крыніц

1. *Kurczewski, J.* Biskupstwo Wilenskie od jego zalozenia az do dni obecnych, zawierajace dzieje i prace biskupow i duchowienstwa djecezji Wilenskiej, oraz wykaz kosciolow, klasztorow, szkol i zakladow dobroczynnych / J. Kurczewski. – Wilno: Druk. J. Zawadzkiego, 1912. – 614 s.
2. *Jaroszewicz, J.* Obraz Litwy pod względem jęj cywilizacyi, od czasow najdawniejszych do końca wieku XVIII: w 3 cz. / J. Jaroszewicz. – Wilno: Druk. M. Romma, 1844–1845. – Cz. 2: Litwa w pierwszych trzech wiekach po przyięciu wiary chrześcijańskiej. – 1844. – II, 313 s.
3. *Самусік, А. Ф.* Станаўленне адукацыйнай справы на беларускіх землях ў XIV – сяр. XVI ст. / А. Ф. Самусік // Вестці Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта. – Серыя 2. – 2008. – № 4. – С. 3–7.
4. *Александровіч, С.* Кнігі і людзі. 36. літаратурна-крытычных арт. / С. Александровіч. – Мінск: Маст. літаратура, 1976. – 208 с.
5. *Голенченко, Г. Я.* Студенты Великого княжества Литовского в Краковском университете XV–XVI вв. / Г. Я. Голенченко // Культурные связи народов Восточной Европы в XVI веке / под ред. Б. А. Рыбакова. – М.: Наука, 1976. – С. 228–240.
6. *Мальдзіс, А. І.* Францыск Скарына як прыхільнік збліжэння і ўзаемаразумення людзей і народаў / А. І. Мальдзіс. – Мінск: Навука і тэхніка, 1988. – 33 с.
7. *Album studiosorum Universitatis Cracoviensis: in 5 vol. / Ż. Pauli, B. Ulanowski, A. Chmiel.* – Cracovia: Universitatis Jagellonicae, 1887–1956. – V. 1: Ab anno 1400 ad annum 1489. – 1887. – XI, 294 p.
8. *Album studiosorum Universitatis Cracoviensis: in 5 vol. / Ż. Pauli, B. Ulanowski, A. Chmiel.* – Cracoviae: Universitatis Jagellonicae, 1887–1956. – V. 2: Ab anno 1490 ad annum 1551. – 1892. – 347 p.
9. *Muczkowski, J.* Statuta nec non liber promotionum philosophorum ordinis in universitate studiorum Jagellonica ab anno 1402 ad annum 1849 / J. Muczkowski. – Cracoviae: Typis Universitatis, 1849. – CCXL, 562 s.
10. *Слюнькова, И. Н.* Монастыри восточной и западной традиций. Наследие архитектуры Беларуси / И. Н. Слюнькова. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 600 с.

11. *Karbowiak, A.* Dzieje wychowania i szkół w Polsce: w 3 t. / A. Karbowiak. – Lwów – Warszawa – Kraków: Wyd-wo zakładu narodowego im. Ossolińskich, 1923. – T. 3. – 1923. – 564 s.

12. *Галенчанка, Г. Я.* Францыск Скарына – беларускі і ўсходнеславянскі першадрукар / Г. Я. Галенчанка. – Мінск: Навука і тэхніка, 1993. – 280 с.

13. *Muczkowski, J.* Mieszkania i postępowanie uczniów krakowskich w wiekach dawniejszych / J. Muczkowski. – Kraków: Nakł. i czcionkami J. Czecha, 1842. – VI, 158 s.

14. *Jan z Trzciany.* Żywot błogosławionego Michała Gedrocia xiążęcia litewskiego zakonnika S. Rządu Kanoników BB. Martyrum de Poenitentia od Demetriusa Rzymianina także w Rzymie napierwszego fundatora y patriarchy postanowionego, którego ciało odpoczywa w Krakowie w kościele S. Marka, z oryginału własnego wyięty / Jan z Trzciany. – Kraków: Druk. S. Kempini, 1615. – 38 k.

15. *Wolff, J.* Kniaziowie litewsko-ruscy od końca czternastego wieku / J. Wolff. – Warszawa: Gebethner i Wolff, 1895. – XXV, 698 s.

16. *Lulewicz, H.* Radziwiłł Mikołaj zwany Czarnym / H. Lulewicz // Polski Słownik biograficzny. – Warszawa; Kraków: Wyd-wo PAN, 1987. – T. XXX. – S. 335–347.

17. *Ragauskienė, R.* Lietuvos Didžiosios Kunigaikštystės kancleris Mikalojus Radvila Rudasis (apie 1515–1584 m.) / R. Ragauskienė. – Vilnius: Valstybės žinios, 2002. – 447 p.

18. *Estreicher, K.* Bibliografia polska: w 4 cz.; 37 t. / K. Estreicher, S. Estreicher. – Kraków: Druk. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1870–1939. – Cz. 3: Stolecie XV–XVIII w układzie abecadłowym. – T. 4. – 1897. – VIII, 475, V s.; T. 5. – 1898. – 377, XXXIV s.; T. 6. – 1899. – 491, V s.; T. 7. – 1901. – 705, VI s.; T. 12. – 1910. – 545, XLIII s.

(Дата падачы: 17.02.2023 г.)

*I. A. Саракавік*

Акадэмія кіравання пры Прэзідэнце Рэспублікі Беларусь, Мінск

*I. A. Sorokovik*

Presidential Academy of Management Republic of Belarus, Minsk

УДК 94:340(476)

## **АДМЕТНАСЦІ РАЗВІЦЦЯ АКАДЭМІЧНАЙ ЮРЫДЫЧНАЙ НАВУКІ ў ПЕРШЫЯ ГАДЫ НЕЗАЛЕЖНАСЦІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ: ГІСТОРЫКА-ПРАВАВЫ ЗРЭЗ**

## **FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC LEGAL SCIENCE IN THE FIRST YEARS OF INDEPENDENCE OF THE REPUBLIC OF BELARUS: HISTORICAL AND LEGAL CROSS-SECTION**

*Артыкул прысвечаны адметнасцям развіцця акадэмічнай юрыдычнай навукі ва ўмовах, калі распаўся Саветскі Саюз і была абвешчана суверэннасць Рэспублікі Беларусь, калі юрыдычна не стала саветскага грамадска-палітычнага ладу і былі зроблены першыя крокі на ўсталяванні новага.*

*Ключавыя словы: юрыдычная навука; навуковыя тэмы; Савецкі Саюз; незалежнасць; Акадэмія навук; Інстытут філасофіі і права; Рэспубліка Беларусь.*

*The article is devoted to the peculiarities of the development of academic legal science in the conditions when the Soviet Union collapsed and the sovereignty of the Republic of Belarus was proclaimed, when the Soviet socio-political system legally disappeared, and the first steps were taken to establish a new one.*

*Keywords: legal science; scientific topics; Soviet Union; independence; Academy of Sciences; Institute of Philosophy and Law; Republic of Belarus.*

З утварэннем незалежнай Рэспублікі Беларусь з’явілася магчымасць зацяраджаць увагу на даследаванні тых праблем юрыдычнай навукі дзяржавы, якія не падрыліваліся савецкай уладай па ідэалагічных і палітычных прычынах. Не стала і кантролю з агульнасаюзнага Цэнтра, што спрыяльна ўздзейнічала на творчую актыўнасць юрыдычных навуковых кадраў. З’явілася магчымасць лепш пазнаёміцца з навейшымі дасягненнямі навуковых даследаванняў вучоных Захаду, не адмаўляючыся ад лепшых даследаванняў савецкай юрыспрудэнцыі. У той жа час распад Савецкага Саюза стаў і негатыўнай з’явай, адна з іх – звужэнне кантактаў з навуковымі цэнтрамі былых саюзных рэспублік, што, безумоўна, адмоўна ўплывала на развіццё айчынай юрыдычнай навукі. Аднак развіццё Інтэрнета дазволіла ў пэўнай ступені зменшыць гэтыя наступствы, хоць асабістыя, непасрэдныя кантакты не змаглі замяніць нават навейшыя тэхнічныя дасягненні.

Асаблівае развіццё юрыдычнай навукі і адукацыі Беларусі ў гэты перыяд заключаецца і ў тым, што знікла магчымасць карыстацца навуковымі юрыдычнымі дасягненнямі Саюзнага цэнтра, у якім былі сканцэнтраваны найбольш высокакваліфікаваныя тэарэтычны і практычны юрыдычныя навуковыя кадры Савецкага Саюза. Не стала Асноў заканадаўства Саюза ССР і саюзных рэспублік па тых ці іншых галінах права. Цяпер патрэбна было самім вучоным Беларусі самастойна вызначыць свой падыход да розных праблем развіцця права. Так, даследчыкам і выкладчыкам патрэбна было не чакаць, напрыклад, Асноў саюзнага заканадаўства па пэўнай галіне права і на гэтай аснове прыстасоўваць іх да патрэб рэспублікі, а самастойна распрацоўваць дзяржаўнае заканадаўства. Зразумела, што ў цэлым дзяржава для гэтага не была гатова і таму часта для арыентацыі брала замежныя напрацоўкі ў пэўнай сферы права. Не хапала і вузкіх спецыялістаў. Аднак з часам гэтыя праблемы паступова сталі вырашацца.

З першых гадоў дзяржаўнай незалежнасці Рэспублікі Беларусь прававыя падраздзяленні Інстытута філасофіі і права ва ўмовах складанага сацыяльна-эканамічнага становішча дзяржавы, выкліканага найперш распадам Савецкага Саюза, працавалі над дзвума актуальнымі для гэтага часу Рэспубліканскімі комплекснымі праграмамі: «Чалавек, культура, навука: праблемы гуманізацыі сацыяльна-палітычных і маральна-прававых адносін» і «Суверэнiтэт Рэспублікі Беларусь – эканамічны, прававы і сацыялагічны аспекты». Па першай праграме даследаванні праводзіліся па 11 тэмах,

а па другой праграме – па трох. На гэты час прыходзіцца важнае для дзяржавы даследаванне ў адпаведнасці з Рэспубліканскай праграмай ліквідацыі вынікаў аварыі на Чарнобыльскай АЭС «Абгрунтаванне эканамічнай мэтазгоднасці вытворчай дзейнасці і вывучэнне сацыяльна-псіхалагічных і прававых аспектаў жыццядзейнасці на забруджанай тэрыторыі» [1, арк. 2].

Працуючы над тэмай «Рэспубліка Беларусь: суверэнітэт, кампетэнцыя і арганізацыйна-прававыя праблемы кіравання. Гаранты аховы правоў грамадзян» (у далейшым тэма была скарэктавана і значылася наступным чынам «Рэспубліка Беларусь: суверэнітэт, кампетэнцыя і гарантыі іх рэалізавання» [2, арк. 8] (кіраўнік – член-карэспандэнт АН Беларусі В. І. Шабайлаў), аўтарскі калектыў асабліваю ўвагу надаў, з аднаго боку, праблемам дзяржаўнага кіравання ва ўмовах адсутнасці саюзнага цэнтра і неабходнасці многія пытанні вырашаць самастойна, тады калі раней гэта рабіў Цэнтр у асобе вышэйшага кіраўніцтва СССР. З другога боку, асаблівае значэнне надавалася распрацоўцы пытання гарантыі аховы правоў грамадзяніна, а не дзяржавы, як гэта рабілася ў саюзна перыяд. Упершыню даследаваліся суадносіны дзяржаўнага і нацыянальнага суверэнітэту, пытанні падзелу ўлады і формы яго рэалізацыі, што мела важнае значэнне пры падрыхтоўцы першай Канстытуцыі Рэспублікі Беларусь.

Не меншае значэнне мела і тэма «Фарміраванне прынцыпаў новага заканадаўства і праватворчасці» (кіраўнік тэмы – кандыдат юрыдычных навук В. М. Арцёмава) [1, арк. 10]. У прыватнасці, дзеля забеспячэння суверэннасці дзяржавы творчы калектыў даследаваў асноўныя прынцыпы: прыярытэт інтарэсаў асобы і забеспячэнне яе правоў і свабод, абгрунтаванасць закона, яго вяршэнства ў сістэме заканадаўчых актаў.

Навуковы калектыў пад кіраўніцтвам члена-карэспандэнта АН Беларусі В. І. Семянкова працаваў над тэмай «Удасканаленне працоўнага і гаспадарчага заканадаўства, прававога забеспячэння кіравання і самакіравання ў сферы вытворчасці ва ўмовах расшырэння суверэнітэту рэспублікі» [1, арк. 11]. Упершыню, улічваючы існаванне не толькі дзяржаўнай, але і прыватнай уласнасці, быў прааналізаваны новы змест працоўнай правасуб'ектнасці наймальніка, працаўніка, прафсаюзаў, дзяржавы. Асабліва ўвага была звернута на даследаванне праблем працоўнай правасуб'ектнасці ўласнікаў-заснавальнікаў (членаў, удзельнікаў) кааператываў, якія з'явіліся яшчэ ў гады перабудовы.

Новыя падыходы сталі праглядвацца і пры распрацоўцы тэмы «Развіццё сацыялістычнай дэмакратыі і паглыбленне самакіравання народа» пад кіраўніцтвам кандыдата юрыдычных навук А. У. Матусевіча [1, арк. 12–13]. З аднаго боку, аўтары кіраваліся ранейшай катэгорыяй «сацыялістычная дэмакратыя», хоць суверэнная Беларусь апынулася ў пераходным перыядзе ад савецкага сацыялізму да рыначных адносін. З другога боку, назіраецца новы падыход да самакіравання народа. У прыватнасці, прааналізавана ўзаемадзеянне органаў дзяржаўнай улады і кіравання з грамадскімі аб'яднан-

нямі і працоўнымі калектывамі ў вызначэнні зместу палітыкі і канкрэтных упраўленчых рашэнняў, чаго раней у такім фармаце не разглядалася. Вызначана месца і роля працоўнага калектыву ў сферы кіравання працай на прадпрыемстве ў залежнасці ад формы яго ўласнасці і прапанаваны механізм адносін паміж уласнікамі маёмасці і працоўным калектывам на прынцыпах сацыяльнага партнёрства пры разумнай меры кампрамісу ў канфліктных сітуацыях. Адначасова прааналізавана новая прававая мадэль пры падборы кадраў у сферы рыначных адносін – кантракт, які адлюстроўвае агульныя тэндэнцыі развіцця працоўнага права: яго дэмакратызацыю, павышэнне ролі індывідуальных пагадненняў у рэгуляванні ўмоў працы і яе аплаты. Аднак прадугледзіць многія наступствы кантрактнай сістэмы аўтары не змаглі: не існавала факталагічнага матэрыяла для аналізу.

Навуковы калектыв на чале з членам-карэспандэнтам АН Беларусі М. В. Старажавым актыўна працаваў над тэмай «Удасканалванне арганізацыйна-прававых формаў сельскагаспадарчай вытворчасці, зямельнай рэформы, аховы і рацыянальнага выкарыстання прыродных рэсурсаў» [1, арк. 13]. Ён распрацаваў прапановы, што вельмі важна, па ўдасканалванні заканадаўства: аб прававым статусе сялянскіх (фермерскіх) гаспадарак і практыкі яго прымянення; ахове і рацыянальным выкарыстанні зямель ва ўмовах зямельнай рэформы; арганізацыйна-прававых формах і метадаў дзейнасці аграпрамысловых біржаў і практыкі яго прымянення; ахове і рацыянальным выкарыстанні карысных выкапняў.

Супрацоўнікі прававых адзелаў Інстытута філасофіі і права не толькі прадаўжалі займацца тэарэтычнымі даследаваннямі, але і практыкаарыентаванай дзейнасцю. Толькі ў 1992 г. яны падрыхтавалі і накіравалі ў адпаведныя вышэйшыя органы ўлады і кіравання Беларусі экспертныя заключэнні на 24 праекты нарматыўных прававых актаў (у 1993 г. – 28), а таксама дзве аналітычныя запіскі «Аналіз нарматыўных актаў, якія рэгламентуюць дзейнасць устаноў культуры» і «Аб парадку фінансавання і льготах па падаткаабкладанні ў сферы навукі і культуры ў развітых капіталістычных краінах». Апрача таго, супрацоўнікі прымалі актыўны ўдзел у складзе працоўных груп па падрыхтоўцы шэрагу законапраектаў і іх абмеркаванні ў Камісіях Вярхоўнага Савета і на сесіях Вярхоўнага Савета Рэспублікі Беларусь [1, арк. 16].

У гэтым жа годзе А. У. Матусевіч выдаў манаграфію «Политическая система: состояние и развитие», І. П. Сідзельнікаў – «Доступность закона: правовое информирование граждан», а калектыв аўтараў (В. М. Арцёмава, В. А. Круталевіч, А. П. Марыкаў і інш.) – «Правовая реформа: повышение действенности права. У 1994 г. В. П. Слабажанін надрукаваў манаграфію «Земское самоуправление в Беларуси (1905–1917 гг.)» [3].

Складанае сацыяльна-эканамічнае становішча, вялікая інфляцыя ў Беларусі ў сувязі з распадам Савецкага Саюза негатыўна адбіліся на кадравым навуковым стане. Толькі на працягу 1992 г. з Інстытута філасофіі і права

выбыла 20 чалавек [1, арк. 22]. Прычыны звальнення – нізкая заработная плата і скарачэнне штатаў ва ўмовах дэфіцыту фінансавання. Страта грамадствам былых арыенціраў і каштоўнасцей, разбурэнне метадалагічных і светапоглядных устаноў, змена навуковай праблематыкі, пераапрацоўка ўжо падрыхтаваных раней тэкстаў, пошук новага ідэйнага зместу і формаў навукова-даследчай і навукова-метадалагічнай працы, падзенне прэстыжу навукі – ўсё гэта негатыўна ўплывала на дзейнасць навуковых кадраў, у тым ліку і на аспірантаў пры Інстытуце. Працэс гэты прадаўжаўся ў пэўнай ступені па другую палову 1990-х гг. Тым не менш, асноўны кадравы састаў юрыдычных падраздзяленняў Інстытута філасофіі і права працягваў актыўна дзейнічаць.

Працуючы далей над тэмай «Рэспубліка Беларусь: суверэнітэт, кампетэнцыя і гарантыі іх рэалізавання», аўтары паспрабавалі раскрыць сутнасць і змест сацыяльнай дзяржавы, ўмовы яе станаўлення і развіцця. Яна разглядалася імі як супольнасць, заснаваная на партнёрстве розных сацыяльных груп насельніцтва, ў якой створаны перадумовы для ўсталявання адносна высокага дабрабыту ўсяго ці пераважнай большасці народа і якая забяспечвае абарону састарэлых, шматдзетных сем'яў, а таксама іншых сацыяльна неабароненых груп насельніцтва. Астанаўліваюцца яны і на неабходнасці далейшага ўдасканалення прававога статусу Прэзідэнта, яго адміністрацыі і Кабінета Міністраў дзяржавы, улічваючы тое, што ў рэальных умовах існуючая адміністрацыя Прэзідэнта, яе паўнамоцтвы не маюць канстытуцыйнай асновы. У сувязі з гэтым абгрунтоўваецца неабходнасць прыняцця Закона «Аб падзеле і адзінстве дзяржаўнай улады і прынцыпах іх функцыяніравання» [4, арк. 13].

Далейшую распрацоўку мела і тэма «Фарміраванне прынцыпаў новага заканадаўства і праватворчасці». Аналізуючы законатворчасць парламента Рэспублікі Беларусь, навуковы калектыў на чале з кандыдатам юрыдычных навук В. М. Арцёмавай прыйшоў да высновы, што прынцыпы права як асноватворчыя ідэі, сістэмаўтваральныя фактары не занялі належнага месца. У прыватнасці, адсутнічае канцэпцыя новых узаемаадносін чалавека і дзяржавы пры пераходзе да рынкавых адносін, не вызначаны важнейшыя прынцыпы іх узаемадзеяння і мадэль новага грамадства. Гэта прыводзіць да спантаннага, супярэчлівага і нестабільнага развіцця заканадаўства, накіраванасць яго на вырашэнне часовых задач, выкліканых крызісным станам грамадства, і пакідае адкрытым шэраг важных пытанняў (функцыі сацыяльнай абароны чалавека, межы рэгулявання эканомікі і сацыяльнай сферы, пераразмеркаванне прыбыткаў паміж рознымі сацыяльнымі пластамі грамадства і выраўніванне сацыяльнай няроўнасці, дзеянне прынцыпаў сацыяльнай справядлівасці і маральнасці ў новых умовах, узаемнай адказнасці асобы і дзяржавы і інш.). Зроблены вывад пра тое, што побач з ігнараваннем прынцыпа права негатыўныя вынікі для працэса дэмакратызацыі дзяржаўнага і грамадскага жыцця краіны мае і іх фармальнае замаца-

ванне ў законе, а яно не забяспечана адпаведнымі сацыяльна-эканамічнымі, арганізацыйнымі, псіхалагічнымі і юрыдычнымі механізмамі рэалізацыі і абароны. Прынцыпы прыярытэту правоў і інтарэсаў чалавека, прымагу агульначалавечых каштоўнасцей, верхавенства закона, канстытуцыйнасці прававых нормаў і іх адпаведнасці міжнародна-прававым талонам і стандартам не атрымлівалі рэальнага ўвасаблення ў жыцці ў сувязі з адсутнасцю адпаведных забеспячальных і кантрольна-ахоўных механізмаў [4, арк. 15].

Аналагічная праца прадаўжалася і над тэмамі «Удасканаленне працоўнага і гаспадарчага заканадаўства, прававога забеспячэння кіравання і самакіравання ў галіне вытворчасці ва ўмовах суверэнітэту» пад кіраўніцтвам члена-карэспандэнта АН Беларусі В. І. Семянкова [4, арк. 16], «Правое забеспячэнне аграрнай рэформы, рацыянальнага выкарыстання і аховы зямельных і лясных рэсурсаў» (кіраўнік – член-карэспандэнт АН Беларусі М. В. Старажаў) [4, арк. 17–18].

Усяго ў 1995 г. было пададзена экспертных заключэнняў на больш чым 40 нарматыўных прававых актаў. Акадэмічныя юрысты прымалі актыўны ўдзел у складзе рабочых груп па падрыхтоўцы законапраектаў, абмеркаванні праектаў законаў у камісіях Вярхоўнага Савета дзяржавы, удзельнічалі ў якасці экспертаў і кансультантаў у розных камісіях, нарадах, перамовах [4, арк. 23].

У 1995 г. В. А. Круталевіч выдаў манаграфію «На путях национально-самоопределения: БНР – БССР – РБ», В. М. Арцёмава, А. П. Марыкаў, А. У. Матусевіч і інш. працу «Личность. Общество. Государство» [5], а В. А. Круталевіч, В. Р. Гаўрыленка – «Права, заканадаўства, палітыка» (6 д. а.) [6, арк. 27].

Пераўтварэнне Рэспублікі Беларусь з парламенцкай рэспублікі ў прэзідэнцкую на аснове першых выбараў кіраўніка дзяржавы з выцякаючымі наступствамі прывяло і да карэктыроўкі тэмаў навуковых даследаванняў акадэмічных юрыстаў. Член-карэспандэнт АН Беларусі В. І. Шабайлаў са старшым лабарантам Н. М. Бахманавай працавалі над новай тэмай «Станаўленне і развіццё сацыяльна-прававой дзяржавы ў Рэспубліцы Беларусь: канстытуцыйныя аспекты» [7, арк. 10]. Аўтары першапачаткова вызначылі паняцце «сацыяльная дзяржава», яе задачы і функцыі. Адначасова абгрунтавалі неадпаведнасць паміж замацаванымі палажэннямі арт. Канстытуцыі Рэспублікі Беларусь (рэдакцыя 1994 г.) і зместам такіх артыкулаў, як 2, 13, 21, 42 і інш. Яны лічылі, што па свайму зместу яны адпавядаюць буржуазна-ліберальнай дзяржаве, а не сацыяльнай. Таму аўтары ўнеслі прапановы аб змене зместу арт. 2, 13, 21, 42 і інш. Канстытуцыі дзяржавы 1994 г., якія затым знайшлі адлюстраванне ў новай рэдакцыі Асноўнага закона (1996 г.).

Доктар юрыдычных навук А. Г. Цікавенка сумесна з кандыдатамі юрыдычных навук В. А. Кадаўбовічам, В. Н. Матарас і старшым лабаран-



там Н. М. Бахманавай займаліся тэмай «Выканаўчая ўлада ў сістэме дзяржаўных органаў: рэалізацыя прынцыпа падзелу ўлад, мясцовае самакіраванне і кіраванне ў Рэспубліцы Беларусь» [7, арк. 10–11]. Яны прыйшлі да высновы, што існуе пэўны дысбаланс паміж паўнамоцтвамі заканадаўчай і выканаўчай галінамі ўлады: заканадаўчая і судовая (Канстытуцыйны суд) маюць правы, а выканаўчая – па сутнасці толькі абавязкі. Даводзіцца неабходнаць прывядзення заканадаўства (Канстытуцыі) і практыкі дзейнасці дзяржаўных органаў у адпаведнасць з арт. 6 Канстытуцыі дзяржавы, збалансавання паўнамоцтваў галін улады. Іх прапановы былі замацаваны ў Канстытуцыі Рэспублікі Беларусь 1994 г. са змяненнямі і дапаўненнямі (1996 г.).

Творчы калектывы на чале з кандыдатам юрыдычных навук В. М. Арцёмавай (доктар юрыдычных навук В. А. Круталевіч, кандыдаты юрыдычных навук А. П. Марыкаў, І. І. Пацяружа і старшы лабарант С. К. Чугаеўская) актыўна распрацоўвалі тэму па тэорыі права «Верхавенства права як аснова пабудовы сацыяльнай прававой дзяржавы ў Беларусі» [7, арк. 11–12]. Яны прааналізавалі ўзаемасувязь і ўзаемазалежнасць такіх інстытутаў, як дэмакратыя і права, дзяржава (улада) і права і на гэтай аснове абгрунтавалі палажэнне аб тым, што верхавенства права павінна стаць пануючай у заканадаўчым і палітычным мысленні. Навуковы калектывы пастараўся паказаць верхавенства права як сімвал найбольш важных аспектаў дэмакратычнага кіравання, маючы на ўвазе, што: згода народа павінна стаць асновай урадавых рашэнняў; патрэбна распрацоўка неабходных структур і працэдур, якія папярэджваюць самавольства ўлады і абараняюць фундаментальныя правы і свабоды асобы; неабходна ацэнка ўрадавых рашэнняў незалежнымі і непрадзуратымі судамі і інш.

Навуковыя калектывы на чале з членамі-карэспандэнтамі АН Беларусі В. І. Семянковым і М. В. Старажавым прадоўжылі працу над ранейшымі тэмамі, прысвечанымі працоўнаму і гаспадарчаму заканадаўству ў Рэспубліцы Беларусь, а таксама прававому забеспячэнню аграрнай рэформы, рацыянальнаму выкарыстанню і ахове зямельных і лясных рэсурсаў [7, арк. 12–14].

У 1996 г. былі выдадзены дзве працы: В. І. Шабайлава (у сааўтарстве) «Проблемы формирования гражданского общества в Беларуси» і В. А. Круталевіча «О Конституционном суде, законности, референдуме» [8].

Нізкая публікатарская актыўнасць пачатку 1990-х гг. у многім тлумачыцца шэрагам фактараў. У першай палове 1990-х гг. назіралася вялікая інфляцыя ў дзяржаве, нізкая заробатная плата, асабліва акадэмічных вучоных, многія з якіх змянілі свой род дзейнасці, змяншэнне фінансавання як навукова-даследчых устаноў, так і выдавецтваў. Не меншае значэнне мела змяненне навуковых арыенціраў у сувязі з суверэннасцю, незалежнасцю Рэспублікі Беларусь. Да такога паворота падзей многія даследчыкі не былі гатовы. Патрэбен быў час дзеля асэнсавання адбыўшага, вызначэння



новых навуковых тэмаў, збора і апрацоўкі факталагічнага матэрыялу, яго апрацоўкі. На гэта патрабуецца не адзін год.

Не меншае значэнне мела і тое, што акадэмічныя юрысты актыўна прыцягваліся да законатворчай дзейнасці парламента Рэспублікі Беларусь, Савета Міністраў дзяржавы, а затым і Прэзідэнта Рэспублікі Беларусь. На гэта затрачвалася шмат часу. Практыкаарыентаванасць у 1990-х гг. выходзіла амаль на першае месца ў працы акадэмічных юрыстаў. Аднак паступова эканамічнае становішча з другой паловы 1990-х гг. паступова стала паляпшацца і гэта станю́ча паўплывала на дзейнасць прававых аддзелаў Інстытута філасофіі і права.

У 1997 г. гэтыя аддзелы падрыхтавалі экспертных заключэнняў на больш чым 40 нарматыўных прававых актаў, у тым ліку на праекты: кодэксаў Грамадзянскага, Працоўнага, Жыллёвага, аб зямлі, аб шлюбе, сям’і і апецы, законаў «Аб грамадзянскай абароне», «Аб аўтамабільным транспарце Рэспублікі Беларусь», «Аб выбарах дэпутатаў Палаты прадстаўнікоў Нацыянальнага сходу Рэспублікі Беларусь» і інш. Больш за тое, акадэмічныя юрысты прымалі актыўны ўдзел у складзе сумеснай камісіі Рэспублікі Беларусь і Расійскай Федэрацыі па дапрацоўцы Устава Саюза Беларусі і Расіі, а таксама яны ўдзельнічалі ў якасці экспертаў і кансультантаў у розных нарадах, камісіях Нацыянальнага сходу, перамовах [9, арк. 13].

Далейшае развіццё акадэмічнай юрыдычнай навукі Беларусі ва ўмовах яе суверэннасці змянялася тым, што юрыдычныя аддзелы Інстытута філасофіі і права пэўным чынам стрымліваліся своеасаблівым сімбіёзам: філасофіі і права. Рэзкае ўзрастанне неабходнасці законатворчасці і законапрымянення ў суверэннай Рэспубліцы Беларусь патрабавала самастойнага існавання акадэмічнай юрыдычнай установы.

### Спіс выкарыстаных крыніц

1. Цэнтральны навуковы архіў НАН Беларусі (далей – ЦНА НАН Беларусі). – Ф. 12. Воп. 1. Спр. 548.
2. Там жа. – Спр. 552.
3. *Матусевич, А. В.* Политическая система: состояние и развитие / А. В. Матусевич. – Мінск: Навука і тэхніка, 1992. – 244 с.; *Сидельников, И. П.* Доступность закона: правовое информирование граждан / И. П. Сидельников. – Мінск: Навука і тэхніка, 1992. – 123 с.; *Артемова, В. Н.* Правовая реформа: повышение действенности права / В. Н. Артемова, В. А. Круталевич, О. П. Мариков [и др.]. – Мінск: Навука і тэхніка, 1992. – 182 с.; *Слобожанин, В. П.* Земское самоуправление в Беларуси (1905–1917 гг.) / В. П. Слобожанин. – Мінск: Гавриленко В. Г., 1994. – 83 с.
4. ЦНА НАН Беларусі. – Ф. 12. Воп. 1. Спр. 560.
5. *Круталевич, В. А.* На путях национального самоопределения: БНР – БССР – РБ / В. А. Круталевич. – Мінск: Право и экономика, 1995. – 138 с.; *Артемова, В. Н.* Личность. Общество. Государство / В. Н. Артемова [и др.]. – Мінск: Право и экономика, ЗАО «Видат», 1996. – 121 с.
6. ЦНА НАН Беларусі. – Ф. 12. Воп. 1. Спр. 560.
7. Там жа. – Спр. 564.

8. Проблемы формирования гражданского общества в Беларуси / В. И. Карбалевич, [и др.]. – Минск: НЦСИ «Восток – Запад», 1996. – 80 с.; Круталевич, В. А. О Конституционном суде, законности, референдуме / В. А. Круталевич. – Минск: Право и экономика, 1996. – 141 с.

9. ЦНА НАН Беларусі. – Ф. 12. Воп. 1. Спр. 568.

(Дата падачы: 25.01.2023 г.)

*С. Ф. Свилас*

Белорусский государственный университет, Минск

*S. Sivilas*

Belarusian State University, Minsk

УДК 327.7(476-69)ЮНЕСКО(091)

## **ПОЛИТИЧЕСКИЙ КРИЗИС ЮНЕСКО И ВКЛАД БЕЛОРУССКОЙ ССР В ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЕ (1985–1989 ГГ.)**

## **THE POLITICAL CRISIS OF UNESCO AND THE CONTRIBUTION OF THE BYELORUSSIAN SSR TO OVERCOMING IT (1985–1989)**

*В статье, основанной на документах МИД Белорусской ССР, раскрыт кризис ЮНЕСКО, связанный с выходом из Организации США (1985) и Великобритании (1986), рассмотрены предпринятые меры по его преодолению. Автор выявляет причины кризиса и его последствия, характеризует позицию западных, социалистических и развивающихся стран. Рассмотрены условия принятия и реализация Второго среднесрочного плана деятельности Организации (1984–1989 гг.), а также её усилия по разработке Третьего среднесрочного плана (1990–1995 гг.), принятого на 25-й сессии Генеральной конференции. Особое внимание уделено вкладу Белорусской ССР в преодоление кризиса, направлениям и формам сотрудничества республики с Организацией.*

*Ключевые слова: международное сотрудничество; ЮНЕСКО; Белорусская ССР; Второй среднесрочный план деятельности ЮНЕСКО; Третий среднесрочный план деятельности ЮНЕСКО; 25-я сессия Генеральной конференции ЮНЕСКО.*

*The article is based on the documents of the Ministry of Foreign Affairs of the Belarusian SSR. The author reveals the UNESCO crisis associated with the withdrawal from the Organization of the USA (1985) and Great Britain (1986), considers the measures taken to overcome it. The author identifies the causes of the crisis and its consequences, characterizes the position of western, socialist and developing countries. The conditions for the adoption and implementation of the Second Medium-term Plan of the Organization's activities (1984–1989) are analyzed, as well as its efforts to develop the Third Medium-term Plan (1990–1995), which was adopted at the 25th session of the General Conference. Special attention is paid to the contribution of the Byelorussian SSR to overcoming the crisis, the directions and forms of cooperation between the Republic and the Organization.*

*Keywords: international cooperation; UNESCO; Byelorussian SSR; UNESCO's Second Medium-term Activity Plan; UNESCO's Third Medium-term activity Plan; the 25th session of the UNESCO General Conference.*

Руководство Белорусской ССР, вступившей в ЮНЕСКО в мае 1954 г., рассматривало Организацию как незаменимый формат международного диалога, интеллектуального сотрудничества и обмена опытом между государствами-участниками, регионами, культурными и научными кругами, а Национальные комиссии – как катализаторы и координаторы деятельности Организации.

В середине 1980-х гг. ЮНЕСКО переживала острый политический кризис. Критика делегатами США Второго среднесрочного плана деятельности Организации (1984–1989 гг.), принятого посредством консенсуса государств-членов на 4-й внеочередной сессии Генеральной конференции (1982 г.), продолжилась спустя год на 22-й сессии. Делегация США критиковала программную, кадровую, финансовую, бюджетную политику ЮНЕСКО, антиамериканизм и «просоветские настроения» в секретариате (генеральным директором тогда был сенегалец Амаду Махтар М.'Боу). По оценке американской дипломатии, проекты дублировались, содержали множество малоэффективных мероприятий, основные средства тратились на содержание управленческого аппарата, формируемого к тому же по географическому принципу в ущерб профессионализму сотрудников, в рамках Организации обсуждались вопросы, входящие в компетенцию ГА и СБ ООН. Позиция США была поддержана Великобританией, ФРГ, Японией. Несмотря на острую дискуссию, программа и бюджет ЮНЕСКО на 1984–1985 гг. были приняты, как и решение провести 23-ю сессию ГК в столице социалистической Болгарии (1985 г.) [1, л. 28; 2, л. 179–194; 3, с. 170].

Результатом стал выход США из ЮНЕСКО с 1 января 1985 года (администрация Р. Рейгана), однако Вашингтон учредил Миссию наблюдателей при штаб-квартире Организации и не отказывался выделять средства на отдельные проекты и программы [4, с. 240]. Возобновление участия США в деятельности Организации произошло в 2003 г., при администрации Дж. Буша-младшего. Вышедшая из ЮНЕСКО 1 января 1986 г., уже после 23-й сессии ГК в Софии, Великобритания возобновила своё членство в 1997 г. [3; 4].

Советский Союз, частично разделявший критику аппарата Организации, расценил акцию выхода как направленную не только против ЮНЕСКО (взнос США составлял 25 % её бюджета), но и против ООН в целом [1, л. 12; 5, л. 70, 191]. СССР превратился в основного донора Организации (взносы СССР, БССР, УССР составляли 12,8 % бюджета), советское влияние значительно усилилось, однако развивающиеся страны были заинтересованы также в сотрудничестве с США и Великобританией, что вызывало недовольство Москвы [6, л. 4; 7, л. 37].

Пришедший к руководству КПСС в 1985 г. М. С. Горбачев выступил с концепцией «нового мышления», которая оказала значительное влияние на деятельность ЮНЕСКО. Белорусская ССР, будучи субъектом международных отношений, пусть и с ограниченными союзным центром полномочиями, внесла посильный вклад в преодоление кризиса Организации. В Минске под эгидой ЮНЕСКО состоялся международный симпозиум по подготовке персонала, занятого внешкольной научной работой молодежи. Форум проходил в 1985 г., объявленном ООН Годом молодежи. Посетив Республиканскую станцию юных техников, школу юных математиков при Академии наук, физико-математическую и химическую школы на базе пионерлагеря «Зубренок», его участники положительно оценили опыт государственных структур БССР по координации внешкольной работы [8, л. 188–192].

Спустя год столица БССР принимала делегатов 24-го координационного совещания Национальных комиссий социалистических стран, среди которых были наблюдатели из Афганистана, Йемена, Мозамбика, Эфиопии. Координировал подготовку совещания и его работу председатель Национальной комиссии БССР по делам ЮНЕСКО, заместитель министра иностранных дел республики (1986–1991) А. Н. Шельдов; главы всех 13 делегаций были приняты министром А. Е. Гуриновичем. Среди приоритетов участники выделили борьбу с расизмом, апартеидом, за мир, международное взаимопонимание и права народов; обсуждалась также концепция Третьего среднесрочного плана на 1990–1995 гг. В Заявлении по случаю 40-летия ЮНЕСКО они призвали Организацию внести вклад в перестройку всего комплекса международных отношений в культурной и гуманитарной областях на основе всеобъемлющей концепции безопасности [9, л. 71–82].

Тенденция к установлению диалога между Востоком и Западом стала очевидной на 24-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО (Париж, 1987), к участникам которой обратился советский лидер М. С. Горбачев. Генеральным директором при поддержке социалистических стран был избран испанец Ф. Майор – политик, ученый-биохимик и поэт, имевший большой опыт работы в Секретариате. БССР инициировала резолюцию о необходимости разработки проблемы прав человека и их предоставления с учетом разнообразия социально-экономических и политических систем, разработанную В. П. Серебренниковым, сотрудником Секретариата ЮНЕСКО по квоте республики. Член делегации А. Б. Дёмин был избран заместителем председателя Административной комиссии [10; 11; 12, л. 126].

В марте 1988 г. БССР по директиве Москвы ратифицировала Конвенцию ЮНЕСКО о защите Всемирного культурного и природного наследия (1972 г.), получив право самостоятельно вносить предложения в Комитет Всемирного наследия [13].

Важным этапом в подготовке 25-й сессии ГК ЮНЕСКО стала 10-я региональная конференция Национальных комиссий европейских стран (апрель

1989 г., Берлин), на которой республику представляла делегация во главе с А. Н. Шельдовым. Она поддержала цели Третьего среднесрочного плана (1990–1995): мир, развитие, защита окружающей среды, обсудила возможный вклад республики во Всемирное десятилетие развития культуры (1987–1996) и Международный год грамотности (1990), идею создания Университета народов Европы. Делегация выступила соавтором трех проектов рекомендаций, внесла в перечень мероприятий Всемирного десятилетия развития культуры празднование 500-летия со дня рождения Ф. Скорины, провела беседы о выдвижении кандидатуры БССР для избрания в Исполнительный совет ЮНЕСКО [14, л. 110–14].

На Международном конгрессе Организации «Информатика и образование» (апрель 1989, Париж) профессор БГУ В. И. Стражев подчеркнул необходимость развития трех типов образного мышления: художественного, научного и информационного, а после возвращения из командировки предложил разработать программу информатизации учебного процесса в высшей, средней специальной и средней школах [14, л. 15–16].

Делегатами 4-й Всемирной конференции по непрерывному инженерному образованию (Пекин, май 1989 г.) стали сотрудник Министерства образования БССР В. А. Вадюшин и профессор БГУ С. Г. Мулячик, представившие на семинар в университете Циньхуа доклад о системе высшего образования и повышении квалификации в республике. Они выступили за контакты с КНР по обмену преподавателями на безвалютной основе, предложили создать в системе министерства подразделение по обобщению и распространению передовой зарубежной информации, в том числе из КНР, развивать сотрудничество с Международной ассоциацией по непрерывному инженерному образованию со штаб-квартирой в Хельсинки. В Ассоциацию были приняты министерство образования и оба делегата [14, л. 24–29].

На 41-й сессию Международной конференции по образованию (июнь 1989 г., Женева) были направлены министр образования БССР М. И. Демчук и начальник управления зарубежных связей министерства Д. И. Шеметов. Отметим, что в издательстве ЮНЕСКО на французском языке вышла брошюра «Развитие народного образования в БССР в 1986–1988 гг.» [15, л. 13–14, 33–35]. Копия фильма «Народное образование в Белоруссии» была передана в сектор документации и информации МБП. Командировка сопровождалась посещением швейцарских школ и сбором документации о системах образования различных стран. Министра М. И. Демчука принял генеральный директор ЮНЕСКО, которого интересовал региональный аспект реформы системы образования в СССР [14, л. 3–4].

БССР участвовала в Совещаниях уполномоченных по связи с СЕПЕС (Европейским центром по высшему образованию). В 1982 г. она ратифицировала Конвенцию о признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и научных степенях в государствах Европы, сотрудничала с ежеквартальным журналом СЕПЕС «Высшее образование в Европе», ко-

торый редактировал А. М. Прохоров, в прошлом доцент Минского педагогического института [8, л. 34]. В работе 8-го совещания уполномоченных по связи с СЕПЕС (июнь 1989 г., Бухарест) участвовал уже упомянутый Д. И. Шеметов, подчеркнувший важность для республики демократизации и непрерывности образования, повышения самостоятельности и инициативы учебных заведений, их тесной интеграции с наукой и производством [14, л. 41–50].

На Международный симпозиум «Требования к образованию на рубеже XXI века» (ноябрь-декабрь 1989 г., Пекин) был командирован главный социолог Министерства образования БССР С. А. Поваляев. Он передал видеофильм «Национальная система образования БССР» в дар Комиссии КНР по делам ЮНЕСКО, установил контакты министерства с Пекинским педагогическим университетом, обменялся научно-методической информацией по развитию национальных систем образования, выступил с предложением о создании европейского социологического центра образования [14, л. 56–57].

Профессор БГУ А. Д. Гусев, представлявший республику на Международном совещании экспертов по вопросу о дальнейшей разработке концепции прав народов (Париж, ноябрь 1989 г.), предложил включить в план дальнейшей работы ЮНЕСКО вопрос о воспитании молодежи в духе уважения признанных международным сообществом прав народов (на мир и безопасность, самоопределение, развитие и здоровую среду обитания, свободное использование природных ресурсов своей страны). Эта инициатива БССР была одобрена [14, л. 97–102].

На Международной научной конференции в Польше, посвященной проблемам истории культуры славян, директор института искусствоведения, этнографии и фольклора (сентябрь 1989 г.) член-корреспондент С. В. Марцелев информировал об участии института в издании серии книг «Выдающиеся личности славянских культур» и предложил создать при АН БССР Центр белорусистики по примеру Центра Болгаристики в Софии [14, л. 89–94].

В сессиях Исполнительного совета ЮНЕСКО в 1989 г. республику представлял директор Института микробиологии Академии наук БССР член-корреспондент А. Г. Любанок. В отчете он сослался на выступление в этом органе бывшего канцлера ФРГ председателя Социалистического интернационала В. Брандта: 1980-е гг. – «потерянное десятилетие» для многостороннего сотрудничества. Причины политик видел в слабом диалоге Север-Юг, но считал, что улучшение мировой политической ситуации может положительно повлиять на этот процесс. В. Брандт с оптимизмом смотрел на перспективу многостороннего сотрудничества с Советским Союзом при условии улучшения отношений Восток-Запад, а также высказал мнение о необходимости создания специальной структуры ЮНЕСКО по охране окружающей среды [14, л. 67–69, 95–96].

Делегация во главе с министром культуры Е. К. Войтовичем участвовала в юбилейной 25-й сессии ГК ЮНЕСКО (17 октября – 16 ноября 1989 г.). В состав делегации были включены Постоянный представитель БССР при ЮНЕСКО В. С. Колбасин, директор Института микробиологии АН БССР член-корреспондент АН БССР А. Г. Лобанок, председатель Белорусского республиканского комитета МАБ профессор В. К. Савченко [14, л. 70].

Главным политическим вопросом форума стало развитие международного сотрудничества на глобальном и региональном уровнях через Национальные комиссии по делам ЮНЕСКО, взаимодействие в рамках ОБСЕ. Социалистические страны инициировали резолюцию «Европейское сотрудничество», направленную на активизацию контактов между Комиссиями Западной и Восточной Европы. Третий среднесрочный план был принят «в спокойной деловой обстановке», «без каких-либо конфронтационных выпадов» [14, л. 71–88].

Белорусская ССР выступила за усиление интеллектуально-этических направлений в деятельности ЮНЕСКО, против ее превращения в «агентство по оказанию технической помощи», поддержала содействие сокращению разрыва между развивающимися и развитыми странами, а также тезис, что восстановление универсального характера ЮНЕСКО – важнейшее условие её успешного функционирования и улучшения финансового положения [14, л. 71–88].

Во время сессии Е. К. Войтович, В. С. Колбасин и В. К. Савченко встретились с Ф. Майором по вопросам сотрудничества в области экологии. Поддерживая Всемирное десятилетие развития культуры, объявленное ООН по инициативе ЮНЕСКО (1987–1996), республика инициировала резолюцию о праздновании 500-летия Ф. Скорины. Соавторами резолюции стали СССР, Украинская ССР, Чехословакия, Польша, Болгария, Вьетнам, Греция, Мексика, ГДР, Аргентина [14, л. 78].

Впервые за всю историю членства республики в Организации (с 1954 г.) её представителя (члена-корреспондента АН БССР А. Г. Лобанка) избрали членом Исполнительного совета. Сотрудник Представительства БССР при ЮНЕСКО О. Н. Лаптенюк получил выборную должность заместителя председателя Комиссии по административным вопросам и содействовал увеличению квоты Советского Союза с 35–47 до 37–52 постов [14, л. 85–86].

Главным приоритетом деятельности Организации в сфере образования объявлялась борьба с неграмотностью. Третий среднесрочный план ориентировал на создание новой концепции грамотности, компонентами которой должны были стать экономическая и компьютерная грамотность, воспитание в духе мира и уважения к множеству культур [14, л. 86–87].

Белорусская ССР одобрила поддержку ЮНЕСКО таких направлений научных исследований, как послеуниверситетская подготовка, биотехнологии, применение новых и возобновляемых источников энергии, исследование этических проблем в науке. Делегаты почеркнули важность молодежных



контактов, усилий по созданию банка стипендий ЮНЕСКО. СССР, УССР и БССР выступали с критикой необоснованного исключения исследований по славянским культурам из программ ЮНЕСКО и поддержали предложение заместителя генерального директора Г. Лопеса продолжить работу за счет средств из Программы участия [14, л. 87].

Третий среднесрочный план ориентировал на обеспечение свободной циркуляции информации на международном и национальном уровнях, её широкое и сбалансированное распространение без каких-либо препятствий для свободного выражения мнений, а также укрепление потенциала развивающихся стран [14, л. 88].

10 ноября 1989 г. была принята Конвенция о техническом и профессиональном образовании, инициированная СССР, хотя западные страны рассматривали этот документ как средство пропаганды социалистической системы образования. В состав редакционного комитета по подготовке проекта конвенции был включен эксперт ЮНЕСКО по квоте БССР, в прошлом доцент БПИ В. М. Щебров [12, л. 126].

На 25-й сессии ГК ЮНЕСКО впервые после выхода США подавляющее большинство делегаций выступили за восстановление и укрепление роли ЮНЕСКО в защите мира, исходя из областей её компетенции. Секретариат принял решение, что очередной ежегодник Организации «Исследование мира и конфликтов» будет посвящен проблематике нового политического мышления в международных отношениях, а последующий – проблеме укрепления доверия между странами и народами. Делегация БССР высказалась об издании под эгидой ЮНЕСКО Всемирной энциклопедии прав человека и поддержала решение Юридического комитета сессии о возможности избрания Гендиректора на второй шестилетний срок без права переизбрания на третий срок. Участники сессии отмечали углубление тенденции к деидеологизации и деполитизации ЮНЕСКО, прагматизации её деятельности [14, л. 85–87].

Коллегия МИД БССР в рассматриваемый период систематически заслушивала отчеты делегаций, Национальной Комиссии, Постоянного представительства БССР при ЮНЕСКО, сотрудников Секретариата (В. П. Серебренникова, В. М. Щеброва, В. Л. Романова), обсуждала продвижение белорусских специалистов на вакантные посты в Организации, добиваясь конкретности, точности анализа, реальности предложений [16, 17; 18; 19; 20].

Таким образом, к концу 1980-х гг. ЮНЕСКО преодолела кризис, связанный с выходом США и Великобритании. Оздоровлению обстановки в Организации способствовала разрядка международной напряженности и эволюция внешней политики Советского Союза; противники в «холодной войне» перешли от конфронтации к диалогу «Восток-Запад», «Север-Юг». Белорусская ССР поддержала развитие институтов, структур и механизмов сотрудничества на платформе Организации, способствующих реализации



общечеловеческих интересов. Членство в ЮНЕСКО способствовало распространению информации о республике в мире и передового международного опыта развития духовной сферы общественной жизни в Белорусской ССР.

#### **Список используемых источников**

1. Документы об участии делегаций Белорусской ССР в работе ЮНЕСКО (справки, информации, записи бесед, письма и др.) за 1985 г. // Архив МИД Республики Беларусь. – Ф. 907. Оп. 2. Д. 2493. – Т. 1. – 266 л.
2. Документы об участии делегаций Белорусской ССР в работе ЮНЕСКО (справки, информации, записи бесед, письма и др.) за 1985 г. // Архив МИД Республики Беларусь. – Ф. 907. Оп. 2. Д. 2497. – Т. 5. – 329 л.
3. *Хюфнер, К.* К вопросу о реформе в ЮНЕСКО / К. Хюфнер // ЮНЕСКО. Цели, структуры, деятельность. Хроника, цифры, факты. – М.: Рудомино, 2002. – С. 169–179.
4. *Ройтер, В.* История ЮНЕСКО: хроника 1921–2001 / В. Ройтер // ЮНЕСКО. Цели, структуры, деятельность. Хроника, цифры, факты. – М.: Рудомино, 2002. – С. 187–278.
5. Документы об участии делегаций Белорусской ССР в работе ЮНЕСКО (справки, информации, записи бесед, письма и др.) за 1985 г. // Архив МИД Республики Беларусь. – Ф. 907. Оп. 2. Д. 2494. – Т. 2. – 260 л.
6. Документы об участии делегаций Белорусской ССР в работе ЮНЕСКО (справки, информации, записи бесед, письма и др.) за 1985 г. // Архив МИД Республики Беларусь. – Ф. 907. Оп. 2. Д. 2496. – Т. 4. – 283 л.
7. Отчеты делегаций Белорусской ССР об участии в работе международных конференций и совещаний ЮНЕСКО за 1985 г. // Архив МИД Республики Беларусь. – Ф. 907. Оп. 2 Д. 2483а. – Т. 2. – 134 л.
8. Отчеты делегаций Белорусской ССР об участии в работе международных конференций и совещаний ЮНЕСКО за 1985 г. // Архив МИД Республики Беларусь. – Ф. 907. Оп. 2. Д. 2483. – Т. 1. – 253 л.
9. Отчеты делегаций Белорусской ССР об участии в работе международных конференций и совещаний ЮНЕСКО за 1986 г. // Архив МИД Республики Беларусь. – Ф. 907. Оп. 2. Д. 2559. – 144 л.
10. Отчет о работе Постоянного представительства БССР при ЮНЕСКО за 1985 г. // Архив МИД Республики Беларусь. – Ф. 907. Оп. 3. Д. 1149. – Л. 83–97.
11. Отчет о работе Министерства иностранных дел БССР за 1987 г. // Архив МИД Республики Беларусь. – Ф. 907. Оп. 3. Д. 1188. – 34 л.
12. Отчеты делегаций Белорусской ССР об участии в работе международных конференций ЮНЕСКО за 1989 г. // Архив МИД Республики Беларусь. – Ф. 907. Оп. 2. Д. 2749. – 209 л.
13. Конвенции и Рекомендации ЮНЕСКО по охране культурного наследия / сост. В. В. Глинник. – 2-е изд., доп. – Минск: Тыздзень, 2000. – 194 с.
14. Приложение к отчету о работе Министерства иностранных дел БССР за 1989 г. // Архив МИД Республики Беларусь. – Ф. 907. Оп. 3. Д. 12216. – 479 л.
15. Отчеты, информация делегатов Белорусской ССР об участии в работе международных конференций и совещаний ЮНЕСКО за 1990 г. // Архив МИД Республики Беларусь. – Ф. 907. Оп. 2. Д. 2802. – 46 л.
16. Протоколы и постановления Коллегии МИД БССР за 1985 г. // Архив МИД Республики Беларусь. – Ф. 907. Оп. 3. Д. 1099. – 57 л.
17. Протоколы и постановления Коллегии МИД БССР за 1986 г. // Архив МИД Республики Беларусь. – Ф. 907. Оп. 3. Д. 1128. – 68 л.
18. Протоколы и постановления Коллегии МИД БССР за 1987 г. // Архив МИД Республики Беларусь. – Ф. 907. Оп. 3. Д. 1156. – 81 л.

19. Протоколы и постановления Коллегии МИД БССР за 1988 г. // Архив МИД Республики Беларусь. – Ф. 907. Оп. 3. Д. 1185. – 109 л.

20. Протоколы и постановления Коллегии МИД БССР за 1989 г. // Архив МИД Республики Беларусь. – Ф. 907. Оп. 3. Д. 1214. – 105 л.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

*О. И. Севницкая*

Национальный исторический музей истории Республики Беларусь,  
Минск

*A. I. Sevnitskaya*

National Historical Museum of the History of the Republic of Belarus,  
Minsk

УДК 069(476) (091)

## **КРАЕВЕДЧЕСКИЕ МУЗЕИ БССР В ПЕРИОД ХРУЩЕВСКОЙ «ОТТЕПЕЛИ» (1953–1964 ГГ.) НА ПРИМЕРЕ КРИЧЕВСКОГО РАЙОННОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ**

## **LOCAL HISTORY MUSEUMS OF THE BSSR DURING THE KHRUSHCHEV «THAW» (1953– 1964) ON THE EXAMPLE OF THE KRYCHAUSKI REGIONAL MUSEUM OF LOCAL LORE**

*Краеведческие музеи являются слабоизученной профильной группой белорусских музеев. В 20-е гг. XX в. большое развитие получило краеведческое движение в БССР, в результате которого было создано большое количество музеев данного профиля. С изменением внутривластной ситуации в 30-е гг. XX в. многие из них были закрыты. После смерти Сталина и осуждения его культа личности на XX съезде КПСС начался процесс демократизации общества, позволивший возродить краеведческое движение. На основе архивных данных и периодической печати в статье дается характеристика развития краеведческих музеев БССР в период хрущевской «оттепели» на примере Кричевского краеведческого районного музея.*

*Ключевые слова:* краеведческие музеи; экспозиция; краеведы-энтузиасты; хрущевская «оттепель».

*Local history museums are a poorly studied profile group of Belarusian museums. In the 20s of the XX century, the local history movement in the BSSR received great development, as a result of which a large number of museums of this profile were created. With the change in the domestic political situation in the 30s of the XX century, many of them were closed. After Stalin's death and the condemnation of his cult of personality at the XX Congress of the CPSS, the process of democratization of society began, which allowed the revival of the local history movement. Based on archival data and periodicals, the article describes the development of local history museums of the BSSR during the Khrushchev «thaw» on the example of the Krichevsky Regional Museum.*

*Key words: local history museums; exposition; local history enthusiasts; Khrushchev's «thaw».*

В Советском Союзе краеведческие музеи являлись самой большой профильной группой музеев, поэтому именно они оказывали большое влияние на формирование исторического сознания общества. В 1953 г. в БССР было создано Министерство культуры, в подчинении которого и находилась эта наиболее многочисленная группа белорусских музеев. Согласно разработанной министерством классификации музеи делились по профилям: краеведческие, военно-исторические, художественные, историко-революционные и литературные. На 1 января 1962 г. музейная сеть Министерства культуры БССР состояла из 30 музеев, 23 из которых были краеведческого профиля [1, с. 62].

Для того чтобы понять, какие задачи ставились советской властью перед краеведческими музеями, обратимся к первому учебнику по музееведению в СССР – «Основы советского музееведения» (1955 г.), где деятельности этой группы музеев придавалось большое значение. В данном издании давалась следующая информация об учреждениях подобного профиля: «Краеведческие музеи собирают, хранят и экспонируют материалы, характеризующие природу, историческое прошлое и социалистическое настоящее края – его хозяйство, культуру, быт» [2, с. 53].

Главной задачей краеведческих музеев являлось изучение прошлого и настоящего края, что в последствие должно было воспитать гордость за родной край, и тем самым чувство советского патриотизма. Особое внимание в краеведческих музеях должно было уделяться изучению сельского хозяйства, промышленности, а также исследованию тех мест края, где проходили важные исторические события (революционные выступления, военные сражения и т. д.), родились и жили выдающиеся деятели, художники, писатели и т. д. Объектами исследований также являлись места, где существовали старинные ремесла и промыслы, фабрики, заводы. Таким образом, краеведческие музеи должны были содействовать решению практических задач построения коммунизма и формирования патриотизма у советских граждан.

В ходе собирательской работы краеведческие музеи в первую очередь опирались на помощь местных краеведов. В учебнике «Основы советского музееведения» к сбору материалов предлагалось привлекать так называемый «краеведческий актив», в состав которого входили профессора и студенты, учителя и школьники, рабочие, колхозники. Для популяризации собирательской работы предполагалось организовывать специальные лекции, издавать листовки-обращения по вопросам комплектования исторических, биологических и иных коллекций [2, с. 54].

В данном учебнике давались рекомендации по комплектованию отдельных видов коллекций и соотношению показа местных и общеисторических

тем в экспозиции. В результате предполагалось, что «материалы, собранные краеведческими музеями должны были в совокупности отражать все стороны деятельности человеческого общества на территории края и прежде всего показывать народные массы, как движущую силу истории» [2, с. 53].

Общен исторические темы нужно было демонстрировать на местных при мерах, однако не приветствовалось, чтобы коллекции исторических отделов краеведческих музеев состояли только из предметов, отражающих прошлое в пределах территории своего края. Таким образом, согласно рассматрива емому учебнику, советскому периоду придавалось наиболее важное значе ние, чем остальным, что снижало ценность других исторических разделов экспозиции. Источниковедческая база советского этапа истории была на много шире [2, с. 55].

Краеведческое движение зародилось в БССР в начале 1920-х гг. и по лучило большое развитие в последующее десятилетие. После проведения I-го Всебелорусского краеведческого съезда (1926 г.) последовало создание многочисленных музеев данного профиля [3, с. 484]. Постановление это го съезда обязывало каждую краеведческую организацию основать свой музей, отражающий природу, хозяйство и быт региона. Однако в начале 30-х гг. XX в. в результате изменения внутривластической ситуации и сво рачивания политики белорусизации многие краеведческие музеи были за крыты [4, с. 69].

После смерти Сталина и осуждения его культа личности на XX съезде КПСС начался процесс демократизации общества, который не мог не отра зиться на деятельности музеев. Данный процесс и реабилитация деятелей науки и культуры в период хрущевской «оттепели» (1953–1964 гг.) позволи ли возродить краеведческое движение, а краеведам-энтузиастам начать со бирать материалы и создавать новые экспозиции. Этот процесс имел непро стой, часто противоречивый характер. Яркой иллюстрацией данной мысли является история создания и деятельности краеведческого музея в Кричеве, созданного краеведом-энтузиастом Михаилом Федоровичем Мельниковым [5, с. 249].

По решению Совета Министров БССР и Могилевского облисполкома 15 октября 1961 г. в Кричеве в небольшом одноэтажном деревянном доме на берегу реки Сож был открыт районный краеведческий музей. У исто ков создания этого учреждения стоял уроженец Кричева, краевед-энтузиаст, музейный деятель и заслуженный работник культуры БССР Михаил Фе дорович Мельников (1921–1993 гг.). Он с детства увлекался краеведением и мечтал открыть свой музей. В 30-е гг. XX в. вместе с отцом – техником по сельскому хозяйству, ездил по Могилевщине, тогда же начал знакомиться с историей края и собирать коллекцию, которая погибла в период Великой Отечественной войны. После окончания девяти классов Мельникова при звали в Красную армию, где он по лживому доносу был осужден к пяти годам заключения в лагере [6, с. 4].

В 1950 г. вернувшись в Кричев, Мельников работал в Сокольнической библиотеке-читальне, а затем директором Дома культуры. Параллельно он занялся собирательской деятельностью и организационной работой по открытию Кричевского краеведческого музея, директором которого он был назначен в 1961 г. и занимал эту должность до 1982 г. Для сбора музейных материалов он посещал предприятия и организации, встречался с пожилыми людьми, вёл переписку с краеведами. За свой счет и при поддержке своей жены Ефросиньи Васильевны ездил в архивы в Москву, Минск, Могилев, посещал музеи, знакомился с писателями, журналистами, государственными деятелями [7, л. 51].

Многие экспонаты были подарены музеем писателями К. М. Симоновым и С. С. Смирновым, директором Государственного исторического музея в Москве В. Г. Вержбицким, генералом М. Д. Максимцовым и др. После накопления достаточного количества материалов М. Ф. Мельников поставил вопрос об открытии музея. Однако здесь он столкнулся с большими трудностями и отсутствием поддержки местных властей. Большую помощь в открытии музея оказали: историк Л. С. Абецедарский, писатели К. М. Симонов, С. С. Смирнов, маршал Советского Союза С. С. Бирюзов и др.

После посещения Кричева в 1960 г. первым заместителем министра культуры БССР М. А. Минковичем, проверившим наличие экспонатов, собранных М. Ф. Мельниковым и активом краеведов, вопрос об открытии музея был решен положительно. Изначально, в 1961 г. штат музея состоял всего из двух сотрудников: одним из которых был директор, имевший среднее образование, другим – научный сотрудник с высшим образованием [8, с. 4].

Согласно отчету о деятельности музея в 1961 г., направленного в Министерство культуры, в основном фонде музея было 2446 ед. хр., из них в экспозиции 1162 ед., в научно-вспомогательном – 1816 ед., в экспозиции из них – 1002 ед. Посещаемость музея в тот год составила 14772 человек, было проведено 169 экскурсий, которые прослушали 3989 экскурсантов.

Последние три цифры вызвали сомнения у заместителя начальника планово-финансового отдела Министерства культуры В. Бунимовича. М. Ф. Мельников рассеял его сомнения в специальном письме, в котором он писал: «Эта цифра вызвала у вас сомнение, и я не удивляюсь. Многие старые районные музеи республики не имеют и половинной доли такой посещаемости... Если вести большую агитационную работу, если любить дело, то будет что-то новое, интересное, люди будут идти в музей... Что же касается цифры, то она действительно неверна. Дело в том, что я уменьшил ее на 57 человек (две экскурсии детского сада, первоклассники не учтены)... Я понимаю вас, районные музеи, которые в год посещают пять тыс. человек – это горе, это груз на шее министерства» [9, л. 123]. В своем отчете Михаил Федорович также жаловался на большое количество бумажной работы и недостаточное финансирование.

В 1962 г. ЦК КПСС было принято решение о необходимости более экономного расходования средств на социально-культурные нужды. В связи с этим Совет Министров БССР подготовил план по сокращению финансирования сети краеведческих музеев. Это решение было поддержано и Министерством культуры. В результате данного решения Оршанский, Березовский, Кричевский, Лепельский, Речицкий, Слуцкий, Столинский и Туровский государственные районные краеведческие музеи были преобразованы в общественные с сокращением всех штатных единиц [10, л. 52].

О том, как это решение отразилось на деятельности Кричевского краеведческого музея, мы можем узнать исходя из отчета о работе музея за 1963 г., направленного в Министерство культуры БССР. В нем М. Ф. Мельников писал, что 1963 г. был одним из самых трудных в работе музея, так как он один бесплатно выполнял обязанности директора, научного сотрудника, экскурсовода и хранителя фондов. Полгода бесплатно убирала музей и выполняла работу смотрителя зала техничка Юлия Макаровна Кожевникова.

Даже при отсутствии финансирования музей продолжал выполнять свои важнейшие функции: собирательскую, научно-просветительскую и массовую. В 1963 г. музеем и краеведческим обществом были осуществлены следующие массовые мероприятия: празднование Дня Победы, встречи с ветеранами, подпольщиками, партизанами, возложение венков к памятникам на братских могилах, празднование годовщины освобождения Кричева от немецко-фашистских захватчиков – 20 марта и др. При участии музея были проведены вечера, посвященные 45-летию средней школы им. Ленина, 30-летию со дня открытия Кричевского цементного завода и др.

Большую помощь музею оказывали неравнодушные энтузиасты, такие как учитель истории Юрченко и бывший начальник Могилевского областного управления культуры М. И. Барановский, который поддерживал музей еще с 1955 г. и следил за сбором краеведческих материалов и др. [7, л. 53].

Помимо своей основной деятельности музей оказывал помощь по созданию музеев сельским школам в Мстиславском, Краснопольском, Климовичском районах. Сотрудничество со школьными музеями позволило улучшить собирательскую работу самому Кричевскому музею.

М. Ф. Мельников писал в отчете за 1963 г. в Министерство культуры БССР: «Должна проводиться агитационная работа по краеведению: как искать, где искать, на какие официальные архивные данные опираться, как отличать верное от неточного... Что больше всего привлечет народ, что больше всего поможет вести краеведческую работу так, чтобы она двигалась в русле генерального пути развития Советской родины, чтобы краевед был активным бойцом идеологического фронта, активным помощником партии Ленина... Нужно помочь человеку организовать актив. Ленин говорил, что гвоздь вопроса в организации. А это значит, что ты сам должен иметь опыт организаторской работы, сам должен гореть краеведением, ибо кто не горит, тот и не зажжет. Краеведу-организатору нужно хорошо знать историю

и географию края от древних времен до сегодняшнего дня... А для этого нужно ежечасно изучать по 16 часов в сутки, а не сидеть сиднем» [7, л. 54].

Благодаря энтузиазму М. Ф. Мельникова Кричевский музей стал одним из наиболее популярных и посещаемых среди краеведческих музеев БССР. Так, в 1962 г. музей посетило около 37 тыс. человек, в следующем году – более 27 тыс. человек, а в 1964 г. более 40 тыс. человек.

Если говорить о собирательской работе музея, то можно сделать вывод, что 90 % экспонатов было собрано самим М. Ф. Мельниковым. На протяжении первой половины 1960-х гг. многие экспонаты поступали от краеведов Кричева и соседних районных центров, областей, энтузиастов из различных республик СССР, Польши, Китая. О связях с дальним зарубежьем свидетельствует получение музеем подарка от Сун Цинлин – вдовы Сунь Ятсена, которая преподнесла его сочинения с дарственными подписями [11, л. 115].

В музее проводилась активная работа с участниками Великой Отечественной войны. Много писем приходило от семей и друзей солдат и офицеров, пропавших без вести, или тех, место захоронения которых не известны. Многие просили помощи у М. Ф. Мельникова по организации поисковой работы, и он по возможности ее оказывал. Музей принимал участие в конференциях, посвященных истории края, Великой Отечественной войне и др.

Большое внимание М. Ф. Мельников уделял научно-исследовательской работе. Его работы по темам: «Кричевское восстание 1740–1744 гг.», «Деятельность ленинцев-белорусов», «Первые советские трудовые школы в Белоруссии», «История сельского хозяйства края», «История Великой Отечественной войны» были опубликованы в журналах Москвы, Минска и Киева [11, л. 115].

М. Ф. Мельников не забывал и о популяризации деятельности музея с помощью рекламы. Так, в витринах магазинов выставлялись стенды с фотографиями, на досках объявлений развешивались приглашения посетить музей, проводились выступления перед сеансами в кинотеатрах. Важным средством популяризации музейной деятельности Михаил Федорович считал периодическую печать: районные, областные, республиканские и союзные газеты и журналы, радио, телевидение. Эта деятельность позволяла собрать новые и ценные материалы о выдающихся людях края. Важно отметить, что популяризации музейной деятельности средствами рекламы в рассматриваемый период белорусскими музеями оказывалось недостаточное внимание, и М. Ф. Мельников являлся одним из пионеров в этом направлении [6, с. 4].

Упорство, трудолюбие, энтузиазм и самоотверженность М. Ф. Мельникова в конце концов были признаны. В 1964 г. он написал письмо Н. С. Хрущеву, в котором говорил об упадке культуры, о пренебрежительном отношении к музеям, их сокращении и переводе на «общественные начала». В следующем году Кричевскому музею был возвращен государственный статус [10, л. 54].



8 февраля 1979 г. Указом Президиума Верховного Совета БССР М. Ф. Мельникову было присвоено почетное звание «Заслуженный работник культуры Белорусской ССР». Михаил Федорович продолжал работать до самой смерти, готовил материалы для книги «Память». Дело М. Ф. Мельникова продолжила его дочь Наталья Михайловна Морозова, которая училась на историческом факультете Могилевского пединститута. Впоследствии она приняла предложение отца стать научным сотрудником Кричевского музея [12, с. 4].

В истории Кричевского районного краеведческого музея, как в зеркале, отразились все трудности и достижения белорусских краеведческих музеев эпохи «оттепели». На них возлагались важнейшие задачи по формированию патриотизма у советских граждан. В разные периоды истории БССР краеведение переживало подъемы и спады, такие как расцвет в 1920-е гг. и упадок в 1930-е гг. Государственная культурная политика хрущевской «оттепели» позволила возродить краеведение и решить многие застарелые вопросы как краеведения, так и музейного дела БССР.

В 1950–1960-е гг. наблюдалось общее расширение музейной деятельности, что привело к росту общественной активности граждан, в том числе интереса к истории края. Дальнейшее развитие получила научная дисциплина «музееведение», в результате чего был создан первый в СССР учебник «Основы советского музееведения» (1955 г.), который ставил своей целью оказание практической помощи музейным работникам и, в частности, работникам наиболее массовых краеведческих музеев.

История Кричевского районного краеведческого музея, который был открыт благодаря энтузиазму местного краеведа М. Ф. Мельникова, убедительно демонстрирует роль личности в развитии отечественного музейного дела. В 1962 г. в связи с принятием правительственного решения о сокращении средств на содержание учреждений культуры, вместе с семью другими государственными районными музеями БССР он трансформировался в общественный. Однако благодаря настойчивости М. Ф. Мельникова Кричевский музей вскоре обрел статус государственного и продолжил плодотворную деятельность. Несмотря на слабую материально-техническую базу и ограниченное финансирование, а также внимание к изучению и показу прежде всего советского периода отечественной истории, музей в Кричеве являлся важнейшим региональным центром гражданского образования и воспитания.

Таким образом, в период хрущевской «оттепели» в результате демократизации общества и реабилитации деятелей науки и культуры происходило расширение краеведческой и музейной деятельности, так как наблюдался рост интереса общества к истории своего края. Однако все направления музейной деятельности были проникнуты идеологическим содержанием, а в музейных экспозициях больше внимания уделялось разделу, посвященному советскому периоду. Материально-техническая база краевед-



ческих музеев, как и раньше, была слабой, а финансирование – недостаточным.

#### **Список использованных источников**

1. *Гужаловский, А. А.* Музеи Беларуси (1941–1991 гг.) / А. А. Гужаловский. – Минск: НАРБ, 2004. – 218 с.
2. Основы советского музееведения / М-во культуры РСФСР. Науч.-исслед. ин-т музееведения; ред. кол.: П. И. Галкина, канд. ист. наук и др. – М.: Госкультпросветиздат, 1955. – 375 с.
3. *Гесь, А.* Первый Всебелорусский краеведческий съезд / А. Гесь // Энциклопедия истории Беларуси: в 6 т. – Минск: Белорусская энциклопедия, 1999. – Т. 5. – С. 484.
4. *Гужаловский, А. А.* Музеи Беларуси (1918–1941 гг.) / А. А. Гужаловский. – Минск: НАРБ, 2002. – 176 с.
5. *Златоустова, В. И.* Государственная политика в области музейного дела (1945–1985 гг.) / В. И. Златоустова // Музей и власть. Государственная политика в области музейного дела (XVIII–XX вв.). – М., 1991. – Ч. 1. – С. 226–292.
6. *Мехаў, У.* Міхаіл Мельнікаў, шукальнік скарбаў / У. Мехаў // ЛіМ. – 1965. – 24 сн. – С. 4.
7. НАРБ. – Ф. 974. Оп. 2. Д. 215.
8. *Кукевич, А.* Память отчей стороны / А. Кукевич // Советская Белоруссия. – 1969. – 1 июня. – С. 4.
9. НАРБ. – Ф. 974. Оп. 2. Д. 85.
10. НАРБ. – Ф. 974 Оп. 2. Д. 358.
11. НАРБ. – Ф. 974 Оп. 2. Д. 284.
12. *Коўзелеў, М.* Слава зямлі сваей / М. Коўзелеў // Звезда. – 1981. – 29 сак. – С. 4.

(Дата подачи: 26.02.2023 г.)

*С. О. Сидорова*

Белорусский государственный университет физической культуры,  
Минск

*S. Sidorova*

Belarusian State University of Physical Culture, Minsk

УДК 379.832(091)(476)“18/19”

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГОСТИНИЧНОЙ ОТРАСЛИ В МИНСКЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.**

## **SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF THE HOTEL INDUSTRY IN MINSK IN THE SECOND HALF OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURY**

*В статье анализируются особенности развития гостиничной отрасли во второй половине XIX – начале XX в. Дана характеристика трактирных заведений, предназначенных для размещения проезжающих, а также отражены законодательные акты Российской*

империи, регулирующие их деятельность. Характеризуются и анализируются требования, предъявляемые к гостиницам и меблированным комнатам Минска во второй половине XIX – начале XX в.

Ключевые слова: гостиницы; меблированные комнаты; Минск; трактирные заведения; трактирный промысел.

*The article analyzes the specifics of the development of the hotel industry in the second half of the XIX – beginning of the XX century. The characteristics of public houses intended for the accommodation of travelers are given, as well as the legislative acts of the Russian Empire regulating their activities are reflected. The requirements for hotels and furnished rooms in Minsk in the second half of the XIX – beginning of the XX century are characterized and analyzed.*

*Key words: hotels; furnished rooms; Minsk; tavern establishments; tavern trade.*

На основе архивных материалов, дореволюционной литературы и нормативно-правовых актов рассмотрен процесс формирования и развития гостиничной отрасли в Минске во второй половине XIX – начале XX в. Определенную сложность представляет то, что информация о трактирных заведениях, к которым относились гостиницы и иные средства размещения, разрознена и находится в разных фондах. Однако изучение истории развития гостиничной сети на территории Беларуси дает возможность оценить роль и значение средств размещения в жизни губернского города. Анализ процесса становления индустрии гостеприимства сквозь призму развития и функционирования трактирных заведений позволяет определить уровень социально-экономической и культурной жизни населения. Несмотря на значимость рассматриваемой темы, в настоящее время она не стала предметом специального научного исследования, что подчеркивает актуальность данного вопроса.

Во второй половине XIX – начале XX в. на территории белорусских губерний большое влияние на урбанизационные процессы оказало железнодорожное строительство. Города, через которые проходила железная дорога, быстро росли и превращались в крупные торговые и промышленные центры. После отмены крепостного права и начала активного строительства железных дорог города получили новый стимул для социально-экономического развития.

Благодаря ускоренным процессам модернизации во второй половине XIX – начале XX в. наблюдались усиление процессов миграции и рост деловой активности местного населения. Города на территории Беларуси осуществляли промышленную, торговую, транспортную, культурную и административную функции. Во многом это способствовало большому притоку приезжих людей (промышленников, банкиров, исследователей и др.), которым требовалось временное размещение.

Минск во второй половине XIX – начале XX в. являлся крупным губернским центром, который пользовался преимуществами своего исключительно выгодного положения, находясь на перекрестке важнейших железнодорожных магистралей. Гости города для временного размещения чаще

всего отдавали свое предпочтение аренде комнат в частных домах. В зависимости от финансового благосостояния путешественника для этих целей служили доходные дома, постоянные дворы или ночлежки. При трактирах и ресторанах также располагались комнаты, которые сдавались в наем. В связи с чем развитие различных видов средств размещения в городах изначально шло параллельно с развитием ресторанного дела.

Деятельность в сфере гостиничной отрасли на территории Беларуси в рассматриваемый период регулировалась законами Российской империи, которые в свою очередь распространялись на весь спектр услуг трактирных заведений. Первостепенное значение имела организация общественного питания в населенных пунктах, в то время как размещение проезжающих на ночлег относилось к дополнительным функциям. Основным документом, который объединил разрозненные законодательные акты в области трактирной и гостиничной деятельности, стало «Высочайше утвержденное Положение о трактирных заведениях» от 4 июля 1861 г. Благодаря его принятию все заведения были объединены в одну категорию, получили одинаковые права по торговле, отменены ограничения по количеству в разных местностях Российской империи и прекращена отдача трактиров с торгов, а также отдача других заведений в содержание за определенную плату [1].

Трактирные заведения, согласно Положению 1861 г., представляли собой открытые для посетителей заведения, предоставляющие услуги по организации питания и по сдаче в наем жилых помещений «со столом» [1, с. 71].

Следующие изменения в сфере гостиничной деятельности произошли только через 30 лет, когда 8 июля 1893 г. вышло новое «Положение о трактирном промысле». В данном законодательном акте были обозначены вопросы относительно функционирования постоянных дворов, ограничения продажи алкогольных напитков в некоторых видах гостиниц, взимания трактирного сбора и др. Согласно Положению от 8 июля 1893 г., трактирная деятельность включала в себя содержание заведения открытого типа, где оказывались услуги по организации питания на месте. Продажа блюд и напитков могла осуществляться или в общем открытом для посетителей помещении, или в специальных помещениях, которые сдавались в найм [2, с. 405–406].

К трактирным заведениям относилось большое количество разнообразных заведений, которые законом не имели точных признаков отличия друг от друга. Тем не менее, согласно Положению 1893 г., можно выделить две категории трактирных заведений. К первой относились заведения с отдачей комнат в наем: гостиницы, постоянные дворы, заезжие дома, корчмы, меблированные комнаты, подворья и др. Ко второй категории заведения без сдачи помещений в наем: трактиры, рестораны, харчевни, столовые, кухмистерские, буфеты, пивные лавки с продажей горячей пищи, кофейные и др. [2, с. 406].

Зачастую при учете городских доходов и составлении статистических сборников все рестораны, трактиры, гостиницы и другие заведения объединяли в одну большую группу под общим названием «трактирные заведения», что осложняет подсчет всех видов средств размещения в городе и определения их доли от общего количества всех трактирных заведений.

В частности, при переписи населения Российской империи 1897 г. сразу четыре вида заведений, а именно трактиры, гостиницы, меблированные комнаты и клубы, были отнесены к одной группе занятий. Согласно переписи населения Минской губернии 1897 г., количество жителей Минска, занятых в трактирной сфере (трактиры, гостиницы, меблированные комнаты, клубы), насчитывало 350 человек, что составляло менее 1 % от общего количества занятого населения [3, с. 153]. Тем не менее гостиничные учреждения создавали большое количество разнообразных рабочих мест и принимали на работу выходцев из разных слоев общества [4, л. 3–4; 5, л. 264–265, 439, 727, 736–737].

Под действие нового Положения не попадали станционные дома при почтовых трактах. Они оставались под управлением Главного управления почт и телеграфов. На каждой почтовой станции для временного отдыха пассажиров была предусмотрена отдельная комната с мебелью и всем необходимым. Почтосодержателям разрешалось без свидетельства на право торговли иметь на содержимых ими станциях продовольствие для проезжающих [6, с. 25].

К законодательным документам, регулирующим деятельность трактирных заведений, также относились локальные нормативно-правовые акты, издаваемые Городской Думой. В частности, в «Проекте обязательных для городских жителей постановлений о порядке содержания гостиниц и заезжих домов 1881 г.» были обязательными к выполнению следующие требования: соблюдение мер противопожарной безопасности, обязательная установка над входом в гостиницу светильников, работающих в темное время суток, неукоснительное соблюдение санитарных норм, четкое разграничение обязанностей персонала, наличие прейскуранта для посетителей и др. За несоблюдение требований предусматривался штраф [7, л. 149–150].

Владельцем гостиничных заведений мог стать выходец из любого сословия [1, с. 72]. Не было ограничений и по количеству заведений, которые могло содержать одно и то же лицо. Тем не менее на каждое заведение в отдельности необходимо было получать специальное свидетельство в Городской Думе. Лицо, заинтересованное в открытии трактирного заведения, подавало в Думу заявление, в котором отмечало, в каком именно доме планируется открытие заведения, в чьей оно собственности находится, а также предполагаемое название, так как каждое заведение было обязано иметь вывеску. За право содержания трактирных заведений в пользу местного городского бюджета устанавливался акцизный сбор (налог), который определялся в каждом городе самостоятельно. Относительно ценовой политики,

то владельцы трактирных заведений самостоятельно определяли стоимость проживания и продажи продовольствия и напитков в своем заведении [2, с. 406].

Во второй половине XIX – начале XX в. требования к месту ночлега со стороны проезжающих заметно выросли. Теперь постояльцы кроме места для ночлега желали получить определенный набор услуг и, в зависимости от своего материального достатка, предъявляли разнообразные требования к условиям проживания. Остановиться на ночлег или снять комнату на более долгое время можно было в таких трактирных заведениях, как гостиницы и меблированные комнаты.

Несмотря на то, что системной классификации средств размещения по уровню комфорта и качеству предоставляемых услуг в тот период времени не проводилось, тем не менее гостиницы считались наиболее привилегированным и комфортабельным видом заведений. При гостиницах функционировали рестораны, принимающие не только своих постояльцев, которым в обязательном порядке гарантировалось горячее питание, но и других гостей. В зависимости от возможностей гостиничного заведения, постояльцы могли пользоваться услугами прислуги, прачки, в некоторых гостиницах имелась телефонная связь. Зачастую номера в гостиницах снимали на кратковременный срок, но нередким случаем была сдача номеров на месяц и более, о чем свидетельствуют данные о ценах за проживание в номере от суток до месяца.

В Минске в 1915 г. насчитывалось 26 гостиниц: от 50 до 90 номеров имели только три гостиницы («Европа» – 90 номеров, «Гарни» – 53 и гостиница Гирши Дрейцера – 50 номеров), от 30 до 49 номеров – 6 гостиниц, от 10 до 29 номеров – 14 гостиниц и всего три гостиницы имели в своем распоряжении до 10 номеров. Примечательно, что в рекламном объявлении гостиницы «Европа» указано 130 номеров, в то время как по версии официальной статистики – всего 90. В 1915 году стоимость за номер в гостиницах Минска составляла от 40 копеек до 10 рублей в сутки и от 10 до 250 рублей в месяц. Самые высокие цены за проживание были в таких гостиницах, как «Европа», «Париж» и «Гарни». Однако, согласно их рекламным объявлениям, они могли предложить более комфортные условия и удобства для проживания проезжающих, а также здесь работала специально обученная прислуга [8, с. 61–62].

Помимо гостиниц, проезжающие могли останавливаться в таких бюджетных заведениях, как меблированные комнаты. Меблированные комнаты, в отличие от комнат в доходных домах, всегда были обставлены мебелью владельца, а постояльцы могли пользоваться услугами прислуги или получать горячее питание при данном заведении. Соответственно, меблированные комнаты, которые предоставляли своим постояльцам питание либо имели более шести номеров, относились к гостиничным заведениям и регулировались законодательными актами трактирного промысла.

В ином случае, варианты размещения «без стола» (т. е. без питания), а также «со столом», но не более шести комнат, относились к обычному типу жилья и облагались квартирным налогом [1, с. 71]. Столовые, которые располагались при мебелированных комнатах, обслуживали исключительно своих постояльцев.

В 1915 г. в Минске насчитывалось 16 мебелированных комнат. Среди мебелированных комнат было 6 заведений с количеством номеров от 10 до 15 комнат. До 10 мебелированных комнат имели от 3 до 9 номеров. Проживание в мебелированных комнатах могли себе позволить путешественники разного достатка. Средняя стоимость проживания в мебелированной комнате в 1915 г. в Минске составляла от 30 копеек до 2 рублей за сутки и от 6 до 30 рублей в месяц [8, с. 62–63]. Для сравнения цен, в начале XX в. почтальон Минска получал в среднем за сутки 90 копеек, а чиновник III разряда почтово-телеграфной конторы – 3,5 рубля.

Гостиницы и мебелированные комнаты чаще всего располагались в каменных зданиях и вдоль главных улиц города. Большой спрос на разные виды размещения среди путешественников и гостей привел к формированию сопутствующих услуг, которые могли предложить своим постояльцам владельцы гостиничных заведений. В связи с чем по уровню комфорта и ценообразованию и гостиницы, и мебелированные комнаты заметно отличались между собой. Гостиничные заведения одними из первых внедряли такие технические новинки, как пароводяное отопление, водопровод, канализация, ванны, электрическое освещение, телефонные аппараты и автомобили [9, с. 65]. В частности, из рекламного объявления гостиницы «Европа» можно узнать о «всевозможных удобствах и услугах», которые она могла предоставить. Так, при гостинице имелась своя библиотека, ресторан, женская и мужская парикмахерские. В самой гостинице работал лифт, имелось электрическое освещение и центральное отопление, в каждом номере имелся телефонный аппарат, умывальник, ванна. Были предусмотрены автомобиль и экипаж, который подавался по первому требованию постояльцев. Стоимость за сутки была объявлена в размере от 1 до 10 рублей. Также из объявления можно узнать о наличии специальных помещений, которые сдавались на месяц стоимостью от 20 до 150 рублей [8].

Однако порой внутреннее убранство номеров и качество предоставляемых услуг в мебелированных комнатах не сильно отличалось от небольших гостиниц. Самым дорогим вариантом для размещения среди проезжающих была мебелированная комната «Пассаж», стоимость проживания в ней за сутки варьировалась от 70 копеек до 2 рублей, за месяц – от 20 до 30 рублей.

Согласно действующему законодательству, в заведениях трактирного промысла допускались незапрещенные законом игры, музыка и другие развлечения. Большинство гостиниц Минска имело при себе рестораны, которые по вечерам посещали также и горожане. Так, большой популярностью как у приезжих, так и минчан пользовался ресторан «Медведь» при

гостинице «Одесса» (по адресу угол Захарьевской и Богадельной, 61/21), в котором устраивались музыкальные представления, выступали известные оперные певцы и танцевальные коллективы [10, с. 330].

Гостиницы вследствие высокой стоимости за проживание были доступны, прежде всего, людям высокого материального достатка. Для длительного проживания более выгодным был вариант размещения в меблированных комнатах. В свою очередь, во второй половине XIX – начале XX в. гостиницы и функционирующие при них рестораны стали своеобразными центрами культурной и светской жизни города.

Таким образом, губернский город Минск во второй половине XIX – начале XX в. являлся важным экономическим и культурным центром, что повлияло на открытие в городе разнообразных средств размещения для отдыха проезжающих. Развитие гостиничной отрасли на территории Беларуси проходило в соответствии с нормативными правовыми актами Российской империи, вследствие чего к трактирным заведениям на законодательном уровне предъявлялись определенные требования (количество номеров, питание, безопасность и др.). Наибольшее распространение в Минске в рассматриваемый период времени получили такие трактирные заведения со сдачей комнат в наем, как гостиницы и меблированные комнаты, которые отличались между собой по стоимости проживания и ассортименту предоставляемых услуг.

#### **Список использованных источников**

1. Положение о трактирных заведениях от 04.07.1861, № 37198 // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2-е: в 55 т. – СПб., 1863. – Т. 36. 1861. Отделение 2. – С. 70–78.
2. Положение о трактирном промысле: высочайше утвержденное от 08.06.1893, № 9738 // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 3-е: в 33 т. – СПб., 1897. – Т. 13: 1893. – С. 404–410.
3. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г.: [в 145 кн.] / под ред. Н. А. Тройницкого. – СПб.: Изд. Центр. Стат. ком. М-ва внутр. дел, 1895–1906. – [Кн.] 22: Минская губерния. – 1904. – 267 с.
4. Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 1. Оп. 2. Д. 70.
5. НИАБ. – Ф. 333. Оп. 1. Д. 3806.
6. Почтовый дорожник Российской Империи. – СПб.: Глав. упр. почт и телеграфов, 1906. – 625 с.
7. НИАБ. – Ф. 24. Оп. 1. Д. 3584.
8. Памятная книжка Минской губернии на 1915 год / изд. Мин. губерн. стат. ком. – Минск: Типолитограф. Б. И. Соломонова, 1914. – Разд. паг.
9. *Чернов, В. А.* История становления гостиничного дела Востоке Российской Империи / В. А. Чернов. – Хабаровск: ДВГУПС, 2012. – 231 с.
10. *Шыбека, З. В.* Минск сто гадоў таму / З. В. Шыбека. – Мінск: Беларусь, 2007. – 304 с.

(Дата подачи: 27.02.2023 г.)

*В. П. Скок*

Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка, Минск

*V. Skok*

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,  
Minsk

УДК 378.637:[378.094:94]:[001.891:35.974.5](476)

## **ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ НА ИСТОРИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БГПУ (2018–2022 ГГ.)**

### **FUNDAMENTAL AND APPLIED RESEARCH ON THE FACULTY OF HISTORY OF BSPU (2018–2022)**

*В статье рассматривается опыт научно-исследовательской деятельности исторического факультета Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Дается характеристика основных направлений научных исследований профессорско-преподавательского состава с 2018 по 2022 г. Анализируется перспектива научного развития структурного подразделения.*

*Ключевые слова: наука; научные исследования; научно-исследовательская деятельность; профессорско-преподавательский состав; исторический факультет; БГПУ; университет.*

*The article considers the experience of research activity of the Faculty of History of the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank. The characteristics of the main directions of scientific research of the professors and teaching staff from 2018 to 2022 are given. The prospect of the scientific development of the structural unit is analyzed.*

*Keywords: science; scientific research; research activity; professors and teaching staff; Faculty of History; BSPU; university.*

Значение науки для общества и государства тяжело переоценить. Известная поговорка «наука – двигатель прогресса» стала поистине крылатым выражением не только в среде научного сообщества, но и простых обывателей, и с годами отнюдь не теряет своей актуальности. Как мудро отметил Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко: «В современном динамичном мире наука является основой построения сильного и процветающего государства» [1]. Поздравляя научное сообщество 29 января 2023 г. с Днем белорусской науки, Президент выразил убеждение в том, что, служа великой цели – созиданию во имя мира, деятели науки, работники научно-исследовательских институтов и учреждений высшего образования вносят свой весомый вклад в укрепление гуманитарной безопасности и обеспечение технологического суверенитета нашей страны [2].

Особенно отрадно, что на страже национальных интересов государства плечом к плечу с маститыми учеными Национальной академии наук и научно-исследовательских институтов стоят представители учреждений



высшего образования. Ведь во все времена научная миссия университета, наравне с образовательной, являлась его традиционным предназначением. Поэтому сегодня вполне очевидно, что, упоминая учреждение высшего образования, мы, в первую очередь, подразумеваем не только образовательное, но и научное сообщество, которое способно формировать/создавать/творить новые знания, а сама научно-исследовательская работа (далее – НИР) все чаще интерпретируется как творческая деятельность.

Практической реализации такого посыла на нормативном уровне для педагогического сообщества ВУЗов помимо ряда нормативных правовых документов служит «Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы», где НИР трактуется как ключевое направление процесса обучения, уступая место лишь образовательной деятельности.

Концепцией предусматривается, что «...научно-исследовательская работа должна быть ориентирована на проведение фундаментальных и прикладных междисциплинарных научных исследований, направленных на совершенствование системы педагогического образования в стране. В этой связи приоритетами НИР должны стать исследовательские инициативы, обусловленные как стратегическими направлениями развития сферы образования, так и локальными потребностями субъектов» [3].

В данном контексте особое значение приобретает проблема целесообразного соотношения или баланс фундаментальных и прикладных научных исследований каждого структурного подразделения высшего учебного заведения. Не является исключением и исторический факультет учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (далее – БГПУ).

Тематика научно-исследовательской работы факультета в рассматриваемый период, соответствовала приоритетным направлениям развития исторической науки и тематике Государственной программы научных исследований на 2016–2020 гг. «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества». Научный потенциал профессорско-преподавательского состава кафедр исторического профиля позволил реализовать 21 научно-исследовательскую тему. Из них:

• *государственная программа научных исследований* (далее – ГПНИ) – 9:

1. «Социально-философское исследование трансформационных процессов в техногенном обществе: история и современность». Научный руководитель – доктор политических наук, профессор В. В. Бушик.

2. «Белорусско-российское сотрудничество (1992–2020 гг.)». Научный руководитель – кандидат политических наук, доцент С. В. Zenchenko.

3. «Государственная политика развития системы школьного образования Беларуси (1944–1984 гг.)». Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент А. И. Андарало.

4. «Социально-экономическое развитие Беларуси в конце XVIII – начале XX в.: историография, источники». Научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент П. А. Матюш.

5. «Государственно-политическая принадлежность западно-белорусских земель в годы Второй мировой и Великой Отечественной войн. 1939–1945 гг.: историко-правовые аспекты». Научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент А. Ф. Великий.

6. «Трансформационные процессы в западнославянских странах Центральной Европы (конец XX – начало XXI в.)». Научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент Н. Н. Приступа.

7. «Англо-саксонский и германо-романский миры (экономика, политика, социум): итоги изучения в Российской империи (1801–1917)». Научный руководитель – доктор исторических наук, профессор И. Р. Чикалова.

8. «Дворянство Беларуси в системе социально-экономических отношений в крае (конец XVIII – начало XX в.)». Научный руководитель – доктор исторических наук, профессор А. П. Житко.

9. «Аграрный вопрос в общественно-политической жизни Беларуси в начале XX века». Научный руководитель – кандидат исторических наук В. Н. Кадира.

• *Грант Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований* (далее – БРФФИ) на 2017–2019 гг. – 3:

1. «Ковергенция исторической науки и образования (междисциплинарный аспект)». Научный руководитель – доктор исторических наук, профессор Н. И. Миницкий.

2. «Дворянство в системе модернизационных процессов в Беларуси (1861–1914 гг.)». Научный руководитель – доктор исторических наук, профессор А. П. Житко.

3. «Социально-экономические предпосылки формирования индустриального общества в Российской империи и отдельных ее регионов в конце XVIII – начале XX века». Научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент П. А. Матюш.

• *отраслевая научно-техническая программа* (далее – ОНТП) на 2018–2020 гг. «Воспитание через обучение» по заданию Министерства образования РБ: «Разработать научно-методическое обеспечение социогуманитарной и предметной подготовки студентов педагогических специальностей к формированию у обучающихся личностных и метапредметных компетенций в историко-обществоведческом образовании в единстве онтологического, психологического, профилактического аспектов». Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент А. А. Корзюк;

• научно-исследовательская работа, направленная на обеспечение научно-технической деятельности Министерства образования РБ (01.03.2019–30.12.2019) – 4:

1. «Эвалюцыя судовай сістэмы на тэрыторыі Беларусі (1772–1917 гг.)». Руководитель – кандидат исторических наук, докторант И. Г. Гушинский.

2. «Транспорт, торговые отношения и финансы как фактор становления индустриального общества в Беларуси в конце XVIII – начале XX в.». Руководитель – кандидат исторических наук, докторант А. В. Конойко.

3. «Станаўленне і развіццё інстытута мясцовай лесаахоўнай адміністрацыі на тэрыторыі Беларусі (канец XVIII – пачатак XX ст.)». Руководитель – аспирант И. В. Пугач.

4. «Эволюция дворянско-помещичьего хозяйства в Беларуси (1861–1914 гг.)». Руководитель – кандидат исторических наук, доцент А. Ф. Ратько (01.03.2018–29.12.2018).

• *экспериментальный проект «Erasmus+»*. Заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин С. В. Зенченко участвовал в реализации экспериментального проекта Erasmus+ «Внедрение модулей по закону и правам в программы подготовки учителей и образовательные науки: вклад в построение системы образования, основанной на правах в странах с переходной экономикой».

• кафедральные темы научно-исследовательской работы – 3:

1. «Разработка научно-теоретического и методического обеспечения образовательного процесса по истории в условиях модернизации содержания образования и реализации компетентностного подхода». Научный руководитель – заведующий кафедрой всеобщей истории и методики преподавания истории А. А. Корзюк.

2. «Исследование белорусской государственности как фактор модернизации содержания педагогического образования по истории Беларуси». Научный руководитель – заведующий кафедрой истории Беларуси и славянских народов С. А. Толмачева.

3. «Разработка теоретико-методологических основ преподавания социально-гуманитарных дисциплин в системе подготовки педагогических кадров с учетом вызовов XXI века». Научный руководитель – заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин С. В. Зенченко.

Кроме того, в период с 2018 по 2022 гг. профессорско-преподавательский состав (далее – ППС) факультета принял активное участие в восьми *международных научно-исследовательских проектах*, имеющих социальную значимость:

1. Международный научно-методический проект студенческой научно-исследовательской лаборатории (далее – СНИЛ) «Клио» «Беларусь – Россия: общее и особенное в преподавании истории в средней школе» – реализовывался с 2018 по 2020 гг. кафедрой всеобщей истории и методики преподавания истории под руководством заведующего кафедрой А. А. Корзюка совместно со студенческим научным обществом кафедры методики обучения истории и обществознания факультета истории и социальных наук Российского государственного педагогического университета имени

А. И. Герцена и кафедрой отечественной и всеобщей истории Новосибирского государственного педагогического университета.

2. «Свой»/«Чужой» в кросс-культурных коммуникациях стран Запада и России» в 2018–2019 гг. выполнялся Институтом всеобщей истории Российской академии наук при активном участии профессора И. Р. Чикаловой.

3. «Свой»/«Другой/Чужой»: Взаимовосприятие и взаимовлияние культур стран Запада и России» с 2010 по 2021 гг. реализовывался Институтом всеобщей истории Российской академии наук при активном участии профессора И. Р. Чикаловой.

4. «Внедрение модулей по закону и правам в программы подготовки учителей и образовательные науки: вклад в построение системы образования, основанной на правах в странах с переходной экономикой» с 2019 по 2024 г. осуществляется при участии заведующего кафедрой социально-гуманитарных дисциплин С. В. Зенченко совместно с Московским государственным юридическим университетом имени О. Е. Кутафина, Северным федеральным университетом имени М. В. Ломоносова, Университетом Витовта Великого (Литва), Тиранским университетом (Албания), Университетом г. Дуррес (Албания).

5. «Беларусь – Казахстан: история и современность» – с 2019 по 2024 г. реализуется на базе Белорусско-казахстанского культурно-образовательного центра БГПУ под руководством доцента А. Ф. Ратько совместно с историческим факультетом Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева (Казахстан).

6. «Раскрытие духовного потенциала событий военной истории XIX–XX вв. на территории Борисовского района Минской области» – реализуется под руководством доцента И. А. Груцо совместно с Центром наполеоновских исследований и университетом г. Гренобль (Франция) с 2019 по 2024 г.

7. «Память о Великом Подвиге (1941–1945 гг.)» – реализуется под руководством доцента Н. В. Барабаш совместно с Институтом стратегии развития образования Российской академии образования с 2019 по 2024 г.

8. «Межкультурный диалог «Беларусь – Иран»» – долгосрочный проект, реализуемый с 2015 г. на базе Центра ирановедения и изучения персидского языка БГПУ под руководством доцента И. И. Ковяко, а в настоящее время – кандидата исторических наук, преподавателя А. А. Сурмы, совместно с представителями Посольства Исламской Республики Иран в Беларуси.

Что же касается тематики НИР факультета в текущей пятилетке, то, безусловно, все 14 тем выполняются в соответствии с приоритетными направлениями развития исторической науки на современном этапе и тематикой Государственной программы научных исследований на 2021–2025 гг. «Общество и гуманитарная безопасность белорусского государства». Из них:

- *государственная программа научных исследований* – 8:

1. «Национальная система педагогического образования в ретроспективе развития белорусской государственности (1917–2020 гг.)» (научный руководитель – проректор по учебной работе БГПУ А. В. Мавкович).

2. «Тенденции развития современной техногенной цивилизации и будущее Республики Беларусь» (научный руководитель – доктор политических наук, профессор В. В. Бущик).

3. «Специфика, перспективы и социальные последствия распространения цифровых практик в молодежной среде в процессе развития информационного общества в Республике Беларусь» (научный руководитель – кандидат политических наук, доцент С. В. Зенченко).

4. «Религиозный фактор во внешней политике Республики Беларусь» (научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент Д. Г. Ларионов).

5. «Деятельность органов государственного управления по реализации социально-экономической политики в белорусской деревне (1861–1914 гг.)» (научный руководитель – доктор исторических наук, профессор А. П. Житко).

6. «Уроженцы Казахстана в партизанском движении Беларуси в годы Великой Отечественной войны (1941–1944 гг.)» (научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент А. Ф. Ратько).

7. «Долгий девятнадцатый век» в истории европейских стран: исследовательские парадигмы и научные итоги изучения советской историографией (1918–1990 гг.)» (научный руководитель – доктор исторических наук, профессор И. Р. Чикалова).

8. «Общество западнославянских стран Центральной Европы в условиях социалистической трансформации (1948–1989 гг.)» (научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент Н. Н. Приступа);

- *грант Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований* «Определение детерминантов социального самочувствия студенческой молодежи в белорусском обществе» (научный руководитель – кандидат политических наук, доцент С. В. Зенченко);

- *отраслевая научно-техническая программа* на 2021–2023 гг. «Функциональная грамотность» по заданию Министерства образования РБ: «Разработать научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогических работников к формированию функциональной грамотности обучающихся» (научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент А. А. Корзюк);

- *грант министерства образования студентам, магистрантам, аспирантам, докторантам* «Государственная служба по выборам от дворянства в органах местного управления на территории Беларуси (1772–1862 гг.)» (руководитель – аспирант Ю. В. Ковшик);

• *кафедральные темы научно-исследовательской работы (2021–2025 гг.)* – 3:

1. «Научно-методическое обеспечение преподавания социально-гуманитарных дисциплин на компетентностной основе в условиях практикоориентированности» (научный руководитель – заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин С. В. Зенченко).

2. «Эволюция органов государственной власти и управления на территории Беларуси (1772–1917 гг.) как фактор совершенствования исторического образования» (научный руководитель – заведующий кафедрой истории Беларуси и славянских народов С. А. Толмачева).

3. «Модернизация содержания исторического образования как основа для конструирования дидактико-методического инструментария развития специальных компетенций учителя истории» (научный руководитель – заведующий кафедрой всеобщей истории и методики преподавания истории В. А. Йоцюс).

Кроме того, пять международных проектов из вышеперечисленных продолжают реализовываться до 2025 г.

Направления научных исследований определяли в том числе три научно-педагогические школы факультета:

1) профессора А. П. Житко «Проблемы истории белорусской государственности в составе Российской империи (1772–1917 гг.)» (научный руководитель – профессор А. П. Житко). Основное научное направление – концептуальное обоснование истории белорусской государственности;

2) профессора Г. А. Космача «Актуальные проблемы истории Германии, германского вопроса и международных отношений» (научный руководитель – профессор О. Г. Субботин). Основное научное направление – историческая германистика, история международных отношений;

3) профессора А. М. Лютого «Изучение проблем генезиса капитализма и урбанизации, формирование белорусской нации» (работала до весны 2020 г.) (научный руководитель – профессор А. М. Лютый).

Основные направления научных исследований факультета в рассматриваемый период нашли свое развитие и через функционирование студенческих научно-исследовательских лабораторий<sup>1</sup>:

1. «Спадчына» (научный руководитель – доцент А. Ф. Ратько). Основное научное направление – политическое, социально-экономическое и этноконфессиональное развитие белорусских земель.

2. «Клио» (научный руководитель – доцент А. А. Корзюк). Основное научное направление – школьное историко-обществоведческое образование, экскурсионно-краеведческая и музейная деятельность.

---

<sup>1</sup> СНИЛ «Социомер» официально создана в июле 2021 г., СНИЛ «Стратег» и «Память» – в августе 2021 г.; в этот же период СНИЛ «Квантум» официально завершила свою работу.

3. «Рубикон» (научный руководитель – доцент С. П. Шупляк). Основное научное направление – историческая информатика.

4. «Социомер» (научный руководитель – доцент Т. Н. Шушунова). Основное научное направление – социологические исследования в области образования.

5. «Квантум» (научный руководитель – доцент А. А. Сорокин). Основное научное направление – политическая медиакоммуникация в виртуальном пространстве.

6. «Стратег» (научный руководитель – профессор В. И. Яковчук). Основное научное направление – государственное управление и технологизация общественной жизнедеятельности в Республике Беларусь.

7. «Память» (научный руководитель – доцент А. В. Касович). Основное научное направление – историография и источниковедение в проблематике Великой Отечественной войны.

Полученные результаты НИР позволяют говорить о социальном эффекте, так как вносят определенный вклад в подготовку специалистов исторического и обществоведческого профиля на I и II ступенях высшего образования. Так, в результате выполнения только двух исследований в рамках БРФФИ 2017–2019 гг. были получены следующие результаты.

- «Конвергенция исторической науки и образования (междисциплинарный аспект)» (научный руководитель – профессор Н. И. Миницкий): обоснованы теоретико-методологические концепты конструирования многомерных дидактических инструментов; разработаны образцы многомерного познавательного инструментария для обработки и представления содержания учебного материала по историческим дисциплинам в учреждениях общего среднего и высшего образования, а также методические рекомендации для преподавателей и учителей по их использованию.

- «Дворянство в системе модернизационных процессов в Беларуси (1861–1914 гг.)» (научный руководитель – профессор А. П. Житко): разработана общая концепция роли и места дворянства Беларуси в системе социально-экономических модернизационных процессов на этапе становления и развития капиталистических отношений в крае (1861–1914 гг.).

Результатом участия заведующего кафедрой социально-гуманитарных дисциплин С. В. Зенченко в реализации экспериментального проекта Erasmus+ «Внедрение модулей по закону и правам в программы подготовки учителей и образовательные науки: вклад в построение системы образования, основанной на правах в странах с переходной экономикой» явилась разработка обновленного образовательного стандарта социогуманитарной подготовки педагогов историко-обществоведческого образования по формированию у обучающихся личностных и метапредметных компетенций в образовательном процессе.

Апробация результатов НИР, которая, в первую очередь, подтверждает целесообразность соотношения фундаментальных и прикладных на-

учных исследований, проходит на своеобразном «производстве», в роли которого для гуманитариев выступают учреждения образования и социум. Площадками для апробации научно-исследовательской работы и научно-методических разработок ППС и СНИЛ с 2018 по 2022 г. стали филиалы кафедр<sup>1</sup>, функционирующие **на базах государственных учреждений образования**: «Гимназия № 20 г. Минска», «Гимназия № 40 г. Минска», «Гимназия № 174 г. Минска», «Средняя школа № 95 г. Минска», «Средняя школа № 182 г. Минска» и «Леснянская средняя школа» Барановичского района.

Результаты НИР внедрены в образовательный процесс исторического факультета БГПУ и других учреждений образования Республики Беларусь, о чем свидетельствуют 89 актов о внедрении и практическом использовании полученных научных результатов.

Успешная апробация результатов НИР позволила представить научные достижения ППС ученому сообществу на международных и республиканских научных мероприятиях, которые проводились как на факультете и университете, так и в других учебных и научных учреждениях РБ и зарубежья. Только с января 2018 по апрель 2020 гг. представители факультета выступили с докладами на 258 научных мероприятиях, в том числе 166 международного уровня<sup>2</sup>.

На историческом факультете за последние пять лет организовано 12 конференций, из них: 5 международных, 1 республиканская с международным участием, 1 республиканская и 5 студенческих (фото-слайд 1).

В научных мероприятиях ежегодно принимали участие коллеги не только из Беларуси, но и России, Казахстана, Китая, Украины, Польши как в off-line, так и on-line форматах. Например, в преддверии 80-летия со дня начала Великой Отечественной войны, 18 июня 2021 г. по инициативе автора публикации на базе Мемориального комплекса «Брестская крепость-герой», который является сакральным местом памяти и крупнейшим научно-исследовательским центром поистине мирового значения, прошла международная научно-практическая конференция «1941 год: трагедия и героизм советского народа». В конференции приняли участие представители профессорско-преподавательского состава ВУЗов, ученые, общественные и политические деятели Беларуси, Казахстана, России, Польши и Китая.

На протяжении последних трех лет совместно с историческим факультетом НАО «Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гу-

---

<sup>1</sup> Договор о совместной деятельности между БГПУ и ГУО «Гимназия № 174 г. Минска» подписан 20.05.2020. Договор с ГУО «Леснянская средняя школа» расторгнут в феврале 2020 г.

<sup>2</sup> Рассчитано автором на основании отчетной документации кафедр исторического факультета БГПУ за январь 2018 г. – апрель 2020 г. Количество выступлений ППС на научных мероприятиях с мая 2020 г. по настоящее время не представляется возможным рассчитать ввиду того, что согласно локальным документам БГПУ, данная информация не отражается в отчетной документации факультета и университета.



милева» (г. Нур-Султан, Казахстан) проводится Международная научно-практическая конференция «Беларусь и Европа: историко-культурное наследие и современность» с участием коллег из Беларуси, Казахстана, России, Китая, Украины, Польши.

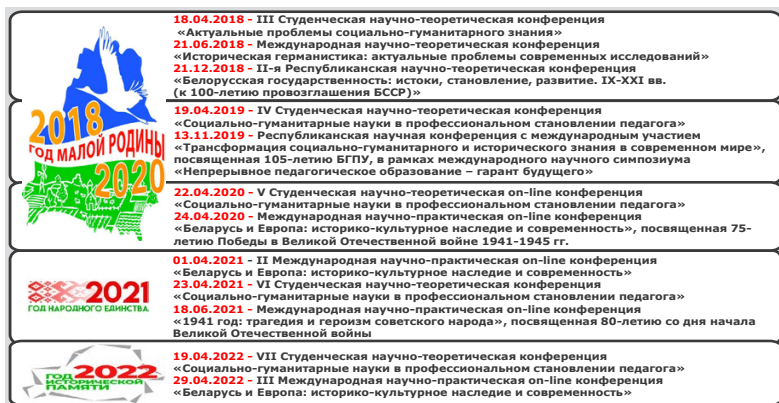


Фото-слайд 1. Научные конференции, организованные историческим факультетом БГПУ в 2018–2022 гг.

Широкой научной общественности результаты научно-исследовательской работы были представлены посредством непрерывной публикационной активности профессорско-преподавательского состава факультета. Сегодня высокий уровень научных исследований подтверждается публикаций результатов НИР уже не только в изданиях, рекомендуемых Высшей аттестационной комиссией РБ, но и в иностранных изданиях, которые индексируются в зарубежных базах данных, таких как Scopus, Web of Science, РИНЦ. Всего за период с 2018 по 2022 г. было опубликовано более 800 единиц научной продукции (таблица 1).

Таблица 1

Публикационная активность ППС исторического факультета БГПУ за 2018–2022 гг.<sup>1</sup>

Количество публикаций	Годы				
	2018	2019	2020	2021	2022
	213	212	109	135	138
	<b>ВСЕГО: 807</b>				

Анализ публикаций в соответствии с жанром показал, что членами кафедр были изданы: 15 монографий; более 30 учебных и практических пособий и практикумов для ВУЗов и школ; порядка 200 научных статей в изданиях, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией РБ для

<sup>1</sup> Подсчитано автором.

опубликования результатов научных исследований, статьи в сборниках научных трудов, материалы конференций и т. д. (фото 1). Анализируя уровень представленных публикаций, с одной стороны, стоит отметить наличие научных статей, входящих в реферативную базу Scopus (порядка 10) и РИНЦ (свыше 120). Однако, с другой стороны, следует обратить внимание на небольшое количество данных публикаций от их общего объема.



Фото 1. Отдельные издания исторического факультета БГПУ за 2018–2022 гг.

Среди значительного числа научных работ стоит отметить следующие:

- В 2019 г. издана монография заведующего кафедрой истории Беларуси и славянских народов С. А. Толмачевой «Мясцовыя органы дзяржаўнага кіравання па рэалізацыі аграрнай палітыкі самадзяржаўа на тэрыторыі Беларусі (1861–1914 гг.)»<sup>1</sup>, в которой анализируются отдельные проблемы политического и социально-экономического развития белорусских земель в указанный период.

- В этом же году вышло 2-е издание коллективного учебно-методического пособия под общей редакцией профессора кафедры социально-гуманитарных дисциплин В. В. Бущика «Философия и методология науки»<sup>2</sup>. В издании, предназначенном магистрантам, аспирантам и соискателям, представлены учебно-методические материалы не только по одноименному курсу, но и рекомендации для успешной сдачи кандидатского экзамена по дисциплине «Философия и методология науки».

- В 2020 г. доцентом кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории И. Л. Калечниц опубликована монография с мультимедийным приложением «Корпус граффити полоцкой Спасо-Преображенской

<sup>1</sup> Толмачова, С. А. Мясцовыя органы дзяржаўнага кіравання па рэалізацыі аграрнай палітыкі самадзяржаўа на тэрыторыі Беларусі (1861–1914 гг.) / С. А. Толмачова. – Мінск: БДПУ, 2019.

<sup>2</sup> Философия и методология науки: учеб.-метод. пособие / В. В. Бущик [и др.]; под ред. В. В. Бущика. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: БГПУ, 2019.

церкви: южная келья»<sup>1</sup>. Работа посвящена конкретно взятым эпиграфическим памятникам, которые являются важным источником по истории языка и письменности и вносят значительный вклад в дело сохранения историко-культурного наследия Беларуси.

- В период с 2018 по 2022 г. доцентом кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории А. А. Корзюком (в том числе и в соавторстве)<sup>2</sup> подготовлен ряд учебно-методических пособий по истории Беларуси и методическим аспектам преподавания истории и обществоведческих дисциплин как для учителей и учащихся учреждений общего среднего образования, так и для абитуриентов и студентов.

- В 2018 и 2022 гг. автор публикации совместно с коллегами по кафедре иностранных языков филологического факультета БГПУ разработали на английском языке «Краткий англо-русский словарь в области исторического образования» и учебно-методическое пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по специальностям: 1-02 01 01 История и обществоведческие дисциплины; 1-02 01 02 История и мировая художественная культура; 1-02 01 03 История и экскурсионно-краеведческая работа «Английский язык для профессиональных целей: история»<sup>3</sup>.

Резюмируя, отметим, что в период 2018–2022 гг. научная значимость и актуальность научно-исследовательских тем факультета была подтверждена на этапе экспертизы и утверждения тематики в Национальной академии наук Беларуси, БРФФИ и Министерстве образования Республики Беларусь. Преподаватели, докторанты, аспиранты, магистранты и студенты приняли активное участие в выполнении научных программ, а результаты научных исследований были представлены на научных мероприятиях

---

<sup>1</sup> Калечиц, И. Л. Корпус граффити полоцкой Спасо-Преображенской церкви: южная келья / И. Л. Калечиц. – Минск: БГПУ, 2020.

<sup>2</sup> Корзюк, А. А. Методика преподавания обществоведческих дисциплин: учебно-методическое пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по специальностям: 1-02 01 01 История и обществоведческие дисциплины; 1-02 01 02 История и мировая художественная культура; 1-02 01 03 История и экскурсионно-краеведческая работа / А. А. Корзюк. – Минск: БГПУ, 2018; Корзюк, А. А. История Беларуси с древнейших времен до конца XV в.: 6-й класс: дидакт. материалы к урокам: пособие для учителей учрежд. общ. сред. образов. с бел. и русск. яз. обуч. / А. А. Корзюк, Д. О. Косякова. – Минск: БГПУ, 2018; Корзюк, А. А. Краеведение Беларуси в вопросах и ответах: пособие / А. А. Корзюк. – Минск: БГПУ, 2021; Корзюк, А. А. История Беларуси: конец XVIII – начало XXI в.: 8–9-е классы: тренажер / А. А. Корзюк, Д. О. Косякова. – Минск: Экоперспектива, 2022 и др.

<sup>3</sup> Скок, В. П. Краткий англо-русский словарь в области исторического образования [Электронный ресурс] = Concise English-Russian history education dictionary: около 700 слов / В. П. Скок, А. А. Корзюк, И. В. Волосюк. – Минск: БГПУ, 2018; Английский язык для профессиональных целей: история = English for Specific Purposes: History: учебно-методическое пособие / соед. В. П. Скок, Т. В. Барышная, Т. П. Сахончик. – Минск: БГПУ, 2022.

и в публикациях. Научные достижения профессорско-преподавательского состава исторического факультета БГПУ, а также его вклад в приумножение интеллектуального потенциала нашей страны являются предметом гордости не только отдельно взятого структурного подразделения и университета, но и всей системы образования, что нашло свое подтверждение через различные формы государственного и общественного признания.

Точкой роста НИР факультета видится увеличение количества прикладных научных исследований по практико-ориентированным научным проблемам методики преподавания исторических и обществоведческих наук, истории образования и их непосредственная апробация на экспериментальных/инновационных площадках.

Хотя проблема грамотного соотношения фундаментальных и прикладных исследований по-прежнему остается актуальной. Ведь, как образно отметил еще известный английский физик 2-й половины XIX в. – 1-й половины XX в. Джозеф Томсон: «Фундаментальные исследования ведут к революциям, прикладные – всего лишь к усовершенствованиям». Но применительно к гуманитарным наукам, грань между фундаментальным и прикладным исследованием видна не так отчетливо, как в естественных или технических науках.

Тем не менее, «без фундаментальных оснований не может разрабатываться ни одно направление прикладного исследования. Фундаментальные исследования – основа для приращения научного педагогического знания, для содержания педагогического образования, для прикладных исследований. Цель прикладных исследований – создание научно-методического сопровождения образовательного процесса...» [4, с. 135].

Сегодня мы должны говорить о единстве науки, где как фундаментальные, так и прикладные научные исследования каждого ученого в нашей стране должны быть направлены на укрепление и независимость нашего государства – Республики Беларусь.

#### **Список использованных источников**

1. Поздравление с Днем белорусской науки [Электронный ресурс] / Пресс-служба Президента Респ. Беларусь // Президент Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://president.gov.by/ru/events/pozdravlenie-s-dnem-belorusskoj-nauki-17975>. – Дата доступа: 31.01.2023.

2. Лукашенко, А. Г. Поздравление с Днем белорусской науки [Электронный ресурс] / А. Г. Лукашенко // Президент Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://president.gov.by/ru/events/pozdravlenie-s-dnem-belorusskoj-nauki-1674816059>. – Дата доступа: 31.01.2023.

3. Об утверждении Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы [Электронный ресурс]: приказ Министра образования Респ. Беларусь, 13 мая 2021 г., № 366 // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2021/06/koncepcija-razvitija-pedagogicheskogo-obrazovanija.pdf>. – Дата доступа: 26.01.2023.

4. История Института в лицах: посвящается 95-летию Института содержания и методов обучения Российской академии образования / сост. Н. Ф. Виноградова; под ред. С. В. Ивановой. – М.: Вентана-Граф; Рос. учеб., 2018. – 152 с.

(Дата подачи: 07.02.2023 г.)

*К. В. Стволыгин*

Белорусский государственный университет, Минск

*K. V. Stvolygin*

Belarusian State University, Minsk

УДК 355.212.3(470)

## **ОБЯЗАТЕЛЬНАЯ СЛУЖБА РОССИЙСКИХ МЕННОНИТОВ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ**

### **OBLIGATORY SERVICE OF THE RUSSIAN MENNONITES DURING THE FIRST WORLD WAR**

*В статье освещаются основные результаты изучения проблемы обязательной службы российских меннонитов в годы Первой мировой войны. Особое внимание уделяется рассмотрению законодательного закрепления и реализации особого порядка прохождения обязательной службы меннонитами в военное время, отношению части русского общества к привилегиям меннонитов при отбывании ими воинской повинности.*

*Ключевые слова: Первая мировая война; воинская повинность; альтернативная гражданская служба; обязательная служба российских меннонитов.*

*The article highlights the main results of a comparative analysis of the main models of alternative service in the late XIX – early XXI centuries. Religious, European and Asian models of alternative service are studied as the main ones. The main criteria of the study were the grounds for replacing military service with alternative service, the place and duration of its passage.*

*Key words: World War I; military service; alternative civilian service; obligatory service of Russian Mennonites.*

Проведение Россией специальной военной операции в Украине, последовавшее за этим обострение военно-политической обстановки в Восточной Европе неизбежно привели к нарастанию военно-политической напряженности в Республике Беларусь. Данные обстоятельства настойчиво требуют соответствующего изучения и принятия ряда превентивных мер, направленных на повышение обороноспособности нашей страны. В числе этих мер – отношение к отказам граждан вследствие убеждений от военной службы, организация альтернативной службы в условия проведения мобилизационных мероприятий, а также в ходе ведения боевых действий и/или подготовки к ним.

Проведение в России частичной мобилизации в рамках специальной военной операции выявило ряд узких мест в организации альтернативной гражданской службы. Возможность замены военной службы альтернатив-

ной гражданской службой, если несение военной службы противоречит убеждениям или вероисповеданию граждан, закреплена в Конституции Российской Федерации. Если не вдаваться в детали, то ключевая проблема может быть обозначена как возможность подлежащих мобилизации граждан вместо соответствующей подготовки и участия в боевых действиях в Украине проходить альтернативную гражданскую службу. Логично предположить, что в качестве возможного варианта решения данной проблемы может рассматриваться приостановка действия института альтернативной гражданской службы на время ведения боевых действий. Этот вариант безусловно лучше, чем правовой вакуум, ведущий к росту числа уклонений от военной службы и дискредитации самой идеи альтернативной гражданской службы. Однако, если принять во внимание соответствующий исторический опыт, этот вариант решения проблемы не представляется оптимальным. Обозначенная выше проблема функционирования института альтернативной гражданской службы в условиях проведения мобилизационных мероприятий различного уровня является актуальной не только для России, но и для Беларуси, поскольку Конституция Республики Беларусь (ст. 57), гарантируя гражданам свободу убеждений, предусматривает возможность замены воинской службы службой альтернативной.

Отечественный исторический опыт, также, как и зарубежный, свидетельствует о том, что во все времена были люди, отказывающиеся брать в руки оружие, вследствие своих пацифистских убеждений. При этом они были готовы за свои убеждения нести не только еще большие тяготы и лишения, чем на военной службе, но и подвергаться суровому уголовному преследованию. Численность и организованность таких идейных отказников могла варьироваться. Так или иначе государства вынуждены были с этим считаться и решать проблему не только через ужесточение наказания отказников от военной службы, но и через определенные послабления для них. К примеру, в Российской империи, начиная с 1874 г., за меннонитами<sup>1</sup>, переселившимися на российские земли, официально признавалось право на отказ от воинской повинности вследствие их религиозных убеждений и замену военной службы обязательной службой (так тогда называлась альтернативная служба). Таким образом к моменту начала Первой мировой войны в Российской империи институт обязательной службы

---

<sup>1</sup> Меннониты – одна из протестантских деноминаций, образовавшаяся в первой половине XVI в. в Голландии и называющаяся так по имени одного из ее основателей Симона Менно. В мировой истории меннониты, наряду с квакерами, выступают как самые старые, известные и последовательные сторонники религиозного пацифизма. Попытки властей государств, где проживали меннониты, заставить их нести воинскую повинность, приводили к тому, что меннониты массово эмигрировали в другие страны. Во второй половине XVIII в. группы меннонитов отправились в Российскую империю по приглашению русского правительства Екатерины II, предложившего меннонитам существенные правовые и экономические привилегии, в том числе и безвозмездное освобождение от военной службы.

меннонитов существовал около 40 лет. Несмотря на то, что право на замену воинской повинности вследствие пацифистских религиозных убеждений в Российской империи предоставлялось исключительно меннонитам, следует особо подчеркнуть, что существование подобной льготы в подавляющем большинстве других европейских странах отсутствовало. Так такие важнейшие европейские государства того времени как Германия, Австрия, Франция «... в принципе не освобождают от отбывания воинской повинности лиц, которые считают грехом войну и употребление оружия против человека» [1, л. 28].

Начало существования в Российской империи института обязательной (альтернативной) службы меннонитов обусловлено военной реформой Александра III, предполагавшей принципиальное изменение системы комплектования вооруженных сил России – замену рекрутских наборов всеобщей воинской повинностью. Данное изменение было узаконено введением в действие Устава о воинской повинности (Высочайше утвержденного 1 января 1874 г.). Узнав о готовящихся нововведениях в вопросах отбывания воинской повинности, упраздняющих обещанную меннонитам при переселении в Россию привилегию безвозмездного освобождения от военной службы, часть из них выбрала путь эмиграции в страны Северной Америки, где они были тепло встречены должностными лицами, знающими об успехах меннонитов в хозяйственной деятельности, получили от них необходимые заверения в том, что для меннонитов в этих странах будут созданы все необходимые условия. В 70-х гг. XIX в. из России уезжали целые села меннонитов. В общей сложности эмигрировала приблизительно 1/3 всех меннонитов, проживавших в России [2, л. 58]. В дальнейшем компромиссное решение было найдено, так как массовый отъезд меннонитов из страны и экономические последствия этого правительство не устраивали. Поправки, отражающие характер компромисса с меннонитами относительно отбывания всеобщей воинской повинности, в итоге были зафиксированы в 1875 г. в приложении к статье 157 Устава о воинской повинности 1874 г. Местами прохождения меннонитами обязательной службы определялись: мастерские морского ведомства, пожарные команды и особые подвижные команды лесного ведомства [3]. Лесные команды изначально предназначались для разведения лесов на юге России. Меннониты, проходившие обязательную службу, официально именовались обязанными рабочими.

С учетом рассматриваемой в статье проблемы принципиальное значение имеет ряд особенностей достигнутого соглашения об отбывании воинской повинности меннонитами между ними и российским правительством. Во-первых, заблаговременно была узаконена специфика прохождения обязательной службы меннонитами в военное время. Если в мирное время основным, а с 1879 г. единственным местом прохождения обязательной службы меннонитами были лесные команды, то в случае войны меннониты могли быть направлены для прохождения обязательной службы в мастер-



ские военного ведомства и пожарные команды [4, с. 190–191]. Во-вторых, даже в военное время меннониты по-прежнему находились в ведении гражданского ведомства – Министерства Государственных Имуществ. Это означало, что распределением меннонитов-обязанных рабочих даже во время ведения войны занималось не военное, а сугубо гражданское ведомство. В-третьих, право на замену военной службы альтернативной обязательной службой предоставлялось только меннонитам, переселившимся в Россию и лицам, принявшим учение меннонитов, до 1875 г., т. е. до введения в действие поправок к Уставу о воинской повинности 1874 г.

Изучение источников, освещающих ход Первой мировой войны, участие в ней российских меннонитов, показывает, что российское правительство неукоснительно соблюдало взятые на себя обязательства относительно отбывания воинской повинности меннонитами в военное время. Так из доклада Уполномоченного меннонитских общин в России съезду представителей меннонитских общин, проходившему весной 1915 г., следует, что по призыву на действительную обязательную службу было принято 633 человека (567 человек в Европейской России, 66 – в Сибири), из которых 567 человек из Европейской России попали в санитары, а в результате досрочного призыва меннонитов в 1915 г. по решению Лесного департамента, организационно входящего в Министерство Государственных Имуществ, 630 человек были назначены в лесные команды [5, л. 90]. Показателен и следующий пример. Управляющий Таврической заводской конюшней (г. Симферополь) в сентябре 1915 г. обратился с ходатайством по инстанции в Главное управление Государственного коневодства с просьбой выделить для нужд завода обязанных рабочих-меннонитов. Главное управление Государственного коневодства пересылает эту просьбу в Лесной департамент. В ответе Лесного департамента было написано, что обязанные рабочие согласно действующего законодательства могут быть привлекаемы только для исполнения лесных работ и для несения службы санитарями в распоряжении военного ведомства. Вследствие этого выделить обязанных рабочих Таврической заводской конюшни не представляется возможным [6, л. 45–46].

Рассматривая в качестве одного из основных мест прохождения обязательной службы меннонитами санитарные команды, важно учитывать ряд связанных с этим обстоятельств. Прежде всего следует отметить, что во время Первой мировой войны часть обязанных рабочих-меннонитов шла в санитары по их собственной просьбе [7, л. 91]. При этом отношение меннонитов к этому варианту замены для них военной службы было далеко неоднозначным. Служение санитарями в военном ведомстве на протяжении всей истории воспринималось частью меннонитов как косвенное участие в войне, так как спасенные и вылеченные непосредственные участники боевых действий вновь попадали на фронт и, соответственно, принимали участие в убийствах. Разные подходы к выбору мест прохождения обяза-



тельной службы меннонитами были продемонстрированы на конференции, состоявшейся в Крыму в сентябре 1904 г. Поводом для обсуждения стал добровольный переход некоторыми молодыми меннонитами из лесных команд, где они проходили обязательную службу, в госпитали Дальневосточного фронта в ходе Русско-японской войны 1904–1905 гг. Один из старейшин меннонитов, Абрам Герц, выразил неодобрение добровольной службе меннонитов в медицинских отрядах на фронте. В качестве мест прохождения обязательной службы им назывались лесные команды или госпитали, которые управлялись самими меннонитами. Генрих Уиру, также старейшина, напротив полагал, что службы меннонитов в лесах недостаточно для военного времени и что меннонитам следует каким-то образом разделять страдания солдат на линии фронта. Некоторыми группами меннонитов высказывалась и еще более радикальная позиция. Они предлагали отменить традиционную форму альтернативной службы в лесных командах, а военную службу проходить в формах, исключающих ношение оружия. Более того, сторонники этой позиции считали, что меннониты вообще не имеют права просить об особых привилегиях в области государственной службы [8, с. 192–193].

Устремления российских меннонитов оказывать максимально возможную помощь участникам боевых действий как в Русско-японскую, так и в Первую мировую войну конечно же в какой-то мере были детерминированы чувством патриотизма. Однако ряд свидетельств указывает на то, что в ряде случаев проявления этого патриотизма были вынужденными. Меннониты к началу Первой мировой войны проживали в России более 100 лет, однако процесс их ассимиляции был крайне медленным. Этому замедлению способствовало проживание меннонитов в обособленных общинах (колониях) со своими обычаями и традициями, использованием в общении отнюдь не русского языка. При прохождении обязательной службы меннониты по-прежнему жили обособленно в составе лесных команд. Подтверждение тому служат данные из отчетов о деятельности лесных команд. В отчетах обязательно присутствовал раздел, в котором освещались успехи обязанных рабочих на занятиях по русскому языку (чтение и письмо под диктовку) [9, л. 2–21]. В итоге меннониты воспринимались частью русского общества как представители некой инородной социальной группы. С учетом того, что в Первой мировой войне Германия противостояла России, а меннониты воспринимались как немцы, им необходимо было усиленно доказывать свою лояльность стране проживания – России. Доказательством этой лояльности и были устремления части меннонитов оказывать максимально возможную помощь России в войне, допуская при этом некоторые отступления от догматов своего вероучения. Надо отметить, что такие отступления не были чем-то исключительным в истории меннонитов. Подобные случаи фиксировались и ранее. Достаточно сказать, что некоторые из лидеров российских меннонитов конце Крымской войны были награждены медалями за помощь

в обеспечении боевых действий [10, с.155–156]. Советские авторы отмечают, что в честь подвига меннонитов в Крымской войне в Гальбштадте (Молочанский округ) был установлен памятник [11, с. 25].

Подтверждением специфики отбывания воинской повинности меннонитами и неоднозначного отношения к ним в России служат вырезки из российских газет времен Первой мировой войны, хранящиеся в Российском государственном историческом архиве (РГИА). В статье «Меннониты и воинская повинность», опубликованной в газете «Новое время», отмечается, что ни один из народов России не пользуется такими привилегиями в деле отбывания воинской повинности как немцы-меннониты, отбывающие эту повинность в лесных командах. При четырехлетнем сроке действительной службы меннониты фактически служат не более 2–3 лет, так как в зимнее время их обыкновенно отпускают по домам и возвращаются в свои команды они во время начала весенних работ. Немецкая речь и полное непонимание русского языка – характерная особенность обязанных рабочих, живущих в командах, как в своих колониях, совершенно обособленной жизнью. В данной статье также подчеркивается принципиальное расхождение в вопросе отбывания воинской повинности между меннонитской молодежью и стариками, отстаивающими службу в лесных командах. Автор статьи задается и следующим вопросом – если лесные команды так необходимы, отчего бы не посылать в эти команды наших русских солдат-степняков [12, л. 107]. В другой статье также прослеживается констатация социальной несправедливости, обусловленной предоставлением российским немцам-меннонитам привилегии в отбывании воинской повинности. В частности, указывается то, что духоборы и немало других русских сектантов тоже отрицают войну, но привилегиями пользуются только меннониты [13, л. 8]. Еще в одной публикации автор С. Лаврентьев задается вопросом – благодарны ли по отношению к России меннониты за предоставленные им льготы? Отвечая на этот вопрос, С. Лаврентьев пишет, что меннониты не благодарны, поскольку не желают подчиняться закону о всеобщей воинской повинности [14, л. 9].

Рассматривая проблему отбывания воинской повинности российскими меннонитами в ходе Первой мировой войны, важным представляется и позиция военного ведомства относительно мест прохождения обязательной службы меннонитов. Данная позиция была достаточно ясно обозначена Военным министерством России при подготовке нового Устава о воинской повинности. Сектанты, «... которые попадают в войска, нередко упорно отказываются от несения службы, вносят в армию вредный дух протеста, неповиновения и подрывают дисциплину в частях войск. В конце концов этих сектантов приходится удалять из армии по суду. Таким образом они приносят явный вред для армии» [15, л. 38].

Изучение проблемы обязательной службы российских меннонитов в годы Первой мировой войны позволяет сделать следующие выводы:

- Правительство Российской империи заблаговременно предусмотрело и законодательно закрепило особый порядок прохождения обязательной службы меннонитами в военное время. В период участия России в Первой мировой войне данный порядок в целом неукоснительно соблюдался. Возможные изменения мест прохождения обязательной службы меннонитами, если и имели место, то происходили исключительно на добровольной основе.

- Отбывание воинской повинности российскими меннонитами вне строевых частей, подчинение их даже в период ведения войны исключительно гражданскому ведомству не вызывало протеста со стороны военного ведомства, а скорее даже поддерживалось.

- Первая мировая война обострила интолерантное отношение части русского общества к привилегиям меннонитов при отбывании ими воинской повинности, что побуждало часть российских меннонитов, как и прежде, демонстрировать свою лояльность стране пребывания, в том числе и посредством оказания максимально возможной помощи России в обеспечении ведения боевых действий.

#### **Список использованных источников**

1. Российский государственный исторический архив (РГИА). – Ф. 821. Оп. 133. Д. 12.
2. Государственный музей истории религии (ГМИР). – Ф. 4. Оп. 2. Д. 103.
3. Устав о воинской повинности. – СПб., 1886. – 128 с.
4. *Стволыгин, К. В.* Отказы от военной службы вследствие убеждений в Российской империи: монография / К. В. Стволыгин. – Минск.: РИВШ, 2010. – 248 с.
5. Российский государственный исторический архив (РГИА). – Ф. 387. Оп. 18. Д. 68737.
6. Российский государственный исторический архив (РГИА). – Ф. 387. Оп. 18. Д. 68737.
7. Российский государственный исторический архив (РГИА). – Ф. 387. Оп. 18. Д. 68737.
8. *Стволыгин, К. В.* Отказы от военной службы вследствие убеждений в Российской империи: монография / К. В. Стволыгин. – Минск.: РИВШ, 2010. – 248 с.
9. Российский государственный исторический архив (РГИА). – Ф. 387. Оп. 9. Д. 48701.
10. *Brock, P.* Freedom from Violence^ Sectarian Pacifism from the Middle Ages to the Great War / P. Brock – Toronto: University of Toronto Press. 1991. – 385 pp.
11. *Рейнмарус, А.* Меннониты. (Краткий очерк) / А. Рейнмарус, Г. Фризен. – М.: Безбожник, 1930. – 83 с.
12. Российский государственный исторический архив (РГИА). – Ф. 1292. Оп. 1. Д. 791.
13. Российский государственный исторический архив (РГИА). – Ф. 387. Оп. 18. Д. 68737.
14. Российский государственный исторический архив (РГИА). – Ф. 387. Оп. 18. Д. 68737.
15. Российский государственный исторический архив (РГИА). – Ф. 821. Оп. 133. Д. 12.

(Дата подачи: 10.02.2023 г.)

Сунь Шэнцзы

Белорусский государственный университет, Минск

Sun Shengzi

Belarusian State University, Minsk

УДК: 327(510:476)“2013/2016”+008(510:476)

**ГУМАНИТАРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КНР  
И РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В 2013–2016 ГГ.:  
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПРИОРИТЕТЫ**

**HUMANITARIAN COOPERATION BETWEEN THE  
PEOPLE’S REPUBLIC OF CHINA AND THE REPUBLIC  
OF BELARUS IN 2013–2016: MAIN DIRECTIONS  
AND PRIORITIES**

*На основе анализа широкого круга источников и литературы определены основные направления и формы гуманитарного сотрудничества Китайской Народной Республики и Республики Беларусь в период 2013–2016 гг. Автор излагает политико-правовую основу двустороннего сотрудничества, определяет основные форматы и механизмы реализации сотрудничества в образовательной, научной и культурной сфере. Отдельное внимание уделено анализу двустороннего взаимодействия в области туризма и здравоохранения. Отмечается зависимость гуманитарного сотрудничества КНР и Республики Беларусь от политической воли сторон и статуса межгосударственных отношений.*

*Ключевые слова: КНР; Республика Беларусь; гуманитарное сотрудничество; «Один пояс, один путь»; всеобъемлющее стратегическое партнерство.*

*Based on the analysis of a wide range of sources and literature, the main directions and forms of humanitarian cooperation between the People's Republic of China and the Republic of Belarus in the period 2013–2016 are determined. The author outlines the political and legal basis for bilateral cooperation, defines the main formats and mechanisms for implementing cooperation in the educational, scientific and cultural spheres. Special attention is paid to the analysis of bilateral cooperation in the field of tourism and healthcare. The dependence of humanitarian cooperation between the PRC and the Republic of Belarus on the political will of the parties and the status of interstate relations is noted.*

*Key words: PRC; Republic of Belarus; humanitarian cooperation; “the Belt and Road”; comprehensive strategic partnership.*

Начало реализации инициативы «Один пояс, один путь» (ОПОП), предложенной правительством Китая в 2013 г., способствовало превращению Республики Беларусь в важного европейского партнера КНР. Президент А. Г. Лукашенко посетил КНР в 2013, 2015 и 2016 гг. В 2015 г. с официальным визитом в Минск прибыл Председатель КНР Си Цзиньпин. Серия совместных заявлений и договоров, подписанных во время официальных визитов, свидетельствовали о выходе китайско-белорусских отношений на новый уровень. Содержание документов разъясняло, в том числе, направления и цели сотрудничества в гуманитарной сфере [1; 2; 3; 4]. В первую

очередь, внимание сторон оказалось сосредоточено на сферах образования, науки, культуры, а также туризма и здравоохранения.

Китайские и белорусские ученые – Чжу Чунгао, Чжао Хуэйжун, Цуй Юаньфан, Ян Синцзюань, Н. П. Баранов, М. А. Вальковский, Сунь Инцзе, А. А. Тозик – затрагивали в своих публикациях отдельные аспекты двустороннего гуманитарного сотрудничества. Вместе с тем комплексные исследования по заявленной теме обнаружены не были.

Целью статьи является всесторонний анализ основных направлений, институтов и форм гуманитарного сотрудничества КНР и Республики Беларусь в 2013–2016 гг. При подготовке статьи использовались источники и литература на китайском и русском языках. Первоисточниками являются официальные документы Центрального правительства КНР, МИД КНР, Посольства КНР в Республике Беларусь, Посольства Республики Беларусь в КНР, Национального стипендиального совета КНР и проч. Методологическую основу исследования составили методы описания, сравнения, анализа и синтеза, историко-генетический, историко-функциональный методы, а также ретроспективный и системный подходы. Хронологические рамки исследования обусловлены нахождением китайско-белорусских отношений с 2013 г. на качественно новом этапе развития – всестороннее стратегическое партнерство [1]. В 2016 г. их статус был повышен до доверительного всестороннего стратегического партнерства и взаимовыгодного сотрудничества [4].

*Китайско-белорусский диалог в области образования.* С выходом межгосударственных отношений на новый этап сотрудничество в сфере образования значительно активизировалось. Важнейшим институтом образовательного диалога стал Китайско-белорусский межправительственный комитет по сотрудничеству в области образования (КБМКОО), созданный в 2014 г. Во время ежегодных конференций Комитета (апрель 2015 г. и май 2016 г.) стороны обсудили создание Китайско-белорусского университетского альянса и строительство совместных научных лабораторий [5]. На новый уровень вышло сотрудничество в области профессиональной подготовки [6].

Благодаря реализации инициативы ОПОП вырос взаимный интерес к изучению иностранных языков. В Беларуси сохранялась тенденция «китайской лихорадки». Вслед за Республиканским институтом китаеведения имени Конфуция БГУ (2007 г.) и Институтом Конфуция в МГЛУ (2011 г.) в 2014 г. был создан Институт Конфуция по науке и технике БНТУ. Это был первый и единственный в мире Институт Конфуция с научно-техническим уклоном. В 2015 г. Министерство образования Республики Беларусь включило китайский язык в список иностранных языков на вступительных экзаменах в колледжи [7].

В 2014 г. был создан Центр изучения Беларуси во Втором Пекинском университете иностранных языков [8]. В 2016 г. Второй Пекинский уни-

верситет иностранных языков стал лидером по предложению курсов белорусского языка в Китае. Впервые в китайском университете была открыта специальность «белорусский язык» [9].

Увеличилось количество государственных стипендий для обучения за рубежом, среднее количество участников обменов выросло с 20 до 40 чел. в год. В дополнение к правительственным стипендиям, университеты и посольства двух стран стали предлагать новые возможности. Учащиеся смогли рассчитывать на поддержку со стороны Международного образовательного фонда БГУ, получение Стипендии посла Китая и т. д. Среди иностранцев, обучающихся в Беларуси в 2013–2016 гг., количество студентов из Китая уступало только показателям Туркменистана и России [10]. Большинство китайских учащихся специализировались на международных отношениях, экономике, международной торговле и искусстве. Белорусские студенты в КНР выбирали для изучения китайский язык и литературу, математику, экономику, юриспруденцию, программирование [11, с. 62].

Обогатились формы межвузовского сотрудничества, появились учебные проекты «2+2» и «3+1». Студенты смогли обучаться в китайских вузах 2 или 3 года, а затем продолжать обучение в белорусских вузах еще 2 года или 1 год соответственно. Например, сотрудничество по формуле «3+1» началось Харбинский университет науки и технологий и БГУ [12]. Началось создание совместных колледжей, исследовательских центров и лабораторий, организация летних школ. В октябре 2015 г. был создан Университетский стратегический альянс «Один пояс, один путь», инициированный правительством Китая. В 2016 г. к консорциуму присоединились и белорусские вузы, которые подписали с китайскими партнерами около 120 соглашений о сотрудничестве. Китай вышел на четвертое место в сфере межвузовского сотрудничества Республики Беларусь, уступив лишь России, Украине и Польше [13].

*Сотрудничество в сфере науки и техники.* Диалог сторон вступил в стадию скоростного развития. Постепенно формировалась модель, ориентированная на региональное сотрудничество. Среди институтов активную роль играли Китайско-белорусский комитет по сотрудничеству в области высоких технологий (2012 г.) и Китайско-белорусский межправительственный комитет по сотрудничеству в области науки и техники (2014 г.). Еще в 1989 г. Министерство науки и технологий Китайской Народной Республики начало проводить курсы технической подготовки для развивающихся стран. В 2016 г. Республика Беларусь впервые направила двух специалистов в Китай для участия в данных курсах. В том же году в Минске было подписано соглашение о создании Китайско-Белорусского центра развития инновационных технологий в сфере индустриализации научно-технических достижений [14].

Динамично развивалось сотрудничество между университетами. Его содержание и формы расширились, наблюдался переход от традиционно-

го академического обмена к созданию научных центров, инновационному сотрудничеству. Примерами результативного взаимодействия стали Белорусско-китайская научная лаборатория по вакуумно-плазменным технологиям (2013 г.), Китайско-российско-белорусский совместный исследовательский центр плазмоведения (2016 г.), Китайско-белорусская лаборатория по разработке экологически безопасных продуктов и трансфера «зелёных» технологий (2016 г.) [15; 16].

В рамках регионального сотрудничества Беларусь установила тесные связи с правительствами и научно-техническими ведомствами китайских провинций Шаньдун, Хэнань, Цзилинь, Гуандун, Чжэцзян и Хэйлунцзян. Результатом диалога стало создание лабораторий, проведение международных семинаров и выставок достижений. В Беларуси и провинции Шаньдун был создан «Центр трансформации технологий высокоэффективных полимерных материалов» (2014 г.), а в провинции Гуандун – «Дунгуань-Белорусский международный центр трансфера технологий» (2014 г.) [17]. В 2015 г. с успехом прошли Харбинская международная ярмарка достижений в области науки и технологий и встреча сторон в рамках Чжэцзянского международного проекта по передаче технологий [18].

Крупные китайские компании начали сотрудничество с белорусскими предприятиями: «Чжэцзян Цили Холдин Груп» (2013 г.), «Китайская корпорация по строительству дорог и мостов» (2014 г.), «Зумлайон Хэви Индастри» (2015 г.), «СІПС Констракшн» (2015 г., 2016 г.) [19; 20]. В январе 2016 г. Китайская корпорация аэрокосмической науки и технологий успешно запустила первый белорусский спутник связи «Белинтерсат-1» с космодрома Сичан, что продемонстрировало результативность сотрудничества в области аэрокосмической науки и технологий [21].

Важнейшим достижением сторон стало создание Китайско-белорусского индустриального парка «Великий камень». Индустриальный парк «Великий камень» – это крупномасштабный индустриальный кластер, проект которого был предложен главами двух государств в 2010 г. С началом строительства в 2014 г. данный комплекс объединил усилия правительств, компаний, предприятий и содействовал интенсификации регионального сотрудничества.

*Сотрудничество в области культуры.* Правительства Китая и Беларуси придавали большое значение культурному обмену. В 2014 г. был создан Китайско-белорусский межправительственный комитет по сотрудничеству в области культуры. В сентябре 2016 г. Китай и Беларусь подписали первую дорожную карту развития культурного сотрудничества, которая определила ряд соответствующих мер и проектов. Отличительной чертой культурного диалога стало создание и профильных учреждений. Согласно документу о сотрудничестве между Министерствами культуры двух стран, в 2016 г. в Минске был создан Китайский культурный центр [22], открыты Центр китайского языка и культуры МГЛУ (2015 г.), Центр Китайского языка и куль-

туры БНТУ (2015 г.), Центр китайского языка и культуры СШ № 23 г. Минска (2016 г.), Центр китайского языка и культуры БГСХА (2016 г.), Центр китайского языка и культуры БГПУ имени Максима Танка (2016 г.). В Китае действовали Центр исследований Беларуси при Восточно-Китайском педагогическом университете (с 2012 г.) и Центр изучения Беларуси во Втором Пекинском университете иностранных языков (с 2014 г.) [23; 8]. Они активно сотрудничали с китайскими и белорусскими университетами, посольствами и государственными ведомствами при организации академических встреч, мероприятий культурного обмена.

В 2013–2016 гг. на фоне укрепления политических контактов и активизации гуманитарных связей в двух странах прошла серия тематических мероприятий. Она охватила средства массовой информации, библиотеки, художественные галереи и музеи, кино и телевидение [24; 25]. По состоянию на 2015 г. Китай и Беларусь 10 раз провели Дни культуры, которые превратились в важную платформу гуманитарного сотрудничества.

*Развитие отношений в области туризма.* Туристическая отрасль являлась важным направлением гуманитарного сотрудничества двух государств. С 2013 по 2016 г. по данным Министерства туризма Беларуси, турпоток между Китаем и Беларусью неуклонно возрастал. Всего за четыре года количество китайских туристов в Беларуси увеличилось втрое, а количество белорусов, посетивших Китай, удвоилось [26].

В данный период Китай и Беларусь скорректировали визовую политику и открыли новые авиарейсы. В ноябре 2015 г. Национальная администрация туризма Китая и Министерство спорта и туризма Беларуси подписали «Протокол о внесении изменений в Соглашение между Китаем и Беларусью о взаимном освобождении от групповых туристических виз» [27, с.43]. В сентябре 2016 г. в Гуанчжоу состоялось открытие Генерального консульства Республики Беларусь. В мае 2015 г. авиакомпания «Эйр Чайна» открыла маршрут Пекин – Минск – Будапешт [28]. В 2015 и 2016 гг. соответственно Беларусь объявила о введении безвизового режима для граждан Китая (получивших визы стран ЕС или участников Шенгенского соглашения), следующих прямыми рейсами из Пекина в Минск и китайских туристических групп [29].

Началось активное сотрудничество китайских и белорусских туристических агентств. В 2016 г. было зарегистрировано ООО «Белакит» – туристическая компания, созданная совместно Китаем и Беларусью. В том же году Министерство спорта и туризма Беларуси и Китайская национальная туристическая группа подписали соглашение о создании совместного китайско-белорусского агентства по туризму [30].

*Медицинское направление гуманитарного сотрудничества.* В изучаемый период сотрудничество между Китаем и Беларусью в медицинской сфере постепенно перешло от гуманитарно-спасательного к многоуровне-



вому с упором на контакты в области традиционной китайской медицины (ТКМ).

Совместное заявление сторон, подписанное в мае 2015 г. во время визита председателя КНР Си Цзиньпина в Беларусь, стало поворотным для китайско-белорусского сотрудничества в области ТКМ [3]. В августе 2015 г. Директива Президента Республики Беларусь № 5 «О развитии двусторонних отношений между Республикой Беларусь и Китайской Народной Республикой» определила основные направления и формы сотрудничества двух стран в области ТКМ, в том числе создание Белорусского национального научного центра ТКМ. В июне 2016 г. первый центр ТКМ был открыт в Гродно. Он предлагал курсы иглоукалывания, спа-процедуры, лечебные ванны, физиотерапию и др. [31].

В сентябре 2016 г. прошел первый Шаньдунский международный симпозиум по инновациям и развитию народной медицины. Белорусская медицинская делегация совместно с китайскими коллегами опубликовала совместную декларацию об инновациях и развитии ТКМ [32]. В декабре 2016 г. в целях укрепления обменов и сотрудничества Государственное управление традиционной китайской медицины Китая опубликовало «План развития традиционной китайской медицины «Один пояс, один путь» на 2016–2020 гг.». Этот документ обозначил важную веху в сотрудничестве между Китаем и Беларусью в области ТКМ [33].

Государства уделяли большое внимание сотрудничеству в области рекреации и оздоровления населения. В июле 2013 г. и мае 2015 г. главы государств Китая и Беларуси приняли решение о взаимном приглашении молодежи на оздоровление. Как следствие, в августе 2014 г. и 2015 г. делегация из 200 детей из зон, пострадавших от аварии на ЧАЭС, и делегация из 46 китайских юношей отправились за рубеж [34]. Правительства Китая и Беларуси рассматривают молодежь как будущее дружбы двух стран, поэтому молодежный обмен стал важным компонентом гуманитарного сотрудничества.

Таким образом, в 2013–2016 гг. китайско-белорусское сотрудничество в гуманитарной сфере вышло на новый этап. Это было обусловлено началом реализации инициативы ОПОП, возросшим взаимным интересом КНР и Республике Беларусь друг к другу, что и привело в 2013 г. к выходу межгосударственных отношений на качественно новый уровень всестороннего стратегического партнерства.

Диалог в сфере образования, науки и техники, а также культуры выглядел наиболее разнообразным и результативным. Важное значение имела институционализация сотрудничества в связи с созданием китайско-белорусских отраслевых межправительственных комитетов в 2014 г. Совершенствовался и обновлялся механизм получения стипендий для учащихся, дальнейшее развитие получило сотрудничество между университетами. В области науки и техники сформировалась высокоскоростная модель партнерства,

возглавляемая государством и ориентированная на региональное взаимодействие. Востребованными формами сотрудничества стало создание научно-технических центров, лабораторий. Важную роль в развитии культурного диалога играли центры китайского языка и культуры, созданные на базе учреждений образования. Значимой платформой обмена оставались Дни культуры, проводимые в Китае и Беларуси.

Двустороннее сотрудничество в области медицины и туризма развивалось менее динамично. Началось создание совместных туристических компаний, был упрощен визовый режим и открыт прямой авиарейс между странами. Однако формы сотрудничества оставались относительно простыми, сохранял актуальность вопрос безвизового режима для индивидуальных посетителей. Сотрудничество в области медицины ограничивалось преимущественно ТКМ и рекреационными мероприятиями. Несмотря на то, что в 2013–2016 гг. содержание диалога расширилось, реализация проектов в области здравоохранения и туризма требовала дополнительного времени и усилий сторон.

#### **Список использованных источников**

1. Совместное заявление Китайской Народной Республики и Республики Беларусь об установлении всестороннего стратегического партнерства (中华人民共和国和白俄罗斯共和国关于建立全面战略伙伴关系的联合声明) [Электронный ресурс] // Официальный сайт МИД КНР. – 16.07.2013. – Режим доступа: [https://www.mfa.gov.cn/web/zili/ao\\_674904/1179\\_674909/201307/t20130717\\_7947425.shtml](https://www.mfa.gov.cn/web/zili/ao_674904/1179_674909/201307/t20130717_7947425.shtml). – Дата доступа: 06.04.2022.

2. Договор о дружбе и сотрудничестве между Республикой Беларусь и Китайской Народной Республикой [Электронный ресурс] // Национальный центр правовой информации Республики Беларусь. – 29.09.2016. – Режим доступа: [https://etalonline.by/document/?regnum=i01500037&q\\_id=6665946](https://etalonline.by/document/?regnum=i01500037&q_id=6665946). – Дата доступа: 10.01.2023.

3. Совместное заявление Китайской Народной Республики и Республики Беларусь о дальнейшем развитии и углублении всестороннего стратегического партнерства (中华人民共和国和白俄罗斯共和国关于进一步发展和深化全面战略伙伴关系的联合声明) [Электронный ресурс] // Новости Синьхуа. – 11.05.2015. – Режим доступа: [http://www.xinhuanet.com/world/2015-05/11/c\\_1115235825.htm](http://www.xinhuanet.com/world/2015-05/11/c_1115235825.htm). – Дата доступа: 06.11.2022.

4. Совместное заявление о построении всестороннего стратегического партнерства на основе взаимного доверия и взаимовыгодного сотрудничества (中华人民共和国和白俄罗斯共和国关于建立相互信任、合作共赢的全面战略伙伴关系的联合声明) [Электронный ресурс] // Официальный сайт МИД КНР. – 30.09.2016. – Режим доступа: [https://www.fmprc.gov.cn/web/gjhdq\\_676201/gj\\_676203/oz\\_678770/1206\\_678892/1207\\_678904/201609/t20160930\\_9330467.shtml](https://www.fmprc.gov.cn/web/gjhdq_676201/gj_676203/oz_678770/1206_678892/1207_678904/201609/t20160930_9330467.shtml). – Дата доступа: 06.11.2022.

5. Президент Ли Даюн прибыл в Минск для участия в первом заседании Китайско-белорусского межправительственного комитета по сотрудничеству в области образования (李大勇校长赴明斯克参加中白政府间合作委员会教育合作分委会第一次会议) [Электронный ресурс] // Официальный сайт Харбинского университета науки и технологий. – 23.04.2015. – Режим доступа: <http://news.hrbust.edu.cn/info/1002/1927.htm>. – Дата доступа: 06.11.2022.

6. Чэнь Баошэн подписал документ о китайско-белорусском (российском) сотрудничестве в области образования (陈宝生签署中白(俄罗斯)教育合作文件) [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства образования КНР (中华人民共和国教育部). –

30.09.2016. – Режим доступа: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/moe\\_1485/201609/t20160930\\_282822.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/moe_1485/201609/t20160930_282822.html). – Дата доступа: 06.04.2022.

7. График централизованного тестирования в 2015 г. Первые результаты ЦТ можно будет ожидать 26 июня [Электронный ресурс] // GorkiNews. – 11.06.2015. – Режим доступа: <https://www.gorkiv.by/grafik-centralizovannogo-testirovaniya-v-2015-g-pervye-rezultaty-ct-mozhno-budet-ozhidat-26-iyunya/>. – Дата доступа: 19.12.2022.

8. Декабрь 2014 г. : создан «Центр белорусских исследований» (2014年12月: “白俄罗斯研究中心”成立) [Электронный ресурс] // Официальный сайт института исследования Беларуси ВПИИЯ. – 08.06.2016. – Режим доступа: [http://be.bisu.edu.cn/art/2016/6/8/art\\_8350\\_110706.html](http://be.bisu.edu.cn/art/2016/6/8/art_8350_110706.html). – Дата доступа: 04.04.2022.

9. Китайские студенты рассказали, почему хотят найти работу в Беларуси [Электронный ресурс] // Российская газета. – 13.12.2017. – Режим доступа: <https://rg.ru/2017/12/13/kitajskie-studenty-rasskazali-pochemu-hotiat-najti-rabotu-v-belarusi.html>. – Дата доступа: 10.01.2023.

10. Образование в Республике Беларусь [Электронный ресурс] // Национальный статистический комитет Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://www.belstat.gov.by/upload/iblock/14b/14b234350fd6bd82bd3cd019b3675d47.pdf>. – Дата доступа: 23.11.2022.

11. Ян Синцзюань. Межвузовское сотрудничество Беларуси и Китая (1992–2017 гг.) / Ян Синцзюань // Вышэйшая школа. – 2017. – № 5. – С. 60–63.

12. Программы обмена студентами между университетами (校际学生交流项目) [Электронный ресурс] // Официальный сайт Харбинского университета науки и технологий. – 05.07.2019. – Режим доступа: <http://gjhz.hrbust.edu.cn/2019/0705/c514a34356/page.htm>. – Дата доступа: 10.01.2023.

13. Ян Синцзюань. Межвузовское сотрудничество: форма и содержание [статья] [Электронный ресурс] / Ян Синцзюань // Международные отношения: история, теория, практика: материалы VIII науч.-практ. конф. молодых ученых ФМО БГУ, Минск, 1 февр. 2018 г. / В. Г. Шагурский (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2018. – С. 71–73.

14. Китай и Беларусь создают Китайско-белорусский центр развития инновационных технологий (中国和白俄罗斯建立中白创新技术开发中心) [Электронный ресурс] // Официальный сайт Посольства Республики Беларусь в КНР. – 18.08.2016. – Режим доступа: <https://china.mfa.gov.by/zh/embassy/news/a160855f32253aab.html>. – Дата доступа: 08.09.2022.

15. Программа повышения квалификации «Организация обучения и научных исследований» для руководителей Чжецзянского Шужен университета стартует 25 августа [Электронный ресурс] // Официальный сайт БГУ. – 24.08.2015. – Режим доступа: <https://bsu.by/news/679333-d/>. – Дата доступа: 23.10.2022.

16. Нашу школу посетила делегация Института ядерных проблем Белорусского государственного университета (白俄罗斯国立大学代表石墨烯专家访问我校) [Электронный ресурс] // Харбинский университет науки и технологий. – 29.04.2016. – Режим доступа: <http://news.hrbust.edu.cn/info/1002/1611.htm>. – Дата доступа: 08.09.2022.

17. В Цзинане открыт центр трансформации технологий высокоэффективных полимерных материалов (高性能高分子材料技术转移转化中心在济南签约) [Электронный ресурс] // Министерство науки и технологий КНР. – 24.12.2015. – Режим доступа: [https://www.most.gov.cn/dfkj/sd/zxdt/201512/t20151223\\_123115.html](https://www.most.gov.cn/dfkj/sd/zxdt/201512/t20151223_123115.html). – Дата доступа: 06.08.2022.)

18. Открытие выставки международного проекта по передаче технологий в Чжэцзяне (2015浙江国际技术转移项目展示对接会开幕) [Электронный ресурс] // Департамент науки и технологий провинции Чжэцзян. – 09.06.2015. – Режим доступа: [http://kjt.zj.gov.cn/art/2015/6/9/art\\_1228971342\\_40841589.html](http://kjt.zj.gov.cn/art/2015/6/9/art_1228971342_40841589.html). – Дата доступа: 06.08.2022.

19. Цзили подписала крупномасштабный проект по сборке автомобилей с Беларусью (吉利与白俄罗斯签订大型汽车组装项目) [Электронный ресурс] // Китайская сеть

новостей. – 17.07.2013. – Режим доступа: <https://www.chinanews.com.cn/auto/2013/07-17/5051203.shtml>. – Дата доступа: 07.11.2022.

20. Министр экономики Беларуси Зиновский посетил ZOOMLION (白俄罗斯经济部部长季诺夫斯基访问中联重科) [Электронный ресурс] // Официальный сайт Zoomlion Heavy Industry – 26.04.2016. – Режим доступа: [http://www.zoomlion.com/content/details18\\_979.html](http://www.zoomlion.com/content/details18_979.html). – Дата доступа: 23.11.2022.

21. Китай запустил белорусский спутник связи [Электронный ресурс] // Mediasat. – 16.01.2016. – Режим доступа: <https://mediasat.info/ru/2016/01/16/belintersat1-belarussat1/>. – Дата доступа: 01.01.2023.

22. Китайский культурный центр открылся в Минске [Электронный ресурс] // Новости БЕЛТА. – 21.12.2016. – Режим доступа: <https://www.belta.by/society/view/kitajskij-kulturnyj-tsentr-otkrylja-v-minske-224817-2016/>. – Дата доступа: 06.11.2022.

23. Введение в Центр изучения Беларуси при УКПУ (华东师范大学白俄罗斯研究中心简介) [Электронный ресурс] // Официальный сайт Центра изучения Беларуси при УКПУ. – 24.03.2018. – Режим доступа: [https://mp.weixin.qq.com/s/TuJOVILfdvkdJ19yhbOX\\_Q](https://mp.weixin.qq.com/s/TuJOVILfdvkdJ19yhbOX_Q). – Дата доступа: 04.04.2022.

24. В Минске прошел гала-концерт «С китайским Новым годом – 2016, радостная Беларусь» (2016 “欢乐春节·悦动白俄罗斯”晚会在明斯克上演) [Электронный ресурс] // Официальный сайт народного правительства провинции Хэнань. – 29.02.2016. – Режим доступа: <https://www.henan.gov.cn/jrhn/system/2016/02/29/010623090.shtml>. – Дата доступа: 01.01.2023.

25. Торжественное открытие «Дня китайской культуры» в Беларуси ( “中国文化日”在白俄罗斯隆重揭幕) [Электронный ресурс] // Информационное бюро Государственного совета Китайской Народной Республики. – 21.10.2015. – Режим доступа: <http://www.scio.gov.cn/zhzc/35353/35354/Document/1513255/1513255.htm>. – Дата доступа: 06.11.2022.

26. Статистический ежегодник Республики Беларусь, 2016 [Электронный ресурс] // Национальный статистический комитет Республики Беларусь – 08.09.2016. – Режим доступа: [https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public\\_compilation/index\\_8026/](https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public_compilation/index_8026/). – Дата доступа: 01.01.2023.

27. У Жулань. (吴荣兰, 章清). Китайско-белорусский культурный обмен и сотрудничество на фоне инициативы «Один пояс, один путь» ( “一带一路”背景下的中白文化交流与合作) / У Жулань, Чжан Цин // Журнал Чжэцзянского Шуренского университета. – 2018. – № 6. – С. 41–46.

28. Air China запускает рейс Пекин-Минск-Будапешт (国航开通北京—明斯克—布达佩斯航线) [Электронный ресурс] // Официальный сайт «Air China». – 2015. – Режим доступа: [http://www.airchina.com.cn/cn/about\\_us/news/66582.shtml?cid=BR-youran:20191113:SEM:360Y:CHN:00001](http://www.airchina.com.cn/cn/about_us/news/66582.shtml?cid=BR-youran:20191113:SEM:360Y:CHN:00001). – Дата доступа: 20.11.2022.

29. Беларусь освобождает китайских групповых туристов от виз (白俄罗斯将对中国团体游客免签) [Электронный ресурс] // Правительственная сеть КНР. – 18.03.2016. – Режим доступа: [http://www.gov.cn/xinwen/2016-03/18/content\\_5055193.htm](http://www.gov.cn/xinwen/2016-03/18/content_5055193.htm). – Дата доступа: 06.11.2022.

30. Беларусь и Китай заключили пакет соглашений и меморандумов о сотрудничестве в разных сферах [Электронный ресурс] // Новости БЕЛТА. – 29.09.2016. – Режим доступа: <https://www.belta.by/president/view/belarus-i-kitaj-zakljuchili-paket-soglashenij-i-memorandumov-o-sotrudnichestve-v-raznyh-sferah-212427-2016/>. – Дата доступа: 20.10.2022.

31. В Гродно зарегистрирован первый в Беларуси центр традиционной китайской медицины [Электронный ресурс] // Гродзенская праўда. – 02.06.2016. – Режим доступа: [https://grodnonews.by/news/zhizn/v\\_grodno\\_zaregistririvan\\_pervyy\\_v\\_belarusi\\_tsentr\\_traditsionnoj\\_kitajskoj\\_meditiny.html](https://grodnonews.by/news/zhizn/v_grodno_zaregistririvan_pervyy_v_belarusi_tsentr_traditsionnoj_kitajskoj_meditiny.html). – Дата доступа: 12.01.2023.

32. Первый Шаньдунский (Линь) международный симпозиум по инновациям и развитию народной медицины (首屆山東(臨沂)傳統醫藥創新發展國際學術研討會召開) [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства науки и технологий КНР. – 28.09.2016. – Режим доступа: [https://www.most.gov.cn/dfkj/sd/zxdt/201609/t20160927\\_127950.html](https://www.most.gov.cn/dfkj/sd/zxdt/201609/t20160927_127950.html). – Дата доступа: 06.11.2022.

33. Уведомление Государственного управления традиционной китайской медицины и Национальной комиссии по развитию и реформе о публикации и распространении плана развития традиционной китайской медицины «Один пояс, один путь» (2016–2020 гг.) (国家中医药管理局 国家发展和改革委员会 关于印发《中医药“一带一路”发展规划(2016-2020年)》的通知) [Электронный ресурс] // Официальный сайт Цзяньсикского университета традиционной китайской медицины. – 22.03.2017. – Режим доступа: <https://xkb.jxutcm.edu.cn/info/1043/2301.htm>. – Дата доступа: 06.11.2022.

34. Посол Цуй Цимин приняла участие в церемонии отправки 200 детей из пострадавших от Чернобыльской аварии районов Беларуси в Китай для реабилитации (崔启明大使出席白俄罗斯切尔诺贝利核事故灾区200名少年儿童赴中国疗养送行仪式) [Электронный ресурс] // Официальный сайт Посольства Китайской Народной Республики в Республике Беларусь. – 08.08.2014. – Режим доступа: [http://by.china-embassy.gov.cn/chn/zbgx/sbgx/201408/t20140808\\_2540785.htm](http://by.china-embassy.gov.cn/chn/zbgx/sbgx/201408/t20140808_2540785.htm). – Дата доступа: 06.11.2022.

(Дата подачи: 02.02.2023 г.)

*Чжан Мэнмэн*

Белорусский государственный университет, Минск

*Zhang Mengmeng*

Belarusian State University, Minsk

УДК 394.4

## **ИННОВАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ТРАДИЦИОННОГО КИТАЙСКОГО ФЕСТИВАЛЬНОГО ТУРИЗМА**

## **INNOVATIVE STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF TRADITIONAL CHINESE FESTIVAL TOURISM**

*В статье показано неослабевающее значение традиционных праздников в жизни китайского народа. Перечислены основные фестивали, которые раскрывают богатую и красочную историю и культурные ценности Китая. Продемонстрировано их уникальное происхождение и способ празднования, рассмотрены особенные фестивальные мероприятия. Показаны привлекательность фольклорного фестивального туризма и инновационный потенциал его развития в Китае.*

*Ключевые слова: народные традиции; Китай; фестиваль; туризм; инновационная стратегия.*

*The article shows the unrelenting importance of traditional holidays in the life of the Chinese people. The main festivals that reveal the rich and colorful history and cultural values of China are listed. Their unique origin and method of celebration are demonstrated, special*

*festival events are considered. The attractiveness of folklore festival tourism and the innovative potential of its development in China are shown.*

*Keywords: folk traditions; China; festival; tourism; innovation strategy.*

Народные фестивали Китая, разнообразные по форме и богатые по содержанию, являются продуктом развития культуры и традиций китайского общества на протяжении длительного периода. Большинство из этих древних китайских праздников связаны с астрономией, календарной системой, математикой и солнечными терминами. Самые ранние фестивали были основаны на жертвоприношениях тотему или суеверном поведении, но позже стали возникать и под влиянием других факторов. Например, мифы и легенды придавали фестивалям романтический колорит, в фестивальных ритуалах была увековечена память о некоторых исторических личностях, свое влияние также оказывала религия.

Традиционный китайский фестиваль – это замечательная возможность ознакомиться с историей региона, попробовать местную еду и вино, купить аутентичные изделия ручной работы и одежду, а также посетить различные мероприятия, которые отражают самый дух праздника. В связи с этим в последние годы так распространился фестиваль туризм – отличный способ погрузиться в культуру места пребывания, почувствовать себя частью местного сообщества.

**Определение термина «фестиваль».** Фестиваль – это специальное тематическое мероприятие, которое создает ощущение праздника и доставляет удовольствие его участникам. Как утверждает Большая советская энциклопедия, «фестиваль (фр. festival, от лат. festivus – «праздничный») – массовое празднество, показ (смотр) достижений музыкального, театрального, эстрадного, циркового или киноискусства» [1]. Фестивали часто отличаются от других событий, поскольку они с большей вероятностью опираются на культурную самобытность сообщества и часто связаны с историческим наследием мест проведения.

Концепция фестиваля по-разному интерпретируется в китайском и европейском гуманитарных дискурсах.

Истоки фестивалей уходят в древнекитайскую мифологию, в традиции организации и проведения народных праздников и гуляний. Фестиваль фиксирует прошедшее время, координирует отношения между людьми, природой и обществом [2]. Можно предположить, что в Китае термины «фестиваль» и «праздник» имеют схожий смысл, причем праздник является более общим понятием, а фестиваль – развитой формой праздника [3].

В европейском гуманитарном дискурсе существует несколько иная трактовка этого понятия. Этимологически термин «фестиваль» восходит к латинскому *feriae*, что означает «праздники», «дни отдыха», а также *festum* – «празднование». Это слово, по мнению русского искусствоведа А. Н. Меньшикова, происходит из латинского языка (лат. *festum* – празд-

ник, праздничное застолье). Термин «фестиваль» появился во французском языке в конце XIV в. и первоначально обозначал «религиозное празднование» [4]. В более поздней западноевропейской литературе термины «фестиваль» и «праздник» уже использовались как синонимы. Например, в испанском языке слово *fiesta* означает «праздник»; французский эквивалент этого термина – *feste* «имел три значения: особый день, посвященный культуре религиозных церемоний; общественные развлечения, устраиваемые по какому-либо экстраординарному поводу, например, национальные праздники; удовольствия, мирские радости, счастье» [5, с. 55].

**Основные традиционные народные фестивали Китая.** В зависимости от степени влияния и содержания, все китайские праздники можно разделить на три группы:

1. Современные государственные праздники, внесенные в официальный календарь в середине XX в. (Праздник КНР, День труда, 8 марта, День образования КПК, Новый год – 1 января и др.). Они связаны с сакрализацией китайцами власти и властных структур, проводятся официально с отданием почестей символу государственности.

2. Общекайтайские традиционные народные фестивали (например, Фестиваль весны и Фестиваль середины осени), которые праздновались до наступления XX в. Некоторые из этих традиционных праздников также отмечаются в Японии, Корее и некоторых странах Юго-Восточной Азии.

3. Местные этнические фестивали, которые празднуются малыми народностями (например, фестиваль Тяньхоуа народа мяо в провинции Гуйчжоу, фестиваль Дану народа яо в провинции Гуйлинь, фестиваль этнической группы бай в Дали провинции Юньнань, фестиваль Надам во Внутренней Монголии, Фестиваль брызг воды (Новый год этнической группы Дай), фестиваль факелов этнических групп и, бай, хани и лаху на юго-западе Китая и др. [6]). В настоящее время «...традиционные праздники малых народностей отражают их этническую культуру в истории современного Китая, все перипетии его культурной стратегии и политики, а также собственно этнические представления об окружающем мире, эстетические и морально-этические взгляды их представителей» [7, с. 12].

Наибольший социокультурный интерес представляет группа традиционных общенациональных праздников. Кратко перечислим их (на основе [8]).

1. Китайский Новый год, также называемый праздником весны (очередной наступил 22 января 2023 г.) – один из самых важных и исторических фестивалей, который отмечается уже более 4000 лет. В честь праздника проводится множество мероприятий, таких как танцы драконов, запуск петард, приготовлениепельменей и т. д.

2. Фестиваль фонарей, или Юаньсяо (очередной – 5 февраля 2023 г.) начался как грандиозный праздник для народа Хань, но это также праздник, отмечаемый чжуанцами, мяо и другими этническими меньшинствами. По-



сле Фестиваля фонарей китайские новогодние табу больше не действуют, и все новогодние украшения снимаются. Некоторые люди все еще ждут окончания фестиваля, чтобы вернуться к работе или учебе.

3. Фестиваль Цинмин (очередной – 5 апреля 2023 г.) – это день посещения и уборки могил предков и мест захоронений, а также проведения некоторых мемориальных церемоний. Многие китайцы во время фестиваля Цинмин после отправляются на пикник, чтобы насладиться живописными пейзажами весны.

4. Фестиваль лодок-драконов, или Дуанью, приходится на пятый день пятого месяца китайского лунного календаря (очередной – 22 июня 2023 г.), поэтому также называется «двойной пятёркой». Он отмечается уже более 2000 лет и считается началом лета по китайскому календарю. Наиболее распространенными элементами этого фестиваля являются гонки на лодках-драконах и поедание рисовых клецок.

5. Фестиваль Циси – самый романтичный из традиционных китайских праздников – всегда отмечается в седьмой день седьмого лунного месяца, поэтому китайцы также называют его «двойной семёркой» (в 2023 г. выпадает на 22 августа). Этот фестиваль ассоциируют с мифом о молодом пастухе Ньюлане и небесной фее Чжинуи, впоследствии став символом сильной и вечной любви.

6. Фестиваль середины осени (Чжунцюцзе) – праздник, связанный с поклонением Луне; проводится в 15-й день восьмого месяца по китайскому календарю, во время полнолуния, и символизирует сбор урожая и воссоединение семьи (в 2023 г. выпадет на 29 сентября). Как и в случае с весенним праздником, в этот день члены семьи собираются вместе и наслаждаются видом полной луны, которая является благоприятным символом удачи и гармонии, и угощаются вкусными лунными пирогами.

7. Фестиваль Чуньян проводится в девятый день девятого месяца китайского лунного календаря (в 2023 г. – 23 октября), поэтому также называется «двойной девяткой». Самые популярные мероприятия в этот день – любование хризантемами, питье хризантемового вина как символа долголетия, поедание особых пирожных «чуньянгао» с добавлением лепестков хризантемы и подъем на возвышенность. В 1989 г. Китай установил этот день как День пожилых людей – проявления любви, уважения, заботы и помощи престарелым.

8. Фестиваль зимнего солнцестояния, или Дунчжи (буквально означает «приход зимы») – один из 24 терминов традиционного солнечного календаря Китая, в 2023 г. придется на 22 декабря, когда ночь самая длинная, а день самый короткий в Северном полушарии. Раньше это был один из самых важных традиционных китайских праздников в истории, для проведения грандиозных церемоний поклонения, а также для организации семейного застолья с главным блюдом – пельменями (на севере) или клейкими рисовыми шариками, называемыми таньюань (на юге).



**Происхождение традиционных китайских фестивалей.** Как отмечает В. А. Ленинцева, «...годовой цикл праздников тесно связан с естественной сменой сезонов, движением небесных светил, а также традиционной космологией и даже моралью китайцев. Этот цикл был наиболее последовательным и полным выражением традиционной основы китайской цивилизации – идеи гармонического единства Неба, Земли и Человека. Жизнь природы, по китайским понятиям, сходилась с жизнью общества, а праздники выступали как важнейшая связующая нить между социальным и природным и тем самым как высшая санкция культуры» [7, с. 15].

Китайские ученые имеют разные взгляды на происхождение традиционных народных фестивалей, но их в целом можно разделить на пять категорий:

1. Фестивали вошли в жизнь китайского общества на основе длительных астрономических наблюдений и изучения природы. В Древнем Китае повседневная жизнь крестьян-земледельцев была однообразной и трудной, однако в назначенное время проводились великие праздники, возрождавшие в людях радость жизни [9, с. 128]. Впоследствии в соответствии с движением по небесной сфере Солнца и Луны, изменениями погоды, ростом животных и растений, а также другими природными явлениями, древние китайцы установили четыре времени года (больших климатических сезона) и в середине правления Ханьского императора У (141–87 гг. до н. э.) разбили годовой круг на 24 солнечных периода (малых сезона, каждый из которых связывался с началом определенного этапа сельскохозяйственных работ) [10].

2. Появление концепции фестиваля отражает уважение китайского народа к природе. На протяжении длительного периода истории предкам современных китайцев не хватало понимания объективного характера материального мира и самих людей, поэтому они проявляли слабость перед лицом грозных природных явлений, а позже постепенно сформировали веру в природу и окружающие вещи, и выражали благоговение в определенной форме [3]. Это почитание в основном принимает различные формы, такие как вера в человеческую душу, и стало основным источником наследования веры и народных обычаев в последующих поколениях.

3. В основе фестивалей лежат традиции табу и жертвоприношений тотему и богам. Чтобы предотвратить наступление бедствий, древние китайцы имели сильную концепцию табу, что нашло отражение в многочисленных табуированных обычаях, имеющих место во время проведения праздников и торжеств. Древние жители считали, что богатый урожай во многом зависит от милости богов, поэтому каждый год в обязательном порядке выделяли ритуальные дни для поклонения и подношений даров божествам, причем в то же время использовались различные колдовские практики, такие как рассеивание злых духов, молитвы с целью привлечения удачи и избежания несчастий [3].

4. Фестивали возникли под влиянием религии. Религии используют народные верования для расширения своего влияния, а люди зачастую смешивают светские чувства и религиозные верования, осуществляя обмен между сакральным и мирским через фестивали [11].

5. Существует прямая связь между происхождением китайских традиционных праздников с героями китайских мифов [12, с. 163]. Б. Л. Рифтин утверждает, что «...персонажи китайской мифологии, особенно поздней, часто выступая как реальные герои, имеют и посвященные им праздники (дни рождения и т. п.)» [13, с. 24]. В фестивальных обычаях также часто находят художественное выражение взгляды широкой публики на легенды об исторических личностях. Иногда традиционные народные праздники являются ретроспективной интерпретацией реальных исторических событий [14].

**Коннотация и культурная ценность традиционных фестивалей.** Китайские фестивали, которые часто характеризуются широким охватом населения, в дополнение к этническим, историческим, языковым и географическим узам играют важную роль в укреплении национальной сплоченности, поддержании социальной гармонии и стабильности, благоприятствуют единству всех этносов и согласованному развитию и повышению международной конкурентоспособности страны [15].

Традиционные народные фестивали глубоко укоренились в сердцах людей и стали очень популярны, в то время как отдельные современные фестивали часто недолговечны из-за отсутствия у них культурной коннотации. Однако в некоторых местах традиционные фестивали постепенно сталкиваются с забвением, даже исчезают, что привлекло внимание руководства КНР, которое в последнее время уделяет большое внимания культурному наследию.

В целях защиты традиционных праздников в 2007 г. фестиваль Цинмин, Фестиваль лодок-драконов и Фестиваль середины осени были включены в число официальных праздников наряду с праздником весны. В 2009 г. китайский Фестиваль лодок-драконов был включен в список нематериального культурного наследия ЮНЕСКО.

**Фестивальный туризм.** Современный фестивальный туризм – это вид туризма, связанный с посещением национальных и международных фестивалей и конкурсов, зрелищно-костюмированных празднеств, спортивных соревнований и др. Фестивальный туризм – сложное явление, в котором переплетаются потребности и реальная деятельность людей, природные, технические и экономические процессы. Основная целевая аудитория фестивального туризма – это обеспеченные туристы с доходами выше среднего [16, с. 165]. Фестивальный туризм имеет циклический характер, обычно раз в год; это не так называемое одноразовое специальное мероприятие [17].

Для успешного развития фестивального туризма большое значение имеют качество и уникальность фестиваля, особенно в условиях нынешнего

роста как количества, так и типов фестивалей по всему миру. Из-за этого участие или посещение фестиваля, по сравнению с мероприятием, не связанным с фестивалем, также более вероятно; это уникальный опыт, который уведет людей из их повседневной будничности, в то же время предлагая возможности для социокультурного самоутверждения и личностной трансформации.

**Состояние развития традиционного народного фестивального туризма в Китае.** В Китае с начала 1990-х гг. фестивали все чаще становятся важным инструментом экономического развития регионов благодаря развитию туризма и ребрендингу городов как современных культурных центров.

Хотя в Китае много традиционных фестивалей, их масштаб до сих пор относительно невелик; здесь мало качественных, высокоуровневых и брендовых мероприятий, привлекающих иностранных туристов, поэтому фестивальный туризм нуждается в дальнейшем усилении и совершенствовании [18].

При проведении фестивалей местные органы власти нередко не умеют привлекать сторонние инвестиции, при этом бездумно тратят огромные бюджетные суммы, соревнуясь друг с другом в осуществлении роскошных праздничных проектов с небольшим практическим эффектом. Это не только увеличивает нагрузку на предприятия и граждан, приводит к чрезмерной трате государственных ресурсов, но и способствует расточительности и наносит ущерб имиджу партии и правительства [19].

В связи с расширением конкуренции при проведении традиционных празднований в Китае возникли и другие проблемы, в том числе коммерциализация и потеря местной аутентичности; принятие фестивалей, которые не связаны с местным населением и не воспринимаются им; проведение слабо развитых и лишенных уникальности мероприятий. Хотя многие из этих проблем аналогичны обнаруженным в других странах мира, скорость и масштаб фестивализации в Китае делают их особенно актуальными.

**Инновационное развитие традиционного китайского фольклорного фестивального туризма.** *Поддержка аутентичности традиционных фестивалей.* Традиционные фестивальные ресурсы народного туризма должны активно охраняться, при этом должно осуществляться инновационное развитие, чтобы традиционные фестивали могли быть больше адаптированы к ценностям, обычаям и эстетике современной жизни.

*Расширение участия в традиционных фестивалях и учет ожиданий туристов.* Успех фестивальной деятельности заключается в том, чтобы привлечь внимание публики, создать уникальный и интересный продукт, сохранить долгосрочную привлекательность фестиваля. Чтобы сформировать эффективный фестивальный бренд, при развитии традиционного фестивального туризма необходимо в полной мере понимать потребности участия и опыт туристов, вовлекать их в активное участие в традиционных фестивалях [20].

*Углубление в культурное содержание традиционных фестивалей.* Необходимо, чтобы туристы почувствовали очарование традиционного фестивального туризма из местной культуры. Требуется углубленное развитие культурной и образовательной составляющей традиционных фестивалей, содержащей в том числе историю происхождения фестиваля, объяснение мифов и легенд, лежащих в его основе, программу выступлений, народные праздники и другие аспекты, чтобы местные жители и туристы могли полностью понять и защитить традиционные культурные ценности.

*Изготовление туристических товаров и сувениров.* Активная продажа туристических товаров и сувениров, которые перекликаются с традиционными фестивалями, сильно влияет на развитие традиционного фестивального туризма. Поэтому необходимо энергично развивать разработку и производство туристической продукции, сочетающейся с тематическими характеристиками фестивалей, такой как игрушки-символы фестивальных мероприятий, миниатюрные модели места, где они проводятся, традиционная народная одежда, домашняя утварь, чтобы туристы еще долго могли вспоминать о прекрасно проведенном времени после возвращения домой [21].

Таким образом, традиционные китайские фестивали являются неотъемлемой частью китайской истории; это концентрированное выражение сути традиционной культуры китайской нации. Многие из них связаны с китайской мифологией и фольклорными сказками, что более реалистично – произошли от древних фермерских ритуалов празднования урожая или молитвенных подношений.

Традиционные народные фестивали могут послужить современной экономике туризма, и успешный зарубежный, особенной европейский опыт проведения этнических фестивалей должен быть полностью усвоен и изучен в КНР в процессе планирования современных туристических фестивалей.

#### **Список использованных источников**

1. Фестиваль [Электронный ресурс] // Большая советская энциклопедия. – Режим доступа: <https://bse.slovaronline.com/46994-FESTIVAL>. – Дата доступа: 25. 12. 2022.
2. Сюй, Шэнь. Произношение и интерпретация слов / Шэнь Сюй. – Пекин: Книжный магазин Чжунхуа, 1963. – 1234 с.
3. У, Бинань. Китайский фольклор / Бинань У. – Шэньян: Издательство Ляонинского университета, 1999. – 344 с.
4. Меньшиков, А. М. Фестиваль как социокультурный феномен современного театрального процесса: автореф. дис. ... канд. искусств.: 17.00.01 / А. М. Меньшиков. – М., 2004. – 24 с.
5. Жигульский, К. Праздник и культура: Праздники старые и новые. Размышления социолога: пер. с польского / К. Жигульский; [Вступ. ст. А. И. Арнольдова]. – М.: Прогресс, 1985. – 336 с.
6. Festivals [Electronic resource] // CITS. – Mode of access: <https://www.cits.net/china-travel-guide/festival/>. – Date of access: 26.12.2022.

7. *Ленинцева, В. А.* Современная праздничная культура Китая: традиции и инновации: автореф. дис. ... канд. культурол.: 24.00.01 / В. А. Ленинцева. – М., 2005. – 24 с.
8. *Song, Candice.* Top 10 Traditional Chinese Festivals / Candice Song [Electronic resource] // China Highlights. – Mode of access: <https://www.chinahighlights.com/festivals/traditional-festival/>. – Date of access: 27.12.2022.
9. *Гране, М.* Китайская цивилизация / М. Гране. – М.: Алгоритм, 2008. – 416 с.
10. *Ли, Ли.* Исследование по разработке и использованию ресурсов нравственного воспитания в традиционной китайской фестивальной культуре: дис. ... магистр. / Ли Ли. – Центрально-Китайский обычный университет, 2005. – 66 л.
11. *Сяо, Фан.* Предварительное исследование концепции популярной культуры от династии Цинь до династий Хань и Вэй / Фан Сяо // Журнал Пекинского педагогического университета. Гуманитарные и социальные науки. – 2001. – № 6. – С. 43–51.
12. *Шан, Бофэй.* Праздник в древнейшей и современной китайской культуре: краткая историография исследований / Шан Бофэй // Культура и цивилизация. – 2019. – Т. 9, № 1А. – С. 162–175.
13. *Рифтин, Б. Л.* Поздняя народная мифология / Б. Л. Рифтин // Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. – М.: Восточная литература, 2007. – Т. 2: Мифология. Религия.
14. *Юй, Гуйминь.* Исследование традиционной китайской фестивальной культуры / Гуйминь Юй // Журнал Даляньского института образования. – 2012. – № 4. – С. 68–70.
15. *Ван, Вэньчжан.* Культурная коннотация традиционных китайских фестивалей / Вэньчжан Ван // Китайские социальные науки. – 2012. – № 3. – С. 5–10.
16. *Воронина, А. Б.* Фестивальный туризм, как значимая составляющая событийного туризма / А. Б. Воронина // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «География». – 2011. – Т. 24, № 1. – С. 161–172.
17. *Ли, Ли.* Составные элементы и влияющие эффекты фестивалей городского туризма / Ли Ли // Журнал Гуйлиньского колледжа туризма. – 1999. – № 2. – С. 11–14.
18. *Ян, Чунь жуан.* Значение традиционных фестивалей для развития туризма / Чунь жуан Ян // Экономическое руководство. – 2007. – № 11. – С. 20–21.
19. Строго контролировать официальные фестивали с помощью системы [Электронный ресурс] // Новости Китая. – Режим доступа: <https://www.chinanews.com.cn/fz/2012/06-19/3973144.shtml>. – Дата доступа: 28.12.2022.
20. *Хуан, Гуй хуа.* Исследование стратегии развития традиционного фестивального туризма / Гуй хуа Хуан // Торговля и промышленность Китая. – 2010. – № 2. – С. 125–126.
21. *Ли, Дунцин.* Исследование туристических инноваций традиционных народных фестивалей: дис. ... магистр. / Дунцин Ли. – Центрально-Китайский обычный университет, 2013. – 82 л.

(Дата подачи: 07.02.2023 г.)

*И. Р. Чикалова*

Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка, Минск

*R. Chikalova*

Belarus State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

УДК 93/94

## **ЖЕНЩИНЫ В СТРУКТУРЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ВУЗОВ БЕЛАРУСИ (1991–2010 ГГ.)**

## **WOMEN IN THE STRUCTURE OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF BELARUS (1991–2010)**

*В статье рассматриваются изменения в гендерной структуре научно-педагогического персонала высших учебных заведений Беларуси, произошедшие на протяжении двух первых десятилетий ее независимого существования. На конец рассматриваемого периода женщины составили 46 % от всех кандидатов и 18,8 % от докторов наук в вузах. При этом растущая включенность их в обучение на последипломном уровне продемонстрировала предопределенность перехода в обозримом будущем на качественно новый уровень их представленности в структуре научно-педагогического персонала вузов республики. В ряде областей (педагогика, ветеринария, медицина, сельскохозяйственные науки и др.) женщины в скором времени догонят мужчин по числу докторов наук и профессоров и даже будут преобладать (экономика, филология).*

*Ключевые слова:* профессорско-преподавательский состав; научно-педагогический персонал; женщины; гендер; высшие учебные заведения Беларуси.

*The article examines the changes in the gender structure of the scientific and pedagogical staff of higher educational institutions of Belarus, which occurred during the first two decades of its independent existence. At the end of the period under review, women accounted for 46 % of all PhD and 18.8 % of Doctor Hab in Universities. At the same time, their growing involvement in postgraduate education demonstrated the predetermination of the transition in the foreseeable future to a qualitatively new level of their representation in the structure of the scientific and pedagogical staff of the republic's Universities. In a number of areas (pedagogy, veterinary medicine, medicine, agricultural sciences, etc.), women will soon overtake men in the number of doctors of sciences and professors and will even prevail (economics, philology).*

*Key words:* faculty; scientific and pedagogical staff; women; gender; higher educational institutions of Belarus.

Научно-педагогические работники практически вплоть до распада советского государства с полным правом считались элитой общества, что находило впечатляющее подтверждение в пакете социальных благ, которыми они располагали. Оказаться в ее составе было большим достижением, конкуренция за попадание в ее ряды была существенной. Престижная и хорошо оплачиваемая сфера труда не только манила женщин, но не без сопротивления принимала их. Через институт аспирантуры в советские годы прошло

их немалое число, чему способствовала их высокая пропорция в числе выпускников вузов. Поколение научно-педагогических кадров БССР, сформировавшееся из числа послевоенных выпускников высших учебных заведений, стало средним, а потом и старшим поколением вузовских кадров уже постсоветской Беларуси. Оно продолжало работать на протяжении всего рассматриваемого периода, но постепенно численно сокращалось в связи с естественным переходом на пенсию. В 1990-е гг. молодое поколение вузовских работников составили выпускники аспирантуры середины 1980-х – середины 1990-х гг., которые постепенно переходили в группу среднего поколения.

На протяжении всего рассматриваемого периода на фоне увеличения числа вузов и набора студентов, количественного роста профессорско-преподавательского персонала, гендерный баланс неуклонно изменялся в пользу женщин. С 1992 по 2010 г. число профессоров, доцентов и преподавателей вузов увеличилось с 16 027 до 24 814, или более чем в 1,5 раза. При этом число мужчин выросло на 1469 человек, женщин – на 7318, что привело к изменению соотношения между ними в пользу женщин. В 2001 г. впервые доля женщин в составе педагогических работников вузов превысила 50 % рубеж. В последующие годы разрыв постепенно увеличивался – в 2010 г. вузовский «женский сектор» составил 55,2 % [1, с. 191; 2, с. 21].

Новая, уже третья, волна феминизации системы образования, в том числе высшего, начавшаяся в 1990-е и захватившая последующие десятилетия, была связана с резким уменьшением реальной заработной платы работников государственного сектора, включая учебные заведения [2, с. 224, 259], оттоком из них части мужчин. Например, в 2002 г. из государственных вузов выбыли 2030 профессоров, доцентов и преподавателей, в том числе 1208 (59,5 %) мужчин. Их заменили 2257 вновь принятыми работниками, в числе которых мужчин было 1060 (53 %). При этом взамен 567 уволенных докторов и кандидатов наук было зачислено только 510 ученых этого уровня [4, с. 6]. Работники востребованных специальностей, особенно с учеными степенями и высоким научным авторитетом, находили работу не только внутри республики, но и за рубежом. Многие преподаватели зачастую вообще меняли профиль деятельности. В то же время женщины о разным причинам предпочитали оставаться на своих рабочих местах, а в числе зачисленных на работу преобладали. Изменения в структуре профессорско-преподавательского персонала высших учебных заведений всех ведомств представлены в таблице 1, составленной на основе статистических сборников «Труд и занятость в Республике Беларусь» [1, с. 191; 5, с. 160; 6, с. 159].

Следует принять во внимание и еще один фактор. Женщины, расширяя присутствие в студенческих контингентах, формировали когорту выпускников, из которой шел отбор в аспирантуру, и после ее окончания они занимали преподавательские должности, оставленные мужчинами. Феминизация преподавательского состава вузов находила свое отражение в конкрет-

ных данных: в 2010 г. в числе кандидатов наук работало 3017 женщин и 3194 мужчин, что было совсем близко к паритету, докторов – 1105 мужчин и 252 женщины [3, с. 21]. Женщины преобладали на должностях от ассистентов до старших преподавателей, уравнивались с мужчинами на уровне доцентов кафедр и значительно отставали на уровне профессоров. Данные по государственным вузам, не изменяют общую оценку ситуации: в 2010 г. женщины в них составляли в числе профессоров 19,8 %, доцентов 47,8 %, старших преподавателей 62,7 %, преподавателей и ассистентов 68,6 % [3, с. 21].

Таблица 1

**Структура профессорско-преподавательского персонала  
высших учебных заведений Республики Беларусь**

Профессора и преподаватели кафедр	1998 г.		2000 г.		2005 г.		2010 г.	
	Всего	%	Всего	%	Всего	%	Всего	%
Профессора, в том числе женщин	966 141	100 14,6	1039 155	100 15,0	1381 247	100 17,9	1340 268	100 20
Доценты, в том числе женщин	5592 2133	100 38,1	5708 2315	100 40,6	6415 2895	100 45,1	6857 3304	100 48,2
Ст. преподаватели, в том числе женщин	4159 2236	100 53,8	4466 2607	100 58,4	5790 3648	100 63,0	6345 4068	100 64,1
Преподаватели, в том числе женщин	4962 3134	100 63,2	6071 3926	100 64,7	7153 4935	100 69,0	7443 5149	100 69,2

Растущие пропорции девушек в институтах аспирантуры и соискательства на протяжении всего рассматриваемого периода свидетельствовали о перспективе дальнейшего расширения числа женщин-преподавателей в вузах. При этом никогда раньше они не занимали столь весомую долю в общем количестве соискателей ученых степеней. В системе Министерства образования это процесс шел более чем интенсивно. Таблица 2, составленная на основе статистических данных, публикуемых в ежегодных сборниках «Сведения о работе аспирантуры и докторантуры» [8, с. 7, 17; 9, с. 17; 10, с. 17; 11, с. 15; 12, с. 5, 15; 13, с. 15; 14, с. 17; 15, с. 15; 16, с. 17; 17, с. 17; 18, с. 5, 17], это демонстрируют.

Таблица 2

**Женщины в составе аспирантов учреждений,  
находящихся в подчинении Министерства образования Республики Беларусь**

Год	Принято	В т. ч. жен- щин	% жен- щин	Всего учт- ся	В т. ч. жен- щин	% жен- щин	Выпу- щено	В т. ч. жен- щин	% жен- щин
1998	941	448	<b>47,6</b>	2737	1331	<b>48,6</b>	542	239	<b>44,1</b>
1999	802	387	<b>48,3</b>	2323	1113	<b>47,9</b>	429	161	<b>37,5</b>
2000	870	417	<b>47,9</b>	2547	1232	<b>48,4</b>	459	223	<b>48,6</b>
2002	1218	655	<b>53,8</b>	3695	1904	<b>52,0</b>	706	351	<b>49,7</b>
2003	1026	586	<b>57,0</b>	3576	1929	<b>54,0</b>	772	367	<b>47,5</b>



Год	Принято	В т. ч. женщин	% женщин	Всего учителей	В т. ч. женщин	% женщин	Выпущено	В т. ч. женщин	% женщин
2004	890	350	<b>39,3</b>	3266	1783	<b>54,5</b>	802	313	<b>39,0</b>
2005	877	505	<b>57,6</b>	2993	1674	<b>55,9</b>	784	393	<b>50,1</b>
2006	826	464	<b>56,2</b>	2809	1638	<b>58,3</b>	695	391	<b>56,3</b>
2007	759	429	<b>56,5</b>	2519	1470	<b>58,4</b>	678	347	<b>51,2</b>
2008	679	382	<b>56,3</b>	2278	1350	<b>59,3</b>	649	365	<b>56,2</b>
2009	863	491	<b>56,9</b>	2511	1531	<b>61,0</b>	589	348	<b>59,1</b>
2010	829	450	<b>54,3</b>	2607	1561	<b>59,9</b>	570	335	<b>58,8</b>

В университетах доценты являются претендентами на зачисление в докторантуру, а после защиты докторской диссертации – на присвоение звания профессора. Но этот путь требовал максимума сил и времени, и его прохождение не гарантировало положительного результата. По состоянию на 2000 г. из 49 женщин-докторов наук, работавших в БГУ, с момента окончания вуза до защиты докторской диссертации прошло: у одной – 40 лет, у одиннадцати – от 31 до 34 лет, у восьми – от 27 до 30 лет, у двенадцати – от 23 до 26 лет, у семи – от 19 до 22 лет и лишь у десяти – от 14 до 18 лет [Подсч. по: 7]. Прохождение обучения в докторантуре не намного ускорило этот процесс. В 1996–2003 гг. в системе Министерства образования докторантуру окончили 189 человек, из них с защитой диссертации – 23 [11, с. 6]. Это означает, что большинству выпускников докторантуры предстояла еще длительная работа по завершению диссертации и представлению ее к защите. Наибольшей результативности в переходе на докторский уровень, несомненно, добивались мужчины. Напомню: в 2010 г. в вузах всех форм собственности работали 1357 докторов наук, из них женщин только 252 (18,6 %). Например, в БГУ работали в 2010 г. 223 доктора, из них 50 (21,9 %) женщин. Наибольший прогресс в росте числа докторов наук как в абсолютных цифрах, так и в пропорциональном отношении наблюдался в Белорусском государственном экономическом университете (5 женщин, или 17,2 %, в 1998 г. и 23 женщины, или 34,9 %, в 2010 г.) [19, с. 16–17; 3, с. 69–79], и этот процесс там продолжался.

Большая часть высших учебных заведений дислоцирована в Минске, и там же работает большинство женщин-докторов наук. Это можно объяснить самим статусом столицы республики как крупнейшего научно-культурного центра, который в наибольшей степени сосредоточил материально-техническую базу науки, архивы, библиотеки, научные школы с кадрами специалистов высочайшего уровня – все это способствует подготовке докторов наук, в том числе женщин. Тем не менее, их число в минских вузах было незначительным, а в большинстве провинциальных – еще ниже. Но ситуация менялась на глазах, если судить по приемам в докторантуру.

В докторантуре вузов и научных учреждений в 2000 г. женщины составляли 36 %, а мужчины 64 % [20, с. 77]; в 2002 г. соответственно – 46 % (52 женщины) и 53,9 % (61 мужчина) [21, с. 90]; в 2005 г. – 45 % (59 женщин) и 55 % (72 мужчины) [22, с. 78]; в 2009 г. – 41,8 % (46 женщин) и 58,2 % (64 мужчины) [23, с. 135], в 2012 г. – 42,7 % (93 женщины) и 57,3 % (125 мужчин) [24, с. 131]. Кроме того, следует иметь в виду, что многие доценты, особенно это касается гуманитариев, вели подготовку докторских диссертаций, сознательно отказываясь от поступления в докторантуру.

Сама практика показала, что женщины успешно работали во всех отраслях науки. На конец 2010 г. в вузах республики докторскую степень имели: по физико-математическим наукам – 8, по химическим, биологическим и сельскохозяйственным наукам – 26, по техническим наукам – 21, по историческим, социологическим, политическим и философским наукам – 23, по экономическим наукам – 27, по филологическим наукам – 43, по географическим наукам – 4, по юридическим наукам – 4, по педагогическим и психологическим наукам – 23, по медицинским, фармацевтическим и ветеринарным наукам – 52, по искусствоведению – 10, по архитектуре – 3 женщины [3, с. 66]. Из этого следует, что женщины были представлены во всей номенклатуре научных специальностей за исключением геолого-минералогических наук и культурологии. Обобщенные данные и частные примеры свидетельствуют, что дальнейшему росту числа женщин, получивших докторскую степень, будет способствовать благоприятный для них баланс при приеме в докторантуру.

Однако значительно меньшее число женщин-докторов наук и профессоров в предшествующий и рассматриваемый период повлекло и практически полное отсутствие их среди членов-корреспондентов и академиков Национальной академии наук Беларуси. За всю историю высшей школы Беларуси лишь пять женщин, ставших членами-корреспондентами, были причастны к работе в высших учебных заведениях. Три из них были избраны вне связи с работой в вузах, хотя и имели к ним отношение: Нина Васильевна Каменская (1913–1986), Тамара Никандровна Кулаковская (1919–1986), Фаина Михайловна Кириллова (род. 1931). Из числа женщин-профессоров, на постоянной основе работавших в вузах, только две были избраны членами-корреспондентами: Татьяна Васильевна Бирич (1905–1993) и Зоя Васильевна Василенко (род. 1951). Всего же в 2010 г. в вузах Министерства образования трудились 15 академиков и членов-корреспондентов НАН Беларуси [3, с. 83–91].

Таким образом, на протяжении рассматриваемого периода в высших учебных заведениях, сеть которых была расширена, оптимизирована и реформирована, женщины численно преобладали не только на этапе получения бакалавриата (что было достигнуто еще в период существования БССР), но, начиная с 2003 г., – и на этапе обучения в аспирантуре. В 2010 г. среди студентов девушки составляли 58,7 %, аспирантов – 58,8 %. На про-

тяжении первого десятилетия нового века наметился рост числа женщин-докторантов, которые составили 42,7 % в общем контингенте проходивших подготовку в докторантуре, что в перспективе при сохранении тенденции приведет к изменению гендерного баланса не только среди кандидатов, но и докторов наук. И хотя женщины составили 46 % от всех кандидатов и 18,8 % от всех докторов наук в вузах, отмеченные масштабы подготовки женских научных кадров высшей квалификации демонстрировали предопределенность перехода на качественно новый уровень их представленности в структуре профессорско-преподавательских кадров вузов республики в ближайшей перспективе.

#### **Список использованных источников**

1. Труд и занятость в Республике Беларусь: статистический сборник / М-во статистики и анализа Респ. Беларусь; редкол.: В. Г. Михно (пред.) [и др.]. – Минск: Гл. вычисл. центр Минстата, 2004. – 407 с.
2. Труд и занятость в Республике Беларусь: статистический сборник / М-во статистики и анализа Респ. Беларусь; редкол.: Т. В. Розум (пред.) [и др.]. – Минск: Информстат Минстата Респ. Беларусь, 2001. – 354 с.
3. Профессорско-преподавательские работники высших учебных заведений Республики Беларусь по состоянию на конец 2010 года: статистический справочник. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь, Гл. информ.-аналит. центр, 2011. – 130 с.
4. О численности, составе и движении профессорско-преподавательских работников в высших учебных заведениях Республики Беларусь за 2002 год / М-во статистики и анализа Респ. Беларусь. – Минск, 2003. – 37 с.
5. Труд и занятость в Республике Беларусь: статистический сборник / М-во статистики и анализа Респ. Беларусь; редкол.: Г. И. Гасюк (пред.) [и др.]. – Минск: Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2006. – 375 с.
6. Труд и занятость в Республике Беларусь: статистический сборник / Национальный статистический комитет Республики Беларусь; редкол.: Е. И. Кухаревич (пред.) [и др.]. – Минск, 2011. – 348 с.
7. Прафесары і дактары навук Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта, 1921–2001 / склад. А. А. Яноўскі; рэдкал.: А. У. Казулін (старш.) [і інш.]. – Мінск: БДУ, 2001. – 338 с.
8. Звесткі аб рабоце аспірантуры і дактарантуры за 1998 год: статыстычны даведнік. – Мінск: ВАЦ МАiН РБ, 1999. – 146 с.
9. Звесткі аб рабоце аспірантуры і дактарантуры за 1999 год: статыстычны даведнік. – Мінск: ВАЦ МАiН РБ. – 127 с.
10. Звесткі аб рабоце аспірантуры і дактарантуры за 2000 год: статыстычны даведнік. – Мінск: ВАЦ МАiН РБ, 2001. – 121 с.
11. Звесткі аб рабоце аспірантуры і дактарантуры за 2002 год: статыстычны даведнік. – Мінск: ВАЦ МАiН РБ, 2003. – 72 с.
12. Звесткі аб рабоце аспірантуры і дактарантуры за 2003 год: статыстычны даведнік. – Мінск: ВАЦ МАiН РБ, 2004. – 71 с.
13. Звесткі аб рабоце аспірантуры і дактарантуры за 2004 год: статыстычны даведнік. – Мінск: ВАЦ МАiН РБ, 2005. – 78 с.
14. Звесткі аб рабоце аспірантуры і дактарантуры за 2005 год: статыстычны даведнік. – Мінск: ВАЦ МАiН РБ, 2006. – 79 с.
15. Звесткі аб рабоце аспірантуры і дактарантуры за 2006 год: статыстычны даведнік. – Мінск: ВАЦ МАiН РБ, 2007. – 78 с.

16. Звесткі аб рабоце аспірантуры і дактарантуры за 2007 год: (статыстычны даведнік) / Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, Галоўны інфармацыйна-аналітычны цэнтр. – Мінск: Галоўны інфармацыйна-аналітычны цэнтр, 2008. – 154 с.

17. Сведения о работе аспирантуры и докторантуры за 2008 год: (статистический справочник). – Минск: ГИАЦ М-ва образования Респ. Беларусь, 2009. – 198 с.

18. Сведения о работе аспирантуры и докторантуры за 2009 год: (статистический справочник). – Минск: ГИАЦ М-ва образования Респ. Беларусь, 2010. – 176 с.

19. Вышэйшыя навучальныя ўстановы Рэспублікі Беларусь: Па стану на пач. 1998/99 навуч. г.: стат. давед. / Выліч.-аналіт. цэнтр. – Мінск: ВАЦ МА РБ, 1998. – 101 с.

20. Женщины и мужчины Республики Беларусь: статистический сборник / М-во статистики и анализа Респ. Беларусь (Минстат); общ. рук. подгот. и ред.: Г. И. Гасюк. – Минск: Информстат Минстата Респ. Беларусь, 2001. – 133 с.

21. Женщины и мужчины Республики Беларусь: статистический сборник / М-во статистики и анализа Респ. Беларусь; редкол.: В. И. Зиновский (пред.) [и др.]. – Минск: Министерство статистики и анализа Республики Беларусь, 2003. – 205 с.

22. Женщины и мужчины Республики Беларусь: статистический сборник / М-во статистики и анализа Респ. Беларусь; редкол.: В. И. Зиновский (пред.), Г. И. Гасюк, С. В. Лукшевич], – Минск, 2006. – 143 с.

23. Женщины и мужчины Республики Беларусь, 2005–2009: статистический сборник / Национальный статистический комитет Республики Беларусь; Е. И. Кухаревич (пред.) [и др.]. – Минск, 2010. – 204 с.

24. Женщины и мужчины Республики Беларусь, 2005–2012: статистический сборник / Национальный статистический комитет Республики Беларусь; редкол.: В. И. Зиновский (пред.) [и др.]. – Минск, 2013. – 214 с.

(Дата подачи: 07.02.2023 г.)

*С. Н. Шабуневич*

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

*S. N. Shabunovich*

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

УДК 378.14

## **РОЛЬ ДИСЦИПЛИН ИСТОРИКО-ПРАВОВОГО ЦИКЛА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЮРИСТОВ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ**

## **PART OF THE DISCIPLINES OF THE HISTORICAL AND LEGAL CYCLE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF LAWYERS IN REPUBLIC OF BELARUS**

*Статья посвящена выявлению фундаментальной роли дисциплин историко-правового цикла в профессиональной подготовке юриста. На основе определения основных функций, выполняемых историко-правовыми науками и дисциплинами, определено, что национальной системе подготовки юристов свойственен приоритет фундаментально-*

*теоретических знаний. Такой подход позволяет объективно переосмыслить накопленный предыдущими поколениями опыт государственно-правового строительства, выявить основные тенденции в развитии конкретных государств и правовых систем с опорой на важнейший принцип историко-правового знания – принцип преемственности, в силу которого государство и право изучаются как институты, эволюционирующие вместе с социумом и сочетающие в себе черты традиционализма и самобытного феномена.*

*Ключевые слова: историко-правовая наука; фундаментальная наука; система образования; подготовка юристов; государство; право; юридическая действительность.*

*The article is dedicated to the identification of the fundamental part of the disciplines of the historical and legal cycle in the professional training of a lawyer. Based on the definition of the main functions performed by the historical and legal sciences and disciplines, it is determined that the national system of training lawyers is characterized by the priority of fundamental-theoretical knowledge. This approach allows us to objectively rethink the experience of state-legal construction accumulated by previous generations, to identify the main trends in the development of specific states and legal systems based on the most important principle of historical and legal knowledge – the principle of continuity, by virtue of which the state and law are studied as institutions that evolve together with society and combine features of traditionalism and an original phenomenon.*

*Key words: historical and legal science; fundamental science; education system; training of lawyers; state; law; legal reality.*

Историко-правовые науки и дисциплины входят в группу историко-теоретических юридических наук и дисциплин. Их предметом исследования являются процессы возникновения, развития, расцвета и упадка государственных и правовых образований, типов и форм государственности и права, эволюция правовой и политической культуры. Фундаментом для таких наук и дисциплин служит исторический материал, необходимый для выявления общих закономерностей возникновения, становления и развития государственно-правовых институтов.

Проблеме практической полезности и целесообразности изучения фундаментальных наук и дисциплин, в основе которых находится историческое знание, всегда уделялось повышенное внимание. В свое время выдающийся исследователь Марк Блок отмечал, что данная проблема является проблемой «целесообразности, оправданности исторической науки» [1, с. 7]. Отчасти это можно объяснить тем, что «изучение непосредственно государства и права длительный период времени отодвигалось на второй план» [2, с. 11]. Особенно активно проблема востребованности историко-правовых наук обсуждалась в учреждениях образования, готовящих будущих юристов. Нельзя не согласиться с академиком Ю. М. Бардахом, справедливо критиковавшем тех студентов, которые, придя на юридические факультеты из-за кажущейся легкости обучения, игнорировали историко-правовые предметы и требовали ограничения преподавания предметами специально юридическими.

Данный вопрос остается дискуссионным и в настоящее время. При этом в современном научном дискурсе он приобрел особый контекст. Главным обоснованием ограничения преподавания, а иногда и исключения некото-

рых дисциплин историко-правового цикла из учебных планов юридических специальностей служит их отрыв от юридической действительности и практики, необходимость повысить практическую ориентированность юридического образования. Более того, В. В. Мамонтов обращает внимание на то, что «некоторые представители экспертного сообщества указывают, что слишком много внимания и времени в учебном процессе уделяется фундаментальным правовым дисциплинам – теории государства и права, истории государства и права (отечественных и зарубежных), истории политических и правовых учений и т. д.» [3, с. 128]. Признавая историко-правовую науку в качестве самостоятельной отрасли юридического знания, к ее проблемным комплексам относят вопросы о «границах предметного поля, верификации (достоверности) историко-правового знания, ее способности формулировать законы политико-правовой эволюции общества» [4, с. 19]. По мнению С. А. Егорова, «вопрос о месте историко-правовых наук в системе юридического образования в настоящее время пребывает в состоянии некоторой неопределенности. По традиции эти науки продолжают числиться в разряде фундаментальных. Фактически же им придается прикладное значение, отводится вспомогательная, по сути, общеобразовательная роль в деле подготовки юридических кадров» [5, с. 29]. Отсюда проблема выявления роли историко-правовых дисциплин в системе профессиональной подготовки юристов в настоящее время не просто не теряет своей актуальности, а заслуживает самого пристального внимания.

Мировой опыт государственно-правовой эволюции показывает, что прогресс человеческого общества неразрывно связан с развитием таких, с одной стороны, самостоятельных, с другой стороны, взаимосвязанных феноменов как государство и право. Понимание таких всеобщих тенденций трансформации государства и права, как выявление условий их возникновения и дальнейшего развития, самобытности внешней и внутренней конфигурации, государственных и правовых институтов в ходе человеческой цивилизации, преобразования роли государства и права в жизни общества на различных этапах его развития способствует эффективному осмыслению не только особенностей, но и своеобразности их развития. Нельзя не согласиться с мнением о том, что «во многом благодаря знанию истории государства и права становятся понятными и объяснимыми различия в развитии правовых систем и государственных институтов, свойственные современным обществам» [4, с. 13]. Поэтому важно определить ту роль, которая принадлежит историко-правовым наукам и дисциплинам в профессиональном становлении будущих юристов.

Практическая оправданность изучения будущими юристами историко-правовых наук и дисциплин, как и их включение в систему юридического образования обусловлено, прежде всего, функциями, которые они выполняют. Одной из них является познавательная функция, направленная на оснащение студентов надлежащей общетеоретической подготовкой, необходи-

мыми методологическими знаниями в области истории государства и права. В частности, обращаясь к изучению практики формирования и развития таких институтов как государство и право с учетом конкретных исторических случайностей история государства и права как наука и учебная дисциплина способствует выработке определений понятий государственно-правовых явлений, научных предложений и выводов, интеграции ценностных ориентаций, ориентированных на понимание сущности государства и права, их возможных форм проявления в целях прогрессивного развития современного общества и государства. Опыт, накопленный историко-правовыми науками, бесценен для развития теоретических и отраслевых юридических дисциплин, поскольку содержание историко-правовых наук включает не только большой понятийный аппарат, необходимый правоведам, но и совокупность способов решения проблем внешних связей, внутренней структуры и функционирования государства и права. Данный опыт позволяет современному специалисту-юристу с уверенностью предвидеть и просчитать последствия принимаемых решений. В свою очередь отказ от изучения специфики в развитии конкретных правовых систем неизменно влечет непонимание фундаментальных методологических основ, сущности и содержания природы правовых систем в отдельных регионах и как результат – приводит к созданию неэффективного и нестабильного законодательства.

Стоит признать, что отношение к наукам и дисциплинам историко-правового цикла как к вспомогательному материалу в образовательном пространстве юристов, отказ от познания конкретизации государственно-правового опыта человеческой цивилизации на разных этапах ее развития, так или иначе, приводят к отрицательным последствиям. Игнорирование изучения сложного процесса поэтапного развития государственности и правовых систем, в том числе конкретно-исторических форм правления, государственного устройства, систем, структуры, компетенции органов власти и управления, системы права и системы законодательства, особенностей и тенденций в их эволюции, отражающих характерные черты социально-экономической и политической системы на отдельных территориях в разные периоды времени, по сути, исключает развитие и возможность модернизации современной государственно-правовой практики. В свою очередь историко-правовой анализ содержания правовых исторических памятников призван способствовать ознакомлению с юридической терминологией, хоть и утратившей свое значение в настоящее время, но и востребованной современной юридической наукой, что позволяет проследить преемственность в развитии отдельных отраслей права: конституционного, административного, гражданского, брачно-семейного, уголовного и др. Верно отмечает Т. В. Шатковская, что «признавая преемственность одним из неперемных условий гармоничного развития права, хотелось бы напомнить, что она представляет собой форму овладения опытом осуществления и обеспечения правового регулирования, творческого его использования в новой истори-

ческой ситуации при изменившихся общественных обстоятельствах необходимых для того, чтобы не потерять достигнутых результатов прошлого» [6, с. 11]. Следовательно, только историко-правовые науки и дисциплины, нацеленные на изучение фактического материала о явлениях и процессах государственного и правового характера в их эволюции, решают задачи выявления и обоснования наиболее общих исторических закономерностей возникновения, развития, расцвета и упадка государственных и правовых образований.

Наиболее важной для историко-правовых наук и дисциплин является прагматическая функция, имеющая практикоориентированный характер. Важно понимать, что без фундаментального знания исторических особенностей развития государства и права и ясного понимания всего хода истории невозможно иметь устойчивое мировоззрение и четко видеть перспективы будущего развития современного государства и права. В свою очередь без основательного знания истории государственных структур власти и понимания деятельности всего государственного механизма нельзя руководить государственным аппаратом, обеспечивать профессиональную подготовку юристов. Без анализа всей совокупности исторических событий, имеющих отношение к становлению и развитию конкретных государственных и правовых образований, невозможно сформировать абстрактное, аналитическое мышление, присущее квалифицированному специалисту-юристу. Более того, данный навык позволяет критически осмыслить и осознать все преобразования, присущие современному этапу развития отдельных государств и национальных правовых систем. Основательное знание будущими юристами специфики исторических процессов государственного и правового развития способствует возможности использования в их профессиональной деятельности предыдущего опыта в государственно-правовом строительстве, а также компетентного осуществления своих прав и обязанностей.

Важная миссия историко-правовых наук и дисциплин заключается в выполнении функции правовой социализации посредством формирования правового сознания, политической и правовой культуры. Историко-правовая наука воздействует на современную теорию и практику государственного и правового развития посредством исторической преемственности в развитии государства и права и как результат формирует у обучаемых на юридических факультетах толерантное отношение к праву, ценностное отношение к правовым предписаниям. Историко-правовые исследования значительно обогащают представления о понимании сущности и содержания такого социального явления как право, дают возможность раскрыть его подлинную роль в организации и функционировании социумов на конкретных этапах их образования и развития. Абсолютно прав И. Н. Ларионов, который отмечает: «Факты государственного и правового быта того или иного народа, реконструированные с помощью применения специальных исторических приемов (критики исторических источников), не привязанные к юридиче-



ской системе координат, не представляют ценности для формулирования объективных закономерностей возникновения и развития государства и права, так как могут и становятся материалом для совершенно произвольной, зависящей лишь от мировоззренческой позиции исследователя их интерпретации и построения оторванных от реальной действительности теорий, которые, будучи применимы на практике, зачастую приводят к катастрофическим результатам. Именно этот подход делает подобные интерпретации если не опасными, то, по крайней мере, бесполезными в практической деятельности юристов, что в основном и ставит вопрос о целесообразности изучения фундаментальных правовых дисциплин» [7, с. 32]. Историческая преемственность в развитии государства и права – вот главное методологическое звено всех историко-правовых наук (дисциплин), свидетельствующих, что все государственные и правовые институты трансформируются из предшествующих в настоящие и будущие формы.

Значимое место в формировании системы гражданских и патриотических ценностей играют именно историко-правовые науки. Посредством изучения историко-правового наследия возможно выявить специфику и уникальность социального и правового развития отдельных государств, внедрения юридических познаний в сознание общества, традиционализм в развитии его правовой системы, обнаружить связь конкретных причинно-следственных связей между отдельными правовыми явлениями и реалиями юридической действительности.

Изучение истории государства и права необходимо каждому специалисту для осознания своего национального мировоззрения, выявления места своего государства и национальной правовой системы среди иных субъектов мирового сообщества. Формирование национальной государственно-правовой идентичности посредством сохранения самобытности своей государственно-правовой организации, таким образом, способствует противостоянию современных государств процессам централизации и глобализации.

#### **Список использованных источников**

1. *Блок, М.* Апология истории или Ремесло историка / М. Блок; отв.ред. А. Я. Гуревич; пер. Е. М. Лысенко. – М: Наука, 1973. – 234 с.
2. *Рамазанов, А. Х.* История государства и права зарубежных стран: краткий курс лекций / А. Х. Рамазанов, А. К. Халиваева. – М.: Юристъ, 2004. – 157 с.
3. *Момотов, В. В.* Фундаментальные правовые дисциплины и их роль в профессиональной подготовке судей: историческая ретроспектива / В. В. Момотов // Вест. ун-та им. О. Е. Кутафина (МГЮА). – 2018. – № 8 (48). – С. 127–133.
4. *История государства и права зарубежных стран: учебник для вузов / Р. Т. Мухаев.* – 3-е изд. – М.: Изд-во Юрайт, 2015. – 1006 с.
5. *Егоров, С. А.* Юридическое образование в современной России. Место дисциплин историко-правового цикла в системе юридического образования / С. А. Егоров // Государство и право. – 2019. – № 10. – С. 29–34.

6. Шатковская, Т. В. Смысл и назначение современных историко-правовых исследований / Т. В. Шатковская // Северо-Кавказский юрид. вестник. – 2015. – № 2. – С. 10–15.

7. Ларионов, А. Н. Методологические особенности историко-правового исследования / А. Н. Ларионов // Вестник юрид. факультета ЮФУ. – 2022. – № 1. – С. 29–34.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

*Ши Вэй*

Педагогический университет Внутренней Монголии, Хух-Хото,  
Китай

*Shi Wei*

Inner Mongolia Normal University; Huhhot, China

УДК 327(8)

## **ВЛИЯНИЕ КИТАЙСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ «ОДИН ПОЯС ОДИН ПУТЬ» НА РЕСПУБЛИКУ ТАДЖИКИСТАН**

## **THE IMPACT OF THE CHINESE INITIATIVE “ONE BELT ONE ROAD” ON THE REPUBLIC OF TAJIKISTA**

*Статья посвящена анализу влияния инициативы «Один пояс один путь» (ОПОП) на развитие Таджикистана. Автор обосновывает положения, что инициатива ОПОП соответствует государственной стратегии Таджикистана и может содействовать развитию этой страны. В рамках инициативы ОПОП Таджикистан ускоряет темпы индустриализации страны, строит железную дорогу, развивает сельское хозяйство.*

*Ключевые слова: инициатива «Один пояс один путь»; Таджикистан; сельское хозяйство; промышленность; транспортная инфраструктура.*

*The article is devoted to the analysis of the impact of the “One Belt One Road” initiative on the development of Tajikistan. The author substantiates the position that the “One Belt One Road” initiative corresponds to the state strategy of Tajikistan and can contribute to the development of this country. As part of the “One Belt One Road” initiative, Tajikistan is accelerating the pace of industrialization of the country, building a railway, developing agriculture.*

*Key words: “One Belt One Road” initiative; Tajikistan; agricultural industry; industry; transport infrastructure.*

После выдвижения инициативы ОПОП Таджикистан входит в число стран, которые поддерживают этот глобальный проект Пекина, чтобы осуществить собственное развитие и содействовать общей стабильности. Влияние инициативы ОПОП на Таджикистан рассматривалось исследователями из разных стран мира. Среди этих ученых можно назвать Чжан Нин (КНР), Цзэн Сянхун (КНР), Т. А. Деменеву (РФ), Д. С. Попова (РФ), Хурсанда Хуррамова (РТ), Гузель Майтдинову (РТ) и др.

Таджикистан первым подписал с Китаем Меморандум о взаимопонимании по совместному продвижению реализации Экономического пояса шелкового пути (сухопутная часть инициативы ОПОП) в сентябре 2014 г. в ходе государственного визита Председателя КНР в Республику Таджикистан. В июне 2016 г. во время встречи с Президентом Таджикистана Э. Рахмоном Си Цзиньпин подчеркнул, что Китай готов продвигать сопряжение стратегий развития с Таджикистаном и планомерно и уверенно развивать проекты в рамках инициативы ОПОП [1]. В декабре 2016 г. была утверждена Национальная стратегия развития Республики Таджикистан на период до 2030 г., в которой определены четыре стратегические цели развития на ближайшие 15 лет: обеспечение энергетической безопасности и эффективное использование электроэнергии, выход из коммуникационного тупика и превращение страны в транзитную страну, обеспечение продовольственной безопасности и доступа населения к качественному питанию, расширение продуктивной занятости [2]. Инициатива ОПОП может способствовать осуществлению стратегических целей Таджикистана. В рамках инициативы ОПОП Таджикистан усиливает сотрудничество с Китаем и ускоряет темпы индустриализации страны.

В сентябре 2014 г. был подписан Меморандум сотрудничества о создании китайско-таджикистанского промышленного городка [3]. В конце февраля 2015 г. нижняя палата парламента республики Таджикистан ратифицировал инвестиционное соглашение между правительством Таджикистана и ООО «Таджикско-китайская горнопромышленная компания» по комплексной переработке запасов месторождения «Северный Зарнисор». В рамках этого проекта Китай инвестирует 200 млн долл. США в строительство промышленного городка в Согдийской области Таджикистана [4]. Первым предприятием в китайско-таджикистанском промышленном городке является обогатительный комбинат, который был завершен вместе с промышленным городком в ноябре 2017 г. Согласно договоренностям между Таджикистаном и Китаем, на обогатительном комбинате будут обеспечены рабочими местами и хорошей зарплатой порядка 1300 граждан Таджикистана [5]. Это фабрика помогает Таджикистану увеличить в 20 раз производство в области рафинирования свинца, цинка и меди. По плану в китайско-таджикистанском промышленном городке следует формировать ряд предприятий, связанных с вскрытием рудника и соответствующими услугами. Кроме того, после создания этого комплексного городка ежегодно объем добычи рудника составит 6 млн тонн, годовая добыча такого металла, как медь, свинец и цинк достигнет 350 тыс. т, около 10 тыс. вакансий будет предоставлено народу Таджикистана [6].

В августе 2016 г. была введена в эксплуатацию железная дорога «Вахдат-Яван» в Таджикистане, это классический проект в рамках инициативы ОПОП. Строительство дороги осуществлялось китайским предприятием за счет предоставленного Экспортно-импортным банком Китая кредита

в размере 51 млн долл. США [7]. Старые железные дороги в Таджикистане состояли из южного участка, среднего участка и северного участка, которые не были связаны. Для того чтобы объединить железнодорожную сеть всей страны, необходимо заезжать в Узбекистан на западе и в Туркменистан на юге. Не взаимосвязанные железные дороги в Таджикистане привели к продлению времени движения, большому расходу и сложной процедуре таможенного декларирования.

После завершения строительства железной дороги «Вахдат-Яван» были соединены центральные и южные железнодорожные участки Таджикистана и осуществлено соединение железных дорог во всей территории страны. Благодаря эксплуатации железной дороги «Вахдат-Яван» можно сократить время движения из севера до юга на территории Таджикистана на три дня, что имеет важное значение для развития сельскохозяйственной экономики. При этом в Таджикистане усиливается торговый обмен между разными регионами и создаются благоприятные условия для экспорта товаров. Как отметил президент Таджикистана Э. Рахмон на церемонии ввода в эксплуатацию, железная дорога «Вахдат-Яван» может стимулировать экономическое развитие в Таджикистане, повысить уровень жизни народа. При этом железная дорога «Вахдат-Яван» станет частью международных железнодорожных узлов, узлом международного железнодорожного транспорта Китай – Таджикистан – Афганистан – Иран, что обеспечит возможность поступления в бюджет Таджикистана высоких транзитных налогов и усилит контакты с другими странами [8].

Строительство первой очереди ТЭЦ «Душанбе-2» мощностью 100 мВт было начато в ноябре 2012 г. и завершилось в 2014 г. Именно первая очередь ТЭЦ «Душанбе-2» обеспечивает свыше 40 % столичных жителей зимой электричеством и горячей водой [9]. В сентябре 2014 г. в ходе государственного визита председателя КНР Си Цзиньпина в Таджикистан главы двух стран заложили первый кирпич строительства второй очереди ТЭЦ «Душанбе-2». В 2015 г. были начаты строительные работы второй очереди. Общая стоимость проекта составляет 349 млн долл. США, из них 17,4 млн – вклад таджикского правительства. Основным подрядчиком строительства является китайская компания «ТВЕА» [10].

В декабре 2016 г. вторую очередь ТЭЦ «Душанбе-2» сдал в эксплуатацию президент Таджикистана Э. Рахмон. Именно с этого момента Душанбинская ТЭЦ-2 заработала на полную мощность. После запуска второй очереди ТЭЦ «Душанбе-2» мощностью 300 мВт суммарная мощность теплоэлектроцентрали достигла 400 мВт, таким образом центральное отопление было восстановлено в домах более чем 700 тыс. жителей столицы после 15-летнего перерыва в работе теплоснабжения. Кроме того, в теплоэлектроцентрали постоянной работой обеспечены свыше 700 местных жителей [11].

В Таджикистане в данный момент работает две ТЭЦ: Душанбинская (198 МВт), построенная при СССР и работающая на газе и мазуте и Душан-

бинская – 2 (400 МВт) которая работает на угле. В 2017 г. объем электроэнергии, произведенной ТЭС в Таджикистане, составили 1 млн МВт, мы наблюдаем увеличения на 240 % по сравнению с аналогичным периодом прошлого года. В 2018 г. – 1,3 млн МВт, увеличение на 30 % по сравнению с аналогичным периодом предыдущего года [11]. Анализ данных показывает, что после начала работы ТЭС «Душанбе-2» мощностью 400 МВт, объем производства электроэнергии резко повысился.

ТЭС «Душанбе-2» является одним из классических проектов в рамках инициативы ОПОП. Этот проект помогает решить вопрос о дефиците электричества зимой в столице Таджикистана и улучшает условия жизни местного народа. Кроме того, этот проект предоставляет рабочие места жителям Таджикистана и стимулирует экономическое развитие страны. В своем выступлении президент поздравил присутствующих с открытием ТЭЦ «Душанбе-2», назвав ее полный запуск твердым шагом на пути теплоэнергоснабжения населения.

Таджикистан занимает пятое место в мире по производству хлопка. Именно в этой стране хлопок считается стратегическим материалом. История выращивания хлопка в Таджикистане насчитывает более трех тысяч лет, эта культура играет важную роль в народном хозяйстве этой страны. Однако из-за отсталой инфраструктуры сорта хлопка не были улучшены, объемы производства хлопка здесь были очень низкими, а развитие перерабатывающих отраслей шло очень медленными темпами. Повышение объемов производства хлопка и усиление их переработки могут способствовать развитию сельскохозяйственной экономики.

В июле 2014 г. китайской корпорацией «Чжунтай» и Министерством промышленности и новых технологий Таджикистана был подписан Меморандум о сотрудничестве по текстильному развитию. В сентябре 2014 г. китайская корпорация «Чжунтай» и Синьцзянский производственно-строительный корпус (СПСК) вместе запустили проект «Сельскохозяйственный текстильный индустриальный парк Чжунтай – Дангара Синь Сылу Текстайл», который считается самым большим текстильным промышленным парком в регионе ЦА. Это парк находится в городе Дангара, отмеченном хорошими природными условиями для выращивания хлопка, и является источником высококачественного длинноволокнистого хлопка. Китайская сторона внедрила первоклассное текстильное оборудование в этот парк, где реализовалось сочетание выращивания сельскохозяйственной продукции с промышленностью. Таким образом, Сельскохозяйственный текстильный индустриальный парк Чжунтай – Дангара Синь Сылу Текстайл превратится в модернизированную текстильную промышленную базу. В этом парке можно осуществить интеграцию выращивания хлопка, прядения, производства хлопчатобумажной ткани, набивки и крашения тканей и изготовления одежды, что имеет важное значение для индустриализации текстильной промышленности в Тад-

джикистане, и при этом повысит уровень его сельскохозяйственного развития.

При помощи китайских компаний в Сельскохозяйственном текстильном индустриальном парке «Чжунтай» можно запустить полностью автоматизированную производственную линию. По данным текстильного парка, объем переработки хлопка в Таджикистане ранее составлял лишь 10 % от общего производства хлопка в стране, а теперь этот показатель увеличился до 40 %. Качество произведенной хлопчатобумажной пряжи достигло мировых стандартов и более 90 % продукции продается на зарубежных рынках, что также приносит реальный доход Таджикистану в иностранной валюте.

В Сельскохозяйственном текстильном индустриальном парке китайская корпорация «Чжунтай» инвестировала в строительство ирригационных сооружений, что обеспечивает орошение полей и водоснабжение примерно для 30 тысячи жителей данного места. В настоящее время текстильный промышленный парк стал одним из крупнейших источников иностранной валюты в Таджикистане. Он дал толчок и гарантировал устойчивое экономическое развитие и способствовал обеспечению занятости местного населения. В 2016 г. китайские предприятия инвестировали 1,1 млрд юаней в парк и создали три тысячи рабочих мест [12].

Политолог Р. Гани из Таджикистана указал, что Таджикистан больше любого другого государства ЦА заинтересован в китайских проектах, по причине того, что трудности, переживаемые российской экономикой, существенно определили снижение объемов денежных переводов таджикских трудовых мигрантов из России на родину. Других реальных источников эквивалентной компенсации этих потерь, кроме китайских инвестиций, практически нет. Инициатива ОПОП играет важную роль в экономическом развитии Таджикистана.

Следует отметить, что крупная сумма льготных кредитов, предоставленная Китаем, стимулирует развитие Таджикистана. Вместе с этим складывающаяся ситуация вызывает беспокойство народа этой страны. По официальным данным можно наблюдать тенденцию роста долгов Таджикистана перед КНР (Эксимбанк КНР): в 2014 г. общая сумма долга перед Китаем составила 901,5 млн долл. США, в 2015 г. – 1 млрд 68,6 млн долл. США, в 2016 г. – 1 млрд 197,31 млн долл. США, в 2017 г. – 1 млрд 201,6 млн долл. США, а в 2018 г. – 1 млрд 205,07 млн долл. США, что составляет порядка половины от общего объема внешнего долга [13]. Эксперт Ш. Хакимов из Таджикистана отметил, что большая задолженность может привести к зависимости Таджикистана от Китая.

В таком случае китайское и таджикское правительства должны уделить внимание обеспокоенности народа, предоставить вариант решения этого вопроса и проектировать долгосрочный план сотрудничества. Правительства двух стран сконструировали варианты решения вопроса о долге. Одним из возможных вариантов является возвращение долгов энергией.

В 2014 г. Душанбе передал китайской компании ТВЕА право на добычу золота на золоторудном месторождении «Верхний Кумарг», чтобы расплатиться с долгами, взятыми на строительство ТЭС «Душанбе-2».

Достаточно развитая инфраструктура представляет собой основу модернизации, экономического развития и обеспечения качества жизни народа. С учетом реальной ситуации в Таджикистане следует определить вложение средств в строительство инфраструктуры как приоритетное направление. Хотя Таджикистан связан с Китаем крупной суммой долгового обязательства, он получил достаточные средства для строительства инфраструктуры. Другими словами, долг перед Китаем для Таджикистана является временной проблемой. После создания развитой инфраструктуры появится больше зарубежных инвестиций, что может существенно увеличить доходы Таджикистана, помочь развивать экономику и обеспечить экономический рост. Кроме льготных кредитов, китайская сторона также предоставляет крупную сумму прямых инвестиций для строительства инфраструктуры Таджикистана.

Безвозмездная помощь Китая в Таджикистане является особенностью в рамках инициативы ОПОП. С учетом срочных требований и реальной экономической ситуации Таджикистана Китай безвозмездно помогает строить инфраструктуру в этой стране с целью улучшить условия жизни народа. В рамках инициативы ОПОП китайское предприятие ТВЕА в форме гранта помогло построить 5 школ в Таджикистане, Китайская корпорация по электроэнергетическому строительству – 3 школы. В апреле 2016 г. были открыты 2 школы в г. Нуруке, которые были построены за счет гранта от китайского правительства. В январе 2018 г. за счет гранта китайского правительства был закончен проект, включая 15 городских дорог и 4 мостов в г. Курган-Тюбе и Куляб. В июле 2019 г. провели церемонию передачи спасательного оборудования, которое предоставлено Таджикистану Китаем и включает автомобили, канцелярские товары, спасательные корабли и аппаратура для жизнеобеспечения.

Инициатива ОПОП способствует реализации государственной стратегии развития Таджикистана. В рамках инициативы ОПОП Китай и Таджикистан усиливают сотрудничество в разных областях. Используя эту китайскую платформу, Таджикистан усовершенствовал транспортную инфраструктуру и удовлетворил потребности в электроэнергии, что повысило качество жизни населения. Кроме того, китайские инвестиции создают рабочие места народу в Таджикистане, что способствует экономическому развитию этой страны. Китай создает промышленный городок, безвозмездно помогает Таджикистану построить школы, предоставляет спасательное оборудование, что заложило основу индустриализации Таджикистана.



## Список использованных источников

1. 习近平塔吉克斯坦总统：稳妥有序推进共建“一带一路”框架内合作 [电子信息] // 中国新闻网. – 存取方式: <http://www.chinanews.com/gn/2016/06-23/7915127.shtml>. – 存取日期: 23.05.2021. (Си Цзиньпин встретил с президентом Таджикистаном: надо вместе продвигать сотрудничество в рамках инициативы ОПОП [Электронный ресурс] // Китайская новость. – Режим доступа: <http://www.chinanews.com/gn/2016/06-23/7915127.shtml>. – Дата доступа: 23.05.2021).
2. Национальная стратегия развития Республики Таджикистан на период до 2030 г. [Электронный ресурс]: принята в г. Душанбе в 2016 г. // Министерство Транспорта Республики Таджикистан: офиц. сайт. – Режим доступа: [https://mintrans.tj/sites/default/files/2017/september/nacionalnaya\\_strategiya\\_razvitiya\\_rt\\_na\\_period\\_do\\_2030\\_goda.pdf](https://mintrans.tj/sites/default/files/2017/september/nacionalnaya_strategiya_razvitiya_rt_na_period_do_2030_goda.pdf). – Дата доступа: 12.03.2022.
3. 中塔工业园区建设启动 为新丝路经济建设代言 [电子信息] // 人民日报. – 存取方式: <http://finance.people.com.cn/n/2014/0915/c387602-25662131.html>. – 存取日期: 09.06.2022. (Начали строить китайско-таджикостанского промышленного городка [Электронный ресурс] // Газета «Жэньминь жибао» онлайн. – Режим доступа: <http://finance.people.com.cn/n/2014/0915/c387602-25662131.html>. – Дата доступа: 09.06.2022).
4. Таджикистан и Китай обсудили геологические работы на месторождении «Северный Зарнисор» [Электронный ресурс] // Avesta: [информ. агентство]. – Режим доступа: <http://avesta.tj/2015/04/03/tadzhikistan-i-kitaj-obsudili-geologicheskie-raboty-na-mestorozhdenii-severnuy-zarnisor/>. – Дата доступа: 02.05.2021.
5. Китай обещает \$500 миллионов и начал строительство обогатительного комбината [Электронный ресурс] // Радио Озоди. – Режим доступа: <https://rus.ozodi.org/a/27797314.html>. – Дата доступа: 25.06.2022.
6. 中塔共建最大合作项目“中塔工业园”扩建升级 [电子信息] // 中国一带一路网. – 存取方式: <https://www.yidaiyilu.gov.cn/xwzx/hwxw/28958.htm>. – 存取日期: 07.05.2021. (Китайско-таджикостанский промышленный городок расширился [Электронный ресурс] // Официальный сайт «Один пояс один путь». – Режим доступа: <https://www.yidaiyilu.gov.cn/xwzx/hwxw/28958.htm>. – Дата доступа: 07.05.2021).
7. Китай предоставит Таджикистану кредит для строительства железной дороги Вахдат-Яван [Электронный ресурс] // Независимое воен. обзор. – Режим доступа: [http://nvo.ng.ru/economics/2014-02-03/4\\_transport.html](http://nvo.ng.ru/economics/2014-02-03/4_transport.html). – Дата доступа: 11.04.2020.
8. 中企承建中亚首条铁路投入使用 [电子信息] // 中国一带一路网. – 存取方式: <https://www.yidaiyilu.gov.cn/qyfc/zqzx/423.htm>. – 存取日期: 08.02.2022. (Первая железная дорога, построенная китайским предприятием, открыта [Электронный ресурс] // Официальный сайт «Один пояс один путь». – Режим доступа: <https://www.yidaiyilu.gov.cn/qyfc/zqzx/423.htm>. – Дата доступа: 08.02.2022).
9. 中国企业承建的“杜尚别2号”火电站并网发电 [电子信息] // 中国驻吉尔吉斯斯坦共和国大使馆经济商务参赞处. – 存取方式: <http://tj.mofcom.gov.cn/article/jmxw/201401/20140100458834.shtml>. – 存取日期: 09.06.2022. (Китайское предприятие построило ТЭС Душанбе-2 [Электронный ресурс] // Канцелярия советника по торгово-экономическим вопросам при посольстве КНР в Республике Кыргызстан. – Режим доступа: <http://tj.mofcom.gov.cn/article/jmxw/201401/20140100458834.shtml>. – Дата доступа: 09.06.2022).
10. Юлдашев, А. Душанбинская ТЭЦ-2 заработала на полную мощность [Электронный ресурс] / А. Юлдашев // Информационный портал Asia-Plus. – Режим доступа: <https://asiaplustj.info/news/tajikistan/economic/20161208/dushanbinkaaya-tets-2-zarabotala-napolnuyu-motshnost>. – Дата доступа: 20.03.2022.
11. Факты и цифры: экономическое сотрудничество Китая с Таджикистаном и Кыргызстаном приносит плодотворные результаты [Электронный ресурс] // Russian.news.



сп. – Режим доступа: [http://russian.news.cn/2019-06/12/c\\_138136394.htm](http://russian.news.cn/2019-06/12/c_138136394.htm). – Дата доступа: 11.01.2020.

12. Таджикистан: Китайско-таджикский текстильный индустриальный парк «вышивает» Новый Шелковый путь [Электронный ресурс] // Новое наблюдение Шелкового пути: сайт. – Режим доступа: <http://ru.siluxgc.com/html/R1673/201808/28036618236989.shtml>. – Дата доступа: 02.03.2020.

13. Отчет о состоянии государственного долга за 2018 год [Электронный ресурс] // Министерство финансов Республики Таджикистан: офиц. сайт. – Режим доступа: [https://minfin.tj/downloads/otchet\\_2018vd.pdf](https://minfin.tj/downloads/otchet_2018vd.pdf). – Дата доступа: 05.09.2022.

(Дата подачи: 16.02.2023 г.)

*С. Ф. Шимукович*

Белорусский государственный экономический университет, Минск

*S. F. Shymukovich*

Belarusian State Economic University, Minsk

УДК 94(47+476)«18/19»

## **ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО ПРЕОБРАЗОВАНИЮ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛОРУССКИХ ГУБЕРНИЯХ ПО ИТОГАМ РЕВИЗИИ ОСИПА СЕНКОВСКОГО В 1826 Г.**

## **PROPOSALS FOR THE TRANSFORMATION OF THE EDUCATION SYSTEM IN THE BELARUSIAN PROVINCES BASED ON THE RESULTS OF THE AUDIT OF OSIP SENKOVSKY IN 1826**

*В статье анализируются предложения профессора Петербургского университета, уроженца Западного края О. Сенковского, по реформированию системы образования в белорусских губерниях. Данные предложения были составлены О. Сенковским по итогам ревизии учреждений образования края. Реализация предложений должна была ускорить деполонизацию края, при этом автором учитывались специфические особенности, сложившиеся в образовательной сфере и исходили из исторических, социальных, экономических, конфессиональных особенностей региона.*

*Ключевые слова:* Виленский учебный округ; Петербургский учебный округ; белорусские губернии; деполонизация; имперская унификация; Белорусский лицей.

*The article analyzes the proposals of Professor of St. Petersburg University, a native of the Western Region O. Senkovsky, on reforming the education system in the Belarusian provinces. These proposals were compiled by O. Senkovsky based on the results of the audit of educational institutions of the region. The implementation of the proposals was supposed to accelerate the depolonization of the region, while the author took into account the specific features that have developed in the educational sphere and proceeded from the historical, social, economic, confessional characteristics of the region.*

*Keywords:* Vilna Educational District; St. Petersburg Educational District; Belarusian provinces; decolonization; imperial unification; Belarusian Lyceum.

В данной статье проанализированы предложения по реорганизации образовательного дела в белорусских губерниях, сформулированные профессором Петербургского университета О. И. Сенковским по итогам ревизии учебных заведений Витебской и Могилевской губерний в 1826 г. К этому времени учреждения образования на белорусских землях стали эффективным инструментом колонизации населения и продвижения политического проекта возрождения польского государства, что вызывало самые серьезные опасения в Петербурге. О. И. Сенковского можно считать одним из представителем локальных элит Западного края, которые поступали на службу империи после ликвидации польского государства. В этой связи представляют интерес качество сформулированных предложений, уровень их рациональности, масштаб разработанности и предполагаемый эффект для усиления российского влияния в регионе от их внедрения, а так интересны причины, по которым эти предложения были отвергнуты имперскими элитами. Отметим, что уже через пять лет правительству пришлось реализовать некоторые предложения О. И. Сенковского, преимущественно запретительного характера и без указания на автора данных мероприятий.

В Российской империи в начале XIX в. была проведена образовательная реформа, в ходе которой были созданы образовательные округа и образован ряд университетов в регионах империи. Одновременно в начале XIX в. перед российскими элитами стояла задача включения в имперский организм обширных территорий, присоединенных по итогам трех разделов Речи Посполитой. При этом на данных территориях уже существовала развитая система учреждений образования во главе с университетом в Вильно, ее модернизация была проведена в последней трети XVIII в. в Речи Посполитой силами «Образовательной комиссии».

В 1803 г. утвержденный Александром I устав университета в Вильно закрепил его автономный статус как «польского» университета и очертил условия деятельности, значительно отличавшие его от российских университетов [1, с. 358–359, 365, 373]. Преподавание в университете велось на польском и латинском языках по программам, которые были унаследованы от «Образовательной комиссии», университет имел право присуждать ученые степени, он же управлял всеми учебными заведениями обширного учебного округа. В целом, деятельность попечителя Виленского учебного округа А. Чарторыйского по расширению польского влияния была абсолютно открытой и была обусловлена противоречивыми стремлениями императора Александра I по решению «польского» вопроса [2, с. IV–VII]. Стоит указать, что округ был образован в составе восьми губерний: Виленской, Витебской, Волынской, Гродненской, Могилевской, Минской, Киевской и Подольской и по сути охватывал территории бывшей Речи Посполитой, которые вошли в состав Российской империи.

В начале 1820-х гг. охладели личные отношения между Александром I и А. Чарторыйским. Император отказался от романтической идеи восста-

новления Польши и положение попечителя Виленского округа стало уязвимым. Министр духовных дел и народного просвещения А. Н. Голицын (1816–1824) отрицательно относился к образовательной автономии западных губерний. В представлении имперских элит и лиц, отвечавших за систему образования, «...Вилено представлялся окном, через которое в Россию проникали идеи и концепции, грозившие нанести урон как целостности империи, так и морали ее подданных» [1, с. 421]. Возникли реальные предпосылки для изменения образовательной политики в западных губерниях, но для этого из округа необходимо было удалить попечителя А. Чарторийского.

В начале 1820-х гг. по совокупности нескольких разбирательств, связанных как с деятельностью профессоров университета, так и открытием «тайных» студенческих обществ в учебном округе, из Вилено были удалены ряд популярных профессоров, а студенты были подвергнуты жесткому наказанию. Следствие по делу о «тайных» студенческих обществах вел бывший коллега А. Чарторийского по «Негласному комитету», сенатор Н. Н. Новосильцев, который к 1820-м гг. разочаровался в реформаторских устремлениях [2, с. LXXXIII–СХХХIII; 3, с. 603–619]. В 1824 г. он был назначен новым попечителем Виленского учебного округа и приступил к неудачным, как далее оказалось, преобразованиям в округе.

По итогу событий 1830–1831 гг. Николай I был крайне недоволен работой Н. Н. Новосилева, также император высказал претензии министерству народного просвещения в проведении вялой политики и неспособности нейтрализовать католическое духовенство и ввести русский язык в учебный процесс [1, с. 443]. В этой связи он потребовал закрыть университет, все католические учебные заведения, образовательный процесс русифицировать и взять под полный контроль правительства [16, с. 104–110, 139–140, 729]. Проведенные в 1830-х гг. мероприятия в системе образовании носили почти исключительно запретительный характер, часто проводились противоречиво и бездумно, разрушая и имевшиеся положительные тенденции.

В этой связи необходимо отметить, что пятью годами ранее, в 1827 г., правительству был предложен проект сбалансированных изменений по преодолению негативных для российского правительства тенденций в местной системе образования, разработанный с учетом специфики края, в котором сочетались как меры запретительного, так и созидательного свойства по формированию новых инструментов влияния, способных изменить отношение местного общества в пользу центральной власти и развить положительные тенденции в деятельности учреждений образования. Разработчиком этих предложений был О. Сенковский, личность во всех отношениях интересная, противоречивая, но незаслуженно позабытая.

О. Сенковского относят к «полякам», но современники, близко его знавшие, были не столь однозначны в трактовке его «польского» происхождения. Осип Пшецлавский, уроженец белорусских Ружан, представитель

«польской» петербургской диаспоры и успешный имперский чиновник, отмечает, что О. Сенковский «...был литвин, уроженец Виленской губернии», и на его журнале («Библиотека для чтения») «...лежал тот же “первородный грех”, что и на “Северной пчеле”, издаваемом *белорусом* Ф. Булгариным» [4, с. 494].

В свою очередь, Ф. Булгарин, который близко знал О. Сенковского и конкурировал с ним за читателя, в № 228 «Северной пчелы» (в разделе «Журнальная мозаика») отмечает *белорусское* происхождение О. Сенковского и обвиняет его в том, что тот через свой журнал («Библиотека для чтения») «...угрожает русскому языку падением, если мы не опомнимся. Дойдет до того, что у нас станут писать *белорусским наречием*, как при царе Алексее Михайловиче и около той эпохи» [5, с. 246]. Также на белорусское происхождение О. Сенковского (по матери) указывает советский исследователь В. Каверин: «мать его происходила из *белорусской* фамилии (Буйков)» [5, с. 26]. Таким образом, О. Сенковского, шляхтича, можно отнести к польской домодерной гражданско-политической нации, так как он был воспитан и получил образование в польской культурной традиции, но чистокровным *этническим поляком* он точно не был, а значит, считать его предателем польских национальных интересов (это оценки польского научного сообщества) как минимум некорректно.

О. Сенковский получил прекрасное образование, в Виленском университете он слушал лекции на всех факультетах, там более что в годы обучения (1815–1819) здесь преподавали как известные профессора, так и молодые, но перспективные ученые: Г. Гроддек, И. Лелевель, А. Снядецкий, И. Данилович, И. Онацевич и другие. Ф. Булгарин, который жил в Вильно в 1819 г. и посещал лекции в университете, позднее вспоминал: «...я был свидетелем, когда в Вильно проживало все высшее общество западных губерний, что О. И. Сенковского, весьма молодого человека, признавали необыкновенным явлением в ученом мире, и все старались с ним познакомиться» [6, с. 179].

Благодаря Г. Гроддеку и И. Лелевелю увлечение Сенковского восточными языками переросло в серьезный научный интерес, что имело следствием путешествие по Ближнему Востоку. Средства на вояж были выделены университетом [7, л. 2–5] и собирались по подписке среди научного сообщества Вильно и Варшавы. В свою очередь, О. Сенковский брал на себя обязательства печатать отчеты о своем путешествии, подготовить новое издание польско-турецкой грамматики и словаря, собрать все возможные сведения о связях Польши с Турцией и другими странами Ближнего Востока, представив их в виде научного исследования. По возвращении его ждала кафедра восточных языков в Виленском университете [5, с. 14–15].

В самом начале своего путешествия, О. Сенковский поступил на службу в русскую дипломатическую миссию в Константинополе, что давало преимуществу в логистике и дополнительное финансирование в виде жалования [5, с. 20–21]. Как пишет В. Каверин, предложение русского посла Г. А. Стро-

ганова «...открывало ему перспективу блестящей дипломатической карьеры» [5, с. 21]. Честолюбивые устремления проще было реализовать в столице империи, поэтому выжав максимум пользы из своего путешествия, О. Сенковский в 1821 г. возвращается не в Вильно, а в Петербург. Он сдал экзамен известному ориенталисту, академику Х. Френу, и был зачислен на службу переводчиком Коллегии иностранных дел. В 1822 г. его назначают ординарным профессором Петербургского университета по кафедрам арабского и турецкого языков, о чем Министерство духовных дел и народного просвещения проинформировало попечителя Виленского учебного круга в том же году [8, л. 9].

Став самым молодым профессором Петербургского университета [9, с. 202], О. Сенковский держался в университетском сообществе особняком. Российские ученые-гуманитарии оценивались им невысоко, о чем он писал в письмах другу и учителю И. Лелевелю: «...это люди без всякой основательной науки. Редко который из них знает по латыни и то весьма мало, это поверхностные беллетристы, нет ни одного, которого бы можно было назвать ученым» [10, с. 640]. В итоге взаимоотношения с коллегами по университету у О. Сенковского в дальнейшем будут напряженные [6, с. 186; 11, л. 56–58].

В первые годы жизни в столице империи О. Сенковский близко сошелся с Ф. Булгариным, который содействовал вхождению молодого профессора в избранное культурное общество столицы. Однако поначалу «близкий» круг общения состоял преимущественно из «поляков», которые состояли на государственной службе либо были высланы в столицу по политическим причинам. Во время дружеских обедов велись разговоры на самые разные (в том числе политические) темы, литераторы зачитывали отрывки своих произведений, поэтов просили импровизировать (особенно часто – А. Мицкевича). Как отмечает один из завсегдатаев посиделок Н. Малиновский, Сенковский почти всегда спорил с Малевским и Мицкевичем, при этом он постоянно «стрелял парадоксами», один из таких парадоксов возмутил автора записок и был приведен более подробно: «...Среди прочего перевозносил Новосильцева, уверяя, что школы теперь лучше обустроены, имеют более полезную программу, чем раньше, и даже литература процветает» [4, с. 485].

Это мнение О. Сенковский имел возможность подтвердить в ходе ревизии учебных заведений Витебской и Могилевской губерний в 1826 г. О. Сенковский был профессором Петербургского университета, а на профессоров возлагалась функция периодических инспекций учреждений образования округа. Как «поляк» на службе империи, он лучше понимал специфику региона, долгое время входившего в состав Речи Посполитой, мог легче найти взаимопонимание с представителями региональных элит. Также «ревизор» был по-гоголевски молод, ему только исполнилось 26 лет, и это, как мы полагаем, было еще одним аргументом в пользу назначения О. Сенковского

визитатором – его возраст позволял легче перенести тяготы дальнего и не самого комфортного путешествия.

Училища белорусских губерний в 1826 г. были изъяты из состава Виленского учебного округа и переданы Петербургскому, но это было запоздалое решение правительства с целью минимизировать «польское» влияние в регионе, который более пятидесяти лет находился под российским управлением. В процессе ревизии училищ необходимо было оценить их реальное положение и дать предложения по унификации с российской системой образования [12, л. 5–13].

В дополнение к стандартной инструкции визитаторам, О. Сенковскому были даны деликатные поручения, связанные с анализом характера образовательного процесса в училищах, которые содержали римско-католические ордена, расследованием конфликта в Витебской гимназии и обстоятельств беспорядков, имевших антиправительственный характер в Полоцком высшем училище пиаров, а также в целом «...иметь ввиду другие обстоятельства, клонящиеся к пользе монаршей службы, к распространению народного просвещения <...> и по водворению в сей части империи верноподданнических чувств истинных сынов России, преданных престолу и Отечеству» [12, л. 14–20].

По итогам инспектирования училищ О. Сенковский подготовил документ, состоящий из трех частей: Обзорения дел белорусских училищ к моменту ревизии, Отчета об осмотре училищ в 1826 г. и Плана общего преобразования белорусских учебных заведений – весь документ состоял из 280 листов [13]. Объем отчета, количество приведенных в нем сведений и многочисленные конкретные предложения рассматривались в Училищном комитете Петербургского университета на протяжении нескольких заседаний [11, л. 1–52 об.].

Ревизия показала, что в белорусских губерниях имела запутанная система учреждений образования, они были неравномерно распределены по территории, не соблюдался принцип преемственности – «гимназии не имеют никакой связи с Высшим училищем» (в Полоцке), которое имело частный статус и не давало тех прав и преимуществ при поступлении на службу, которые имели выпускники правительственных высших учебных заведений [13, л. 13–14, 21, 232 об., 233, 238].

С 1804 г. училища Витебской и Могилевской губерний входили в Виленский учебный округ, и преподавание, еще с 1770-х гг. переведенное на русский язык, снова перешло на польский. О. Сенковский отмечает, что «русский язык <...> преподается как иностранный. По личному своему опыту могу присовокупить, что ученики в сих гимназиях не более успевают в русском языке, чем в наших гимназиях в английском или немецком» [13, л. 16, 19]. Причина была банальной: русский язык не знал почти никто из учителей [13, л. 22, 234 об.]. В целом, существовала проблема кадрового обеспечения, поскольку из-за низких зарплат Виленский университет не от-

правлял в Витебскую и Могилевскую губернии своих выпускников, разве что в наказание [13, л. 234].

Визитатор отмечал отсутствие контроля со стороны официальных властей за деятельностью училищ, которые содержали римско-католические ордена. Их частный характер не давал преимуществ по службе выпускникам, а отсутствие веротерпимости формировало у учащихся враждебность ко всему не римско-католическому. О. Сенковский подчеркивал, что это было особенно важно в белорусских губерниях, где присутствовали две веры и религиозная нетерпимость, распространяемая ксендзами, была преградой к тесной связи двух народов [13, л. 238 об]. «Пока будут монастырские училища – усилия правительства в соединении разнородных начал окажутся безуспешными» [13, л. 239], – отмечал ревизор. Визитатор отмечал, что «последние происшествия по Полоцкому пиарскому училищу неоспоримо доказывают, что у воспитанников училищ, содержимых польским духовенством, таится дух противоправительственный и неприятное расположение к русскому правительству», и что в этих заведениях «...довели юношество до невероятной степени вольнодумства, непокорности и разврата» [13, л. 247 об.].

Предложения О. Сенковского по преодолению негативных для правительства явлений были сформулированы с учетом отличий белорусских губерний от российских. В частности, он отмечал многочисленность и бедность шляхты, которая, по мнению визитатора, составляла «среднее сословие», почти отсутствующее в российских губерниях [13, л. 229]. У шляхты традиционно была высокая потребность в получении образовании, что в дальнейшем давало возможность получать средства к существованию на государственной службе. «Множество дворян и некоторые мещане имеют ученые степени студентов, кандидатов, некоторые даже магистров и докторов философии» [13, с. 231], такую возможность им давал Виленский университет, который был одним из крупнейших в Европе.

О. Сенковский предлагал реорганизовать все белорусские училища в понятную систему правительственных учреждений образования, основанную на принципах преемственности и учитывающую потребности обучающихся из соответствующих сословий. Отдаленность от университетов можно было компенсировать учреждением «Белорусского лицея» (в Витебске), обучение в котором давало бы права, равные выпускникам высших учебных заведений при поступлении на гражданскую или военную службу. Также выпускники лицея имели бы возможность завершить высшее образование в Петербургском университете. Учительские кадры мог готовить Петербургский университет, а содержание училищ предлагалось организовать из средств на римско-католические училища (их следовало немедленно закрыть). Русскому языку следовало стать основным в преподавании дисциплин, среди которых должны были главенствовать русская словесность и русская история. Из программы необходимо было убрать польскую исто-



рию как самостоятельный предмет (только в контексте всемирной истории), а польский язык был возможен как отдельный предмет (и то не везде) [13, л. 249–260 об., 279]. Что касается училищ для податных сословий – то в них нужно ограничить число гуманитарных предметов, но усилить профессиональные предметы, завязанные на получение конкретных навыков. О. Сенковский особо отмечал, что мещанам в большей степени нужны сведения по земледелию, техническим и коммерческим наукам, с помощью которых можно было поднять свое благосостояние, ведь бедность происходит от невежества [13, л. 236].

Программа реорганизации была согласована с Белорусским генерал-губернатором князем Н. Н. Хованским и горячо им поддержана [13, л. 9–9 об]. Однако в Министерстве духовных дел и народного просвещения предложения О. Сенковского не нашли поддержки. Во-первых, они требовали расходов в условиях дефицита средств; во-вторых, их раскритиковали коллеги-профессора, отомстив так за высокомерие Сенковского; в-третьих, возникло недоверие к самой персоне визитатора. Так, в августе 1823 г. Н. Н. Новосильцев доносил вел. кн. Константину Павловичу, что О. Сенковский и Ф. Булгарин есть лица, связанные с преступными «тайными» обществами, раскрытыми в университете. В 1824 г. Новосильцев в письме А. А. Аракчееву обвинил «поляков», живших в Петербурге (в том числе и О. Сенковского) в деятельности, враждебной России, и эти сведения, хотя и не нашли подтверждения, проверялись до 1828 г. [5, с. 35–36; 6, с. 171–172]. Сам О. Сенковский также давал достаточно поводов для подозрений, он находился в тесной переписке с лицами, которые позднее стали лидерами польского восстания [5, с. 36–37].

В начале 1830-х гг. О. Сенковский понял, что его научная и преподавательская деятельность не принесла денег и славы, а дипломатическая и государственная карьера стала невозможной после 1831 г. в связи с подозрениями в «полонофильстве». Как отметил В. Каверин: «...не удалась карьера, которая должна была привести к высокому личному положению, к значению в обществе, к власти» [5, с. 34]. О. Сенковский уходит из науки и избирает достаточно безопасное (но очень доходное) в обстоятельствах «николаевской эпохи» развлекательно-познавательное направление в журналистике, а в литературе – формат фантастических произведений и житейских фельетонов. Его журнал «Библиотека для чтения» стал сверхуспешным издательским проектом.

Одновременно О. Сенковский окончательно разрывает все связи с «польскими» друзьями. Еще в 1828 г. прекратилась его переписка с И. Лелевелем, а в 1831 г. в сборнике «Новоселье» выходит фантастический фельетон «Большой выход у Сатаны», в котором автор критикует участие И. Лелевеля в восстании 1830–1831 гг. [5, с. 55]. В следующем году он публикует фельетон «Послушание у Сатаны», где в целом критикует польское восстание [14, с. 50–54].



Сформулированные О. Сенковским предложения по реорганизации образования в белорусских губерниях в рядах польских элит вызывала резкое осуждение. Так, А. Мицкевич, находясь в Париже, отнес своего знакомого по петербургским посиделкам в число «пишущих предателей». А польский историк первой половины XX в. Генрих Мостицкий отмечал: «Сенковский, хотя и *поляк* по происхождению, воспитанник Контрима, который помог ему учиться на Востоке, в отчетах своих, поданных петербургскому куратору, превзошел даже самого Новосильцова в сервилизме и ультра-реакционных русификаторских замыслах. Непостижимая психика этого человека» [14, s. 11, 14, 15].

Одновременно обвинения в «полонизме» сыпались на О. Сенковского от русских ура-патриотов и от официальных лиц. Цензор и будущий академик А. В. Никитенко в 1833 г. отмечает в дневнике: «...на вечере у вице-президента Академии художеств, графа Ф. П. Толстого <...> встретился я с Лобановым, который в патриотической ярости оплевывал со всех сторон бедного Сенковского», он же отмечает крайне негативное отношение к О. Сенковскому министра народного просвещения С. С. Уварова. Сам Никитенко дал следующую характеристику Сенковскому: «...я не могу поручиться за патриотические или ультрамонархические чувства его. Но то верно, что он из боязни ли или благоразумия никогда не выставлял себя либералом» [15, с. 276–277, 282].

Таким образом, недоверие к «полякам», поступившим на службу российскому правительству, имело негативные последствия. Возможности использовать их знания конфессиональной, социально-экономической специфики региона для проведения системной политики, сочетавшей грамотное соотношение мер принуждения и поощрения, основанной на классической формуле «разделяй и властвуй» и ведущей к ограничению польского культурного, религиозного и политического влияния в Западном крае империи, были упущены. Сначала правительство в первую четверть XIX в. позволило усилить польское влияние в своем западном регионе, а затем с середины 1820-х гг. неоправданно жесткими, часто бессистемными и непоследовательными методами попыталось ускорить процесс имперской унификации. Данная линия сохранилась с некоторыми корректировками до распада империи в начале XX в. и, в целом, имела противоречивые последствия для социально-экономического, культурного, общественно-политического и национального развития белорусских земель.

#### **Список использованных источников**

1. *Кусбер, Я.* Воспитание элит и народное образование в Российской империи XVIII – первой половины XIX века. Дискурс, законодательство, реальность / Я. Кусбер; пер. с нем. А. И. Савина. – М.: Политическая энциклопедия, 2018. – 613 с.
2. *Погодин, А.* Виленский учебный округ 1803–1831 гг. / А. Погодин // Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства народного просвещения: в 4 т. – СПб.: Изд-во МНП, 1902. – Т. 4, Вып. 1. – С. 1–СXXXIII.

3. Жукович, П. Сенатор Новосильцев и профессор Голуховский. (Эпизод из истории Виленского университета 1823–1824 гг.) / П. Жукович // Исторический вестник. – 1887. – Т. XXIX. – С. 603–619.
4. Булгарын, Ф. Выбранае / Ф. Булгарын; уклад, прадм., камент. А. Фядуты. – Мінск: «Беларускі кнігасбор», 2003. – 592 с.
5. Каверин, В. Барон Брамбеус. История Осипа Сенковского, журналиста, редактора «Библиотеки для чтения» / В. Каверин. – Л.: Изд-во писателей, 1929. – 256 с.
6. Рейтблат, А. И. Фаддей Булгарин: идеолог, журналист, консультант секретной полиции: ст. и материалы / А. И. Рейтблат. – М.: Новое литературное обозрение, 2016. – 632 с.
7. Литовский государственный исторический архив (ЛГИА). – Ф. 721. Оп. 1. Д. 128.
8. ЛГИА. – Ф. 721. Оп. 1. Д. 64.
9. Ростовцев, Е. А. Столичный университет Российской империи: ученое сословие, общество и власть (вторая половина XIX – начало XX в.) / Е. А. Ростовцев. – М.: Политическая энциклопедия, 2017. – 903 с.
10. Иоахим Лелевель как критик «Истории Государства Российского» соч. Н. М. Карамзина. Переписка с Ф. В. Булгариным, 1822–1830 гг. / перев. и прим. С. Л. Пташицкого // Русская старина. – 1878. – Т. XXII, вып. 5–8. – С. 633–656.
11. ЛГИА. – Ф. 567. Оп. 2. Д. 2148.
12. ЛГИА. – Ф. 567. Оп. 2. Д. 2055.
13. ЛГИА. – Ф. 567. Оп. 2. Д. 2255.
14. Ławski, J. Lucyper z Petersburga. Proza fantastyczna Józefa Sękowskiego / J. Ławski // Sękowski Józef. Fantastyczne podróże Barona Brambeusa; przekład Witalis Olechowski, wstęp Jarosław Ławski i Joanna Dziedzic, redakcja tomu, opracowanie tekstów Małgorzata Burzka-Janik i Jarosław Ławski / Uniwersytet w Białymstoku. – Białystok: PRYMAT, 2017. – 316 s.
15. Никитенко, А. В. Дневник. 1833–1824 гг. / А. В. Никитенко // Русская старина. – 1889. – Т. LXIII, вып. 8. – С. 265–300.
16. 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.

(Дата подачи: 20.02.2023 г.)

*А. Л. Шулаеў*

Вядучы архітэктар ТАА «Стромінвест»

*A. Shulaeu*

Leading architect LLC “Strominvest”

УДК 929.9(476)

## **ВЫЯВЫ ДЗЕВЫ МАРЫІ НА ВЕКСІЛАЛАГІЧНЫХ АБ’ЕКТАХ РЭЧЫ ПАСПАЛІТАЙ У XVI–XVIII СТСТ.**

## **IMAGES OF THE VIRGIN MARY ON THE VEXILLOLOGICAL OBJECTS OF THE RECH POSPOLITA IN XVI–XVIII CENTURIES**

*У артыкуле аўтар праводзіць аналіз вексилалагічных аб’ектаў Вялікага Княства Літоўскага і Каралеўства Польскага, на якіх маецца выява Дзевы Марыі на грунце тэкставых крыніц, а таксама аўтэнтычных сцягавых палотнішч і выяў з імі. Аўтар*

выцяляе сістэмныя прыкметы і характарыстыкі, параўноўвае іканаграфію выяў Дзевы Марыі на сцягах з шырока прынятаю ў Хрысціянстве. На аснове праведзенага аналізу аўтар прыходзіць да заключэння аб наяўнасці вексілалагічнай традыцыі выяўлення Дзевы Марыі ў Рэчы Паспалітай у XVI–XVIII стст., выцяляе характэрныя рысы мясцовай традыцыі.

Ключавыя словы: вексілалогія; Дзева Марыя; Хрысціянства; іканаграфія; сцяг.

*In the article, the author conducts an analysis of the vexillological objects of the Grand Duchy of Lithuania and the Kingdom of Poland, on which there are images of Virgin Mary on the basis of text sources, as well as authentic flags and images with them. The author analyzes the systemic features and characteristics, compares the iconography of the image of the Virgin Mary on flags with widely adopted in Christianity. Based on the analysis, the author comes to the conclusion on the presence of a vexillological tradition of the image of the Virgin Mary in the Commonwealth in the XVI–XVIII centuries, isolated the characteristic features of the local tradition.*

*Keywords: vexillology; Virgin Mary; Christianity; iconography; flag.*

Вексілалогія – спецыяльная навуковая гістарычная дысцыпліна, якая вывучае так званыя вексілалагічныя аб’екты (далей – в. аб.) (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 в. аб. і іх мастацкіх дэталей і вобразаў.

Паступовае выяўленне і ўвядзенне ў шырокі навуковы ўжытак гістарычных крыніц, звязаных з вексілалогіяй, ужо дазваляе праводзіць статыстычны і параўнаўчы аналіз розных аспектаў айчыннай вексілалогіі і ў тым ліку аналіз іканічных знакаў. Іконіка (грэч. εἰκόν – выява, вобраз) – сучасны інфармацыйны навуковы кірунак, што вывучае агульныя ўласцівасці выяў з улікам спецыфікі зрокавага ўспрыняцця.

У межах дадзенага даследавання разглядаюцца іканічныя знакі ў выглядзе Дзевы Марыі (Панны Марыі, Багародзіцы) на неканфесійных сцягавых палотнішчах Вялікага Княства Літоўскага і, шырэй, Рэчы Паспалітай з XVI па XVIII ст.

Культ Дзевы Марыі займае адно з цэнтральных месцаў у Хрысціянскай традыцыі і, як прынята лічыць, трапіў у Еўропу з Візантыі, укараніўшыся і ўва ўсходняй (грэчаскай, грэка-каталіцкай) і ў заходняй (рыма-каталіцкай) хрысціянскай абраднасці. Заходняя і ўсходняя іканаграфіі Дзевы Марыі маюць як адрозненні, так і агульнасць часткі вобразаў. Практычна ідэнтычнымі ў абедзвюх традыцыях з’яўляюцца выявы Дзевы Марыі Жонка, ахінутая сонцам (стар.-грэч. γυνὴ περιβεβλημένη τὸν ἥλιον, лац. Mulier amicta sole, царк.-слав. Женá вблечéна вь sóлнце), што створана на падставе фрагменту з 12-га раздзелу хрысціянскага тэксту Апакаліпсісу св. Яна Багаслова: «... з’явілася ў небе вялікае знаменне: жонка, апранутая ў сонца; пад нагамі яе месяц, і на галаве ейнай корона з дванаццаці». Разам з тым, і тут маецца шмат адрозненняў у дэталях.

Сярод найбольш распаўсюджаных іканаграфічных тыпаў Дзевы Марыі можам выдзеліць:

• (для заходняй, рыма-каталіцкай, хрысціянскай традыцый) Анунцыя-та – выява Дзевы Марыі ў сцэне Звеставання, але без арханёла Габрыэля; Асунта – выява Дзевы Марыі, што ўзносіцца на нябёсы «з целам і душою»; Імакулата – выява Дзевы Марыі, што лунае на нябёсах на паўмесяцы; Каранацыя Дзевы Марыі; Мадонна ў славе – выява Дзевы Марыі з Ісусам Хрыстом на нябёсах з серафімамі; Мізэрыкордыя – выява Дзевы Марыі, якая ахінае людзей сваім покрывам; Маэста – выява Дзевы Марыі ў гонары на троне ў акружэнні святых; Марыя, якая носіць у чэраве ці Божая маці рожаніца – выявы цяжарнай Дзевы Марыі; Цнатлівае сэрца – выява Дзевы Марыі з сэрцам, якое ззяе, у абрамленні вянка з ружаў; П’ета – выява Дзевы Марыі, якая аплаквае знятага з крыжа Хрыста; Святая радня – выява Дзевы Марыі з Хрыстом разам са св. Ганнаю і св. Янам Хрысціцелем; Святая сям’я – выява Дзевы Марыі са св. Язэпам і немаўляткам Хрыстом; Святая размова – выява Дзевы Марыі на троне ў акружэнні святых, якія размаўляюць; Mater dolorosa – выява Дзевы Марыі ў пакутах з мячом у руцэ, што глядзіць на ўкрыжаванага Хрыста [1, с. 35–375];

• (для ўсходняй, грэчаскай і грэка-каталіцкай, хрысціянскай традыцый) Аранта (грэч. якая моліцца) – выява Дзевы Марыі ў твар з узнятымі на ўзроўні галавы рукамі з раскрытымі далонямі; Знаменне – выява Багародзіцы-Аранты па пояс; Адзігітрыя (грэч. Правадніца) – выява Дзевы Марыі, якая паказвае рукой на дзіця Хрыста; Елеўса (грэч. Замілаванне) – выява Дзевы Марыі, якая прыпадае шчакою да дзіцяці Хрыста; Панахранта (грэч. Усечнатлівая) – выява Дзевы Марыі на троне, якая трымае на каленях дзіцятка Хрыста; Агіясорытысса (ад назвы званіцы «Агія-Сорас» у Канстантынопалі) – выява Дзевы Марыі ў поўны рост, якая звяртаецца да Хрыста; Маці Божая Семістрэльная – выява Дзевы Марыі ў поўны рост з сямю мячамі, накіраванымі на грудзі.

### **Крыніцы даследавання**

Вывучэнне мясцовай спецыфікі неабходна здзяйсняць на падставе дакументальных крыніц, сярод якіх выдзяляюць наступныя групы:

- а) аўтэнтычныя в. аб. ці іх фрагменты і элементы;
- б) выяўленчыя крыніцы з в. аб.;
- в) тэкставыя апісанні в. аб.;
- а) аўтэнтычныя в. аб. ці іх фрагменты і элементы.

Пры апісанні і аналізе першай групы крыніц неабходна вывучаць іх на наяўнасць пазнейшых за час стварэння ўключэнняў, бо праз сваю спецыфіку практычна не існуе в. аб. з XV–XVIII стст., што захаваліся да нашага часу зусім без слядоў рамонтаў і пазнейшых ўключэнняў.

Таксама трэба сказаць, што большасць старажытных в. аб. захаваліся фрагментарна, часам з вялікай доляй страатаў (так, у складзе трафейнай калекцыі Вайсковага музея ў Стакгольме (Швецыя) значная частка в. аб. Рэчы Паспалітай, датаваных XVI ст., захаваліся з практычна цалкам страчанымі палотнішчамі), што прыводзіць да неабходнасці ўжывання пры іх аналі-

зе параўнальна менш дакладных, але больш інфарматыўных выяўленчых крыніц.

Выяўленчыя крыніцы з в. аб. можна падзяліць на пяць падвідаў:

- матэрыялы трохмернага сканавання;
- матэрыялы двухмернага сканавання;
- матэрыялы фотафіксацыі;
- матэрыялы дакументацыйнай графічнай фіксацыі для каталогаў;
- графічныя выявы, на якіх сярод іншага прысутнічаюць в. аб.

Прынцыповае адрозненне паміж апошнімі двума падвідамі ў тым, што ў першым выпадку мы гаворым пра дакладную ці высокай ступені дакладнасці графічную копію захаванага аўтэнтычнага в. аб. з мэтай яго каталагізацыі, без пабочных дэталей, без перспектывных і прапарцыйных скажэнняў, з наяўнасцю мінімальнай неабходнай атрыбуцыі. У другім выпадку мы маем на ўвазе графічную выяву, на якой прысутнічаюць в. аб., але мэтай стварэння выявы з’яўляецца не каталагізацыя вексілалагічнага аўтэнтычнага аб’екта, а адлюстраванне пэўнай падзеі, асобы, групы асобаў ці кампазіцыі сучасных аўтару. Пры гэтым в. аб. з’яўляецца дадатковым элементам і таму на выяве могуць прысутнічаць дадатковыя элементы, скажэнне прапорцый, в. аб. можа быць паказаны часткова, з упушчэннем нейкіх дэталей і г. д. Нарэшце, выявы з паказаннем несучасных аўтару падзей, кампазіцый толькі ў асобных выпадках, з пэўнымі абмежаваннямі ці пры наяўнасці верыфікацыі дакладнасці паказаных на выявах в. аб. пры дапамозе іншых крыніц, могуць разглядацца як дадатковая дакументальная крыніца.

Тэкставыя апісанні в. аб. можна падзяліць на два падвіды:

- інвентарныя апісанні в. аб.;
- тэкставыя крыніцы, у якіх маюцца апісанні в. аб.

Прынцыповае адрозненне паміж вышэйзгаданымі падвідамі заключаецца ў тым, што ў першым выпадку мы гаворым пра апісанне, мэтай, ці адной з мэтай складання якога, сярод іншага, з’яўляецца складанне тэкставага апісання в. аб. У другім выпадку маецца тэкставы дакумент, у якім сустракаецца апісанне в. аб. Тэкставыя апісанні – адны з найбольш распаўсюджаных відаў фіксацыі старажытных в. аб.

### **Тэкставыя крыніцы**

Адной з найстарэйшых згадак пра выкарыстанне выявы Дзеvy Марыі на адваротным баку харугвы ВКЛ: «Кн. II ч. II (пад тытулам “Вялікае Княства Літоўскае” – АШЛ) [...] 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 ўзносіць голы меч у правай выпягнутай руцэ. А на версе княская шапка, на другім жа баку харугвы вобраз найсвяцейшай Панны Марыі з дзіцяткам збавіцеля нашага Хрыста Пана, маці ў сонцы» [2, с. 299–303].

Таксама значнай тэкставай крыніцай, дзе мы знаходзім інвентарныя апісанні выяваў Багародзіцы на сцягах, з'яўляецца Інвентарны вопіс трафеяў Вялікага княства Маскоўскага падчас вайны 1654–1667 гг., дасланых у Разрад і Прыказную ізбу ў Смаленску. У вопісе ўтрымліваецца дэталізаванае апісанне трох сцягоў, два з якіх, верагодна, узятыя пад Вільняй, а адзін – пад Мінскам. Інвентарнае апісанне дубліруецца, што дазваляе ўдакладніць некаторыя моўныя асаблівасці апісання, а таксама памылкі ў тэксце:

«Августа ж въ 4 день (верагодна, 3-пад Вільні – АШЛ) принесли в Розряд донские казаки атаман Беляй Василиев с товарищи 3 знамя: камка белая, по краям писаны травы и слова латынские сусалным золотомъ, в середине полотно лазор голуба да зеленая, на другой стороне образ Богородицы в силах, на одном краю знамени 4 кисти белой шолкъ з жолтым, древко было крашено еловое съ яблочком без гротика;

отлас белой шиты травы золотом, рознымъ шолком, в середине шито рознымъ ж шолком, на нем образ Богородицы в силахъ, кругом плетешек золотной, на одном краю 3 кисти шолкъ белой з золотом, да в середине около образа плетешекъ золотой ж, древко еловое, было крашено жолтою да лазаревою краскою съ яблокомъ, изломлено; [...] Августа ж въ 4 день принесли в Розряд донские казаки:

Камка белая, по краям писаны травы и слова латынские сусалным золотом, древко было крашено съ яблоком, в камке по середине с одну сторону на полосе написан подобием образ Богородицын в силах, а под другую сторону – 2 парсуны.

Отлас белой, шиты травы золотом и розным шолкомъ, в середине на полотне образ Богородицын на об лица в силах, кругомъ плетешокъ золотной, да в середине около образа плетенокъ золотой ж, у знамени на одномъ краю 3 кисти – шолкъ белой з золотом, древко было крашено, съ яблоком» [3, с. 436, 444].

Сцягі, узятыя пад Мінскам 09.07.1655 г.: «Знамянко рейтарское селдал красная, около ево плетенок мишурной, древко было писано.

Знамя – полотняное, в нем крест бумажной, на нем написан образ Богородицын, древко красное наверху гротикъ железной. [...] Июля ж въ 9 день прислал околничей ж и воевода Богдан Матвеевич Хитрово: [...] Знамя – полотняное, в нем круго бумажной, на нем написан образ Богородицы, знамя – ветхо» [3, с. 434, 442].

Як відаць, інвентарнае апісанне дае няшмат дэталей, хаця ў двух выпадках можам сказаць, што Дзева Марыя, выяўленая разам з анёламі («Силы небесные»), ці, як найхутчэй, вядзецца пра сонечнае ззянне вакол фігуры Панны Марыі, характэрна для тыпу Жонка, ахінутая сонцам.

### **Візуальныя крыніцы і аўтэнтычныя палотнішчы**

Адным з найвялікшых (але не адзіным) збораў аўтэнтычных в. аб. і візуальных крыніц з в. аб. ёсць Вайсковы музей у Стакгольме, чые фонды з'яўляюцца найбагацейшымі ў Еўропе, калі казаць пра вексілалагічную ка-

лекцыю; вексілалагічныя аб’екты Рэчы Паспалітай складаюцца з калекцый арсенала пры Каралеўскім замку, у тым ліку, з трафейнай калекцыі.

В. аб. у фондах музея датуецца з XVI па XX ст. Вексілалагічную спадчыну Рэчы Паспалітай рэпрэзентуюць экспанаты з былой трафейнай калекцыі, уключаныя ў калекцыі «Litauisk fana» (Літоўскія сцягі) (15 экспанатаў), «Polsk fana» (Польскія сцягі) (221), «Osteuropeisk fana» (Усходнееўрапейскія сцягі) (167 экспанатаў), «Sachsisk fana» (Саксонскія сцягі) (каля 7 экспанатаў), «Rysk fana» (Рускія сцягі) (каля 10 экспанатаў). Такім чынам, непасрэдна захаваных аўтэнтычных экспанатаў, звязаных з Рэччу Паспалітай XVI–XVIII стст., захавалася сама меней 420 экспанатаў.

Трэба адзначыць, што падзел на калекцыі – досыць умоўны з прычыны, як адзначалася вышэй па тэксце, кепскага ўзроўню атрыбуцыі трафейных палотнішчаў: у большасці выпадкаў атрыбуцыя зводзілася да пазначэння, дзе быў здабыты сцяг і ў якім годзе.

Вексілалагічная калекцыя Вайсковага музея, апроч вышэйапісанага, каштоўная яшчэ тым, што ў ёй прысутнічаюць сцягі з усіх краін, з якімі Швецыя вяла войны з XVI па XVIII ст., сярод іх: Данія (Dansk fana); Вялікая рымская імперыя Германскай нацыі (Keiserlig fana); Нарвегія (Norsk fana) і г. д. Гэта дае магчымасць аналізу вексілалагічнай традыцыі Рэчы Паспалітай у агульнаеўрапейскім кантэксце. Яшчэ адной важнай перавагай з’яўляецца архіўны збор Вайсковага архіву, што складаецца з 30 альбомаў з каляровымі карткамі, на якіх выяўленыя сцягі з вексілалагічнай калекцыі музея (гэтак званы Збор Гофмана-Ёнсана). Збор ствараўся з XVII па XX ст., малюнкi належаць пяру прыдворных мастакоў Олафа Гофмана (Olof Hoffman) і Ёнаса Ёнсана (Jonas Jonsson) і датуецца 1677–1709 гг. і 1904–1915 гг. адпаведна. Карткі, выкананыя на кардоне памерамі 420 × 300 мм, змяшчаюць на сабе паліхромныя выявы, намалёваныя акварэллю і тушшу.

Аўтэнтычныя палотнішчы ў калекцыі Вайсковага музея маркіруюцца ідэнтыфікацыйным нумарам (identifikationsnummer) накшталт AM.000000, а таксама дадатковым ці альтэрнатыўным ідэнтыфікацыйным нумарам (alternativt nummer) накшталт ST 00:00; малюнкi ў Зборы Гофмана-Ёнсана – ідэнтыфікацыйным нумарам накшталт AMA.0000000.

Не менш важным з’яўляецца так званая калекцыя «Знаменных ілюстрацый» у фондах Эрмітажа ў Санкт-Пецярбургу, які налічвае некалькі дзясяткаў тысяч каляровых выяў, якія маркіруюцца ідэнтыфікацыйным нумарам накшталт ЗНІлл-00000.

Пры правядзенні аналізу сцягавых палотнішч важнай праблемай з’яўляецца ідэнтыфікацыя выяў на іх. Так найраспаўсюджаным жаночым вобразам на аналізуемых еўрапейскіх сцягавых палотнішчах з’яўляецца аголеная жаночая фігура на крылатым шары (часам, проста на шары ці на марской хвалі, у якой маецца шар, ці, зусім рэдка, з шарам над галавой, а таксама на двух шарах ці зусім без асновы пад нагамі), якая трымае ў руках, часам, прыкрываючыся, ветразь ці проста халсціну. Сама гэтая выява

часам змяшчаецца ўнутры лаўровага вянка і, нягледзячы на яе яўна антычны дахрысціянскі змест, спалучаецца з выявамі хрысціянскіх святых, перадусім Дзевы Марыі, св. Францыска. Развязанне пытання даюць тэксты дэвізаў на латыні, змешчаныя разам з антычнай фігурай: «*fortuna audaces iuvat*» («фартуна спрыяе смелым»); «*fortuna fortes metuit ignavos premit*» («фартуна баіцца смелага і прыгнятае труслівага»); «*audaces fortuna iuvo*» («фартуна ў дапамогу»); «*audaces fortuna iuvat timidos que repellit*» («фартуна спрыяе смелым і адмаўляе баязлівым») і інш. Відавочна, што апісаная фігура – выява антычнай багіні Фартуны, што стаіць або знаходзіцца побач са сваім атрыбутам, колам фартуны, паказаным тут у выглядзе шара ці крылатага шара. Выява фартуны на сцягавых палотнішчах мае метафарычны, а не рэлігійны характар і сімвалізуе зварот ваяроў, якія стаяць пад сцягам, да вайсковай удачы.

Таксама метафарычным бачыцца змяшчэнне на палотнішча выявы хрысціянскай святой з атрыбутам у выглядзе якара, часам, на высце пасярод мора пад перунамі з неба. Такі атрыбут, як якар, быў уласцівы найперш св. Розы Лімасольскай і св. Надзеі Рымскай. Лацінскі дэвіз «*in deo spes mea*» («на Бога надзея мая») дазваляе сцвярджаць, што перад намі менавіта св. Надзея Рымская, змяшчэнне якой на сцяг сімвалізавала ў алегарычнай форме зварот да надзеі на добры лёс для ваяроў пад сцягам.

Два вышэйпрыведзеныя прыклады могуць сведчыць аб еўрапейскай традыцыі змяшчаць на сцягах звароты ў алегарычнай форме, персаналізаваныя ў выглядзе антычных ці хрысціянскіх вобразаў.

### **Аналіз выяў Дзевы Марыі на сцягах**

Статыстычны аналіз выяў Дзевы Марыі на еўрапейскіх сцягах дае цікавыя вынікі:

1) для еўрапейскіх сцягоў па-за межамі Рэчы Паспалітай (далей па тэксце спрошчана Еўропа) выява Дзевы Марыі – мала ўласцівая, гэтак з больш чым тысячы сцягоў, выява Дзевы Марыі маецца на 48;

2) амаль супастаўна з Еўропаю выявы Дзевы Марыі прысутнічаюць на 22 палотнішчах Рэчы Паспалітай; апроч таго, на трафейных сцягах Расійскай імперыі на пачатак XVIII ст. выявы Дзевы Марыі прысутнічаюць на 23 палотнішчах (на сцягах Вялікага Княства Маскоўскага не выяўлены).

Найраспаўсюджаны тып выявы з Дзэвай Марыяй сярод усіх аналізуемых аб'ектаў – Жонка, ахінутая сонцам (12 палотнішчаў у Рэчы Паспалітай; 11 – у Расійскай імперыі; 30 – у Еўропе).

Толькі на палотнішчах Расійскай імперыі прысутнічаюць іканаграфічныя тыпы – Знаменне (7 палотнішчаў – АМА.0004375, АМА.0004376, АМА.0004382, АМА.0004383, АМА.0004503, АМА.0004525, АМА.0004736), Елеўса (1 палотнішча – АМА.0004734); у Еўропе прысутнічаюць тыпы, неўласцівыя для Рэчы Паспалітай: Анунцыята (АМА.0003728 (?)); Мізэрыкордыя (АМА.0003378, АМА.0003460).



Для Рэчы Паспалітай і Еўропы характэрны наступныя рысы:

- ужыванне выяў Дзевай Марыі без німба (у Еўропе: АМА.0003000, АМА.0003320, АМА.0003460, АМА.0004046, АМА.0004218, АМА.0004236, АМА.0004351 і інш.; у Рэчы Паспалітай: АМА.0005312, АМА.0005313, ST 28:33а, ST 29:119, ЗнИлл-2842, ЗнИлл-13453, ЗнИлл-13470);

- ужыванне ў кампазіцыі з Дэвай Марыяй прыватнай геральдыкі, прычым у адным выпадку сама выява Дзевай Марыі трактуецца ў якасці гербай кампазіцыі (на варыянце германскага геральдычнага шчыта пад каронай) (ST 28:71);

- ужыванне мячэй у кампазіцыі з выявай Дзевай Марыі (у руцэ ў Дзевай Марыі (АМА.0005319), у руцэ ў Дзевай Марыі і немаўляткі Хрыста (АМА.0005312, АМА.0004046), скрыжаваныя на плашчы Дзевай Марыі (АМА.0004200));

- змяшчэнне кампазіцыі з выявай Дзевай Марыі на сярэднявечных Андрэеўскага (ST 28:39, ST 28:40) і Бургундскага (ST 28:162.1) крыжоў.

Толькі для Рэчы Паспалітай характэрны наступныя рысы:

- выява Жонкі, ахінутая сонцам, якая стаіць на зямным шары, наступаючы на змея (ST 28:77);

- выява Жонкі, ахінутая сонцам, якая, склаўшы рукі, моліцца (ST 28:71, ST 28:77);

- выява Дзевай Марыі на кавалерыйскім (мальтыйскім) крыжы (ST 28:26, АМА.0004989, АМА.0005094, ЗнИлл-13470, ЗнИлл-13453);

- толькі на адным палотнішчы прысутнічае іканаграфічны тып Маці Божай Семістрэльнай (АМА.0005311).

Асобна трэба сказаць пра распаўсюджанне ў Рэчы Паспалітай у сярэдзіне XVIII ст. вялікай колькасці сцягоў з выявай Дзевай Марыі ў якасці сімвала Барскай канфедэрацыі [4, Tab. 163, 168], што нават прыводзіць да блытаніны, а менавіта да аднясення, напрыклад, харугвы міліцыі кн. Караля Станіслава Радзівіла [5, с. 141] да харугваў барскіх канфедэратаў.

Выявы Дзевай Марыі на неканфесійных в. аб. у першую чаргу адлюстроўваюць розныя аспекты хрысціянскага культу Дзевай Марыі, ці Марыйнага культу, але адначасова рэпрэзентуюць характэрныя для пэўнай тэрыторыі традыцыі і густы і праз гэта даюць у рукі даследчыкам дадатковы інструментарый для разумення культурна-рэлігійных працэсаў у грамадстве на пэўным гістарычным этапе.

### **Спіс выкарыстаных крыніц**

1. *Дзуффи, С.* Эпизоды и персонажи Евангелия в произведениях изобразительного искусства / С. Дзуффи. – М.: Омега, 2007.

2. *Zbiór dziejopisów polskich we czterech tomach zawarty. Tom czwarty. Kronika Sarmacyi Europejskiej 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.

3. Meilus, Elmantas, Urmański, Antoni Lietuvių vėliavos maskvėnų nelaisvėje (1654–1655 m.) // *Ministri historiae: pagalbinių istorijos mokslai Lietuvos Didžiosios kunigaikštystės tyrimuose: mokslinių straipsnių rinkinys, skirtas Edmundo Antano Rimšos 65-mečio sukakčiai / Lietuvos istorijos institutas; sudarytojai Zigmantas Kiaupa, Jolita Sarcevičienė.* – Vilnius: Lietuvos istorijos instituto leidykla, 2013. – 544 p.: iliustr. p. 434, 442. За прадастаўленне крыніцы аўтар выказвае падзяку сп. Аляксею Шаланду. Інвентарныя апісанні ў прыведзенай крыніцы дублююцца рознымі словамі і з рознымі дэталямі, што дазваляе ўдакладняць апісанне.

4. Żołnierz polski: ubiór, uzbrojenie i oporządzenie od wieku XI do roku 1960. [T. 2], Od 1697 do 1794 roku. – Warszawa: Wyd-wo MON, 1962.

5. Vilnius Jono Kazimiero Vilcinskio leidiniuose. Lietuvos nacionalinio muziejaus biblioteka-6. – Vilnius: Lietuvos nacionalinis muziejus, 2000.

(Дата падачы: 15.02.2023 г.)

*Н. Б. Щавлинский*

Белорусский национальный технический университет, Минск

*M. B. Shchaulinski*

Belarusian National Technical University, Minsk

УДК 378. 4:378.091.217:69 (476)

## **УЧАСТИЕ СТУДЕНЧЕСКИХ СТРОИТЕЛЬНЫХ ОТРЯДОВ БЕЛАРУСИ В ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОМ ДВИЖЕНИИ (1981–1982 ГГ.)**

## **PARTICIPATION OF STUDENT CONSTRUCTION TEAMS OF BELARUS IN THE INTERNATIONAL MOVEMENT (1981–1982)**

*В статье исследуется участие студенческих строительных отрядов Беларуси в интернациональном движении в период 1981–1982 гг. Особое внимание уделяется иностранным студентам, которые принимали активное участие в деятельности интернациональных строительных отрядов.*

*Ключевые слова: студенческие отряды Беларуси; третий трудовой семестр; интернациональное движение.*

*The article examines the participation of student construction teams of Belarus in the international movement in the period 1981–1982. Special attention is paid to foreign students who took an active part in the activities of international construction teams.*

*Key words: student groups of Belarus; third labor semester; international movement.*

Студенческое стройотрядовское движение в Беларуси явилось значимым общественным явлением, сыграло важную роль не только в воспитании молодого поколения, но и в социально-экономическом развитии страны, укреплении её материально-технической базы, что нашло отражение в различных изданиях книг, опубликованных статьях и очерках, авторами

которых являются О. Г. Слука [1], В. П. Величко, Н. И. Латыш, В. П. Унукович [2], К. И. Баландин [3] и др.

Интересен и тот факт, что в разные годы тематика стройотрядовского движения в Беларуси находила отражение в диссертационных исследованиях таких белорусских учёных-историков, как А. Н. Баюра [4], О. А. Яновский [5].

Однако проблема «Участие студенческих строительных отрядов Беларуси в интернациональном движении (1981–1982 гг.)» не стала объектом изучения на сегодняшний день в отечественной историографии.

Известно, что первой и основной обязанностью студенческой молодежи во все времена являлась и является учеба, в процессе которой молодые люди накапливают интересный опыт творческой работы и знаний, открывающих путь к избранной профессии. Через отношение к учебе проявляется политическая сознательность юношей и девушек, их активная жизненная позиция. Составной и необходимой частью учебно-воспитательного процесса студенческой молодежи является также ее участие в трудовых семестрах (ССО). Именно здесь молодые люди проходят испытание на идейно-нравственную зрелость, учатся достойно жить и работать.

Появление первых студенческих отрядов в БССР было связано с постановлением ЦК ВЛКСМ от 29 марта 1963 г. «О направлении студенческих отрядов в Целинный и Западно-Казахстанский края для участия в сельском строительстве». В соответствии с данным постановлением Секретариат ЦК ЛКСМБ принял решение о формировании сводного белорусского студенческого строительного отряда численностью 3 тысячи человек [3, с. 19]. Молодым людям предстояло строить школы и животноводческие постройки в основном из самана и камыша, кое-где из кирпича и железобетона, сооружать системы орошения и выполнять многие другие работы.

Вскоре студенческое движение охватило значительную часть молодежи, стало важным фактором в воспитании молодых людей, подготовки руководящих кадров, которые приобретали жизненный опыт в студенческих отрядах. И уже в период 1981–1985 гг. через школу ССО прошли более 173 тысяч студентов и учащихся республики.

Только в 1981 г. в системе 30 министерств и ведомств Беларуси работало 893 студенческих отряда общей численностью 23 759 человек. Они выполнили объем строительно-монтажных работ на сумму 29 млн 31 тыс. рублей.

Из 1154 объектов, принятых к строительству с участием студентов, 697 было введено в строй действующих [6, л. 6]. Посланцы вузов и техникумов работали на мелиорации земель белорусского Полесья, на строительстве Брестского коврово-суконного комбината, Кобринской прядильно-ткацкой фабрики, аэропорта «Минск – 2» (сегодня Национальный аэропорт «Минск». – *авт.*), Гродненского производственного объединения «Азот».

Студенты построили и отремонтировали 106 км автомобильных дорог, сдали в эксплуатацию 84 жилых дома, 20 средних школ, 11 дошкольных учреждений. Лекторские группы студенческих отрядов прочитали 3750 лекций, агитбригады выступили с 1930 концертами в трудовых коллективах республики. Около 8 тыс. белорусских стройотрядовцев трудились в регионах Нечерноземья и Казахстана, Байкало-Амурской магистрали и Карелии, Западной Сибири и Ставрополья.

В 1982 г. на территории республики работало 886 студенческих отрядов, которые выполнили объем строительно-монтажных работ на сумму 30 млн 33 тыс. рублей, они сдали в эксплуатацию и под монтаж 852 объекта народнохозяйственного значения. 446 объектам присвоен «Студенческий знак качества». В то же время студенты построили 26 памятников, 2 музея, реставрировали 6 партизанских землянок, установили 8 мемориальных досок [7, с. 245].

Значительный вклад в эти и другие достижения в трудовых семестрах 1981–1982 гг. внесли интернациональные отряды. Только в Минске в указанный период в высших, средних специальных учебных заведениях, профтехучилищах города Минска обучалось 3800 иностранных учащихся из 95 стран мира.

Поэтому важным моментом работы комитетов комсомола, штаба трудовых дел учебных заведений явилось привлечение зарубежной молодежи в студенческое трудовое движение. Эта работа включала следующие направления:

- пропаганда студенческого строительного движения среди иностранных студентов;
- привлечение иностранных студентов в ССО;
- подбор и подготовка руководителей интернациональных отрядов;
- подготовка советской части интернациональных студенческих строительных отрядов (ССО).

Следует отметить, что пропаганда студенческого строительного движения среди иностранных студентов в большинстве учебных заведений началась еще в октябре-ноябре 1981 г. В основном использовались такие формы пропаганды, как участие представителей зарубежной молодежи на вечерах и слетах трудовой славы, их выступления о трудовом лете на страницах вузовских многотиражек. Также организовывались выступления комсомольских активистов, ветеранов ССО на собраниях молодежных союзов.

Неоднократно вопросы участия иностранных студентов в трудовом семестре обсуждались на совещаниях в комитетах комсомола, с секретарями молодежных организаций и председателями землячеств и на совещаниях с деканами в Совете по делам иностранных учащихся Минского городского исполкома.

Как и в предыдущие годы, в таких учебных заведениях, как Белорусский политехнический институт (БНТУ), Белорусский государственный универ-

ситет им. В. И. Ленина (БГУ), Минский государственный медицинский институт (МГМИ), проводилась работа по привлечению иностранных студентов в ССО через Советы дружбы. Также широко стали использоваться договоры между комитетами комсомола и землячествами.

Кроме того, в БГУ, Белорусском государственном институте народного хозяйства им. В. В. Куйбышева (БГИНХ), Институте иностранных языков, Белорусском технологическом институте (БТИ) применялись анкетирование среди иностранных студентов с целью выяснения их планов на лето. С каждым иностранцем, имеющим возможность принять участие в ССО, проводилась беседа [8, л. 73].

Также значительное внимание уделялось пропаганде ССО на подготовительных факультетах для иностранных граждан в БГУ им. В. И. Ленина и Минском иностранном государственном педагогическом институте иностранных языков (МГПИИЯ). Нередко на этих факультетах проводились встречи с ветеранами ССО, работниками комитета комсомола, использовались различные фотоматериалы, плакаты, стенгазеты, рассказывающие об истории ССО, о работе и жизни студентов в отрядах. И как следствие, 22 человека в БГУ и 20 человек в МГПИИЯ изъявили желание участвовать в студенческом движении.

Особое внимание уделяли комитеты комсомола подбору и обучению руководителей интернациональных отрядов. Все интернациональные ССО возглавляли молодые преподаватели, комсомольские активисты, студенты имевшие опыт общественной работы и, как правило, участвовавшие в строительных отрядах.

Большое значение также уделялось подготовке обменных групп студентов в сфере общественно-политической деятельности. На семинарах, проводимых комитетами комсомола вузов, всем участникам интернациональных ССО давались определенные знания по экономике, культуре братских социалистических стран. Так, например, бойцы ССО «Арсенал», выезжавшие в НРБ, прослушали ряд лекций о международном молодежном движении, истории Болгарии, об особенностях болгарского этикета и культуре. Они участвовали в проведении недели болгаро-советской дружбы, посвященной 100-летию Г. Димитрова, проходившей в БГУ, а также просмотре болгарских фильмов, организованном киностудией «Беларусьфильм» [8, л. 76].

Кроме того, все категории актива обменных групп прошли обучение в вузах, на семинарах, проводимых областным штабом ССО, что позволило лекторским группам, агитколлективам интернациональных ССО развернуть свою деятельность еще в подготовительный период. Так, агитколлектив интернационального ССО «Арсенал» БГУ выступил с литературно-музыкальной композицией «Не дадим взорвать Мир» в День Победы в «Лавском» лесу, на встрече ветеранов партизанской бригады им. К. Е. Ворошилова, а также на встрече ветеранов 19-го авиаполка. Их выступление

снимало белорусское телевидение. Лекторской группой этого отряда было прочитано 20 лекций для рабочих, служащих и учащихся г. Минска и области.

В целом областной ССО, штабы комитеты комсомолов учебных заведений г. Минска и Минской области в результате целенаправленной пропагандистской работы смогли привлечь к участию в третьем трудовом семестре 1982 г. 238 иностранных студентов из 29 стран мира. Наиболее плодотворно эта работа проводилась общественными организациями Белорусского технологического института и Минского индустриально-педагогического техникума (МИПТ), которые использовали практически все доступные формы пропаганды.

В трудовом семестре 1982 г. впервые трудился ССО, сформированный в количестве 18 человек из вьетнамских учащихся, проходившим обучение в техническом училище г. Минска – № 31 строителей. В подготовительный период над ними оказывали шефство комитет комсомола БГИНХ и зональный штаб ССО «Аэлита» БГИНХ. В целом молодежь из СРВ охотно принимала участие в ССО. Всего количество студентов из Вьетнама в трудовом семестре 1982 г. составляло 60 человек. В то же время из Лаоса приняли участие в ССО 36 студентов, 33 – из ГДР [8, л. 74].

В трудовом семестре 1982 г. традиционно был совершен обмен между студентами интернациональных студенческих строительных отрядов: между студентами БГУ им. В. И. Ленина и Иенского университета в количестве 20 человек; МГПИ им. А. М. Горького и Потсдамской высшей педагогической школой – 15 человек; БПИ и Социалистическим Союзом молодежи Хорватии – 10 человек. Впервые также был совершен обмен между студентами БГУ им. В. И. Ленина и Ямбольским индустриально-педагогическим институтом в количестве 20 человек.

Всего для участия в третьем трудовом семестре в Минске и Минской области было сформировано 50 интернациональных отрядов общей численностью 1173 человека. 42 отряда было сформировано из студентов, в том числе иностранных, которые обучались в учебных заведениях г. Минска и Минской области. Четыре ССО выезжали за рубеж по обмену опытом и четыре коллектива работали совместно со студентами, прибывшими из-за рубежа.

Следует отметить, что наряду с общественно-политической работой в интернациональных отрядах, важное место занимала идейно-воспитательная деятельность. Так, участие в социалистическом соревновании принимали не только отряды, но и все без исключения в индивидуальном порядке бойцы, которые нередко по итогам работы отмечались и поощрялись руководящими органами. Например, боец ССО «Зодиак» МИПТ (студент из Кубы) Франк Гевара за ежедневное выполнение нормы на 340 % Крупским РК ЛКСМБ был награжден знаком ЦК ВЛКСМ «Молодой гвардеец XI пятилетки».

Наиболее высоких показателей среди отрядов в трудовом семестре 1982 г. добились такие ССО, как «Смена» БПИ, «Меридиан» БТИ, им. М. Морозова БГУ, «Панацея» МГМИ, которые были признаны лучшими в системе Министерства образования. В то же время ССО «Зодиак» МИПТ показал наилучшие результаты среди отрядов, работающих на ударных комсомольских стройках. А интернациональный отряд «Сириус» БГУ признан победителем по оказанию помощи колхозам и совхозам в уборке урожая и заготовке кормов.

Значительных успехов также добились ССО, которые трудились в третьем трудовом семестре за рубежом. Например, отряд «Дружба-82» МГПИ им. М. Горького занял почетное второе место среди отрядов из НРБ, ЧССР, ГДР, ПНР, ВНР, работавших в третьем трудовом семестре 1982 г. в г. Брандербурге, а интернациональный ССО «Дружба» БГУ им. В. И. Ленина занял III-е место в интернациональном лагере г. Гера [8, л. 79].

Успешно работали советские студенты и в Болгарии. Бойцы стройотрядов ежедневно перевыполняли плановые задания в два-три раза. Добросовестное отношение студентов к труду неоднократно отмечалось руководством, об их успехах сообщалось в окружной печати, а также радио-передачах.

В своей работе с иностранными студентами штабы отрядов стремились максимально приобщить их к общественно-политической деятельности, создать атмосферу взаимопонимания, дружеских отношений, способствующих интернациональному воспитанию молодежи. Не удивительно, что многие студенты-иностранцы не только образцово трудились в отрядах, но и занимали в них руководящие должности, входили в составы штабов ЛСО. Так, Ловер Кантило из Кубы возглавлял ревизионную комиссию ССО «Космос» МИПТ. В отряде «Белая Русь» БТИ вьетнамский студент Нгуен Тхань Фиск был бригадиром.

Активно участвовали иностранные студенты и в общественной жизни отрядов, нередко являлись инициаторами определенных мероприятий. Например, весьма значительное количество студентов, молодежи собирали дискотеки, которые организовывали Хадиб Шариф и Джезеф Херон – бойцы интернационального отряда «Альгаир» БПИ.

Особое внимание иностранные студенты также уделяли участию в проведении национальных дней, вечеров интернациональной дружбы. Так, на вечере дружбы в ССО «Сириус» БГУ, посвященном годовщине революции в Никарагуа, выступал ансамбль гитаристов из студентов Никарагуа, исполнивший революционные и народные песни. В городе Борисове в парке культуры и отдыха им. А. М. Горького был проведен вечер дружбы с участием студентов из Вьетнама, и Монголии. На этом вечере иностранные студенты рассказали молодежи города о своих странах, поделились своим впечатлениями, о работе в ССО, выступили с концертами, ответили на вопросы, интересующие зрителей.

Все без исключения иностранные студенты приняли участие в Днях ударного труда, которые прошли на высоком и организационном уровне. Всего интернациональные ССО области заработали и перечислили в различные фонды около 11 тыс. рублей.

Одним из ударных дел интернациональных отрядов являлась работа по оказанию помощи сельской школе. Так, в Борисовском ЗССО за каждым интернациональным отрядом была закреплена подшефная школа. Бойцами интернационального ССО «Гелиос» БГУ в США № 6 г. Жодино были покрашены полы общей площадью 550 кв. м, а студенты-иностранцы ССО «Смена» БПИ отремонтировали два класса в Клыпенской сельской школе. В то же время отряд «Зодиак» МИПТ безвозмездно построил кирпичную раздевалку на городском стадионе, сметная стоимость которой составила около 10 тыс. рублей.

Большую помощь бойцы интернациональных отрядов оказывали жителям сел по заготовке кормов для общественного животноводства. Так, бойцы интернациональных отрядов «Аргонавты» и «Космос» МИПТ заготовили 150 т зеленой массы, отремонтировали свиноферму в колхозе «Правда» Дзержинского района.

И, конечно же, представители интернациональных отрядов оставили свои отзывы об участии в ССО. Студент интернационального ССО «Дружба» МГПИ Олайф Айзам в отзыве отмечал: «У нас теперь три родины: там, где родились, там, где учимся, третья – город Минск». Боец из Кампучии, работавший в интернациональном ССО БГУ им. Мороза, оставил запись следующего характера: «Минск, как я теперь зная, один из самых красивых городов, в нем живут и учатся прекрасные люди. Я счастлив, что своим трудом помогал его развитию». Ахмед Мухаммед из Судана интернационально отряда «Панацея» МГМИ, выразил следующее: «С отрядом мне повезло – ребята попались хорошие и интересные. Многие из них я уже знал по совместной учебе. Все они активно работают, рассказывают разные истории, помогают нам овладеть различными инструментами.

В общем, я считаю, не повезло тому, кто не работал в одном из ССО, так как в отряде – это бодрость тела и бодрость духа на весь год» [8, л. 84].

Таким образом, целенаправленная, пропагандистская работа комитетов комсомола, штабов трудовых дел учебных заведений в 1981–1982 гг. по привлечению иностранных студентов для участия в работе ССО привела к значительным успехам. В результате в 1982 г. в студенческом строительном движении приняли участие 238 иностранных студентов из 29 стран мира.

Сформированные интернациональные студенческие строительные отряды Беларуси численностью 1173 человека успешно трудились не только на ударных комсомольских стройках в республиках бывшего Советского Союза, но и оказывали большую помощь жителям сел в уборке урожая и заготовке кормов. Многие из белорусских студенческих отрядов достойно



проявили себя, работая в таких зарубежных странах как НРБ, ГДР, ЧССР и др.

#### **Список использованных источников**

1. Слука, О. Обогнавшие время. История комсомольской организации БГУ в биографиях и событиях / О. Г. Слука. – Минск: РИВШ, 2018.

2. Величко, В. П. Третий семестр / В. П. Величко, Н. И. Латыш, В. П. Унукович. – Минск: Беларусь, 1969.

3. Студенческие отряды Беларуси: История и современность / К. И. Баландин [и др.]; под ред. К. И. Баландина. – Минск: БНТУ, 2020.

4. Баюра, А. Н. Комсомол Беларуси – помощник партии по организации и руководству студенческим строительным движением, 1965–1970 гг.: дис. ... канд. ист. наук / А. Н. Баюра. – Минск, 1987.

5. Яновский, О. А. Трудовой вклад студенческой молодежи Белоруссии в выполнение народнохозяйственных задач девятой пятилетки, 1971–1975 гг.: дис. ... канд. ист. наук / О. А. Яновский. – Минск, 1981.

6. Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Ф. 63. Оп. 40. Д. 338.

7. Отряды молодости нашей. – Минск: «БелАди», 1998. – 299 с.

8. НАРБ. – Ф. 63. Оп. 40. Д. 338.

(Дата подачи: 24.02.2023 г.)

*Е. Б. Юшко-Садовская*

Институт истории НАН Беларуси, Минск

*E. B. Yushko-Sadovskaya*

Institute of History of the National Academy of Sciences of Belarus,  
Minsk

УДК [94 + 342. 53] (476.5 – 89) “1906/1917”

## **УЧАСТИЕ КРЕСТЬЯН В СОЗДАНИИ ЗЕМЛЕУСТРОИТЕЛЬНЫХ КОМИССИЙ В БЕЛОРУССКИХ ГУБЕРНИЯХ (1906–1917 ГГ.)**

## **PARTICIPATION OF PEASANTS IN THE CREATION OF LAND MANAGEMENT COMMISSIONS IN THE BELARUSIAN PROVINCES (1906–1917)**

*Статья посвящена изучению роли крестьянства в создании землеустроительных комиссий на территории Беларуси в 1906–1917 гг. Проведенное исследование позволило дать оценку результатам проделанной работы крестьян в землеустроительных комиссиях. В результате чего был сделан вывод, что создание землеустроительных комиссий проходило в несколько этапов, зачастую в условиях напряженной социальной обстановки. Вместе с тем, это не помешало успешно закончить избирательную кампанию, а крестьянам присутствовать к выполнению своих обязанностей в качестве членов землеустроительных комиссий и агрономического персонала.*

*Ключевые слова: крестьянство; крестьянское самоуправление; Российская империя; столыпинская аграрная реформа; землеустройство; землеустроительные комиссии.*

*The article is devoted to the study of the role of the peasantry in the creation of land management commissions on the territory of Belarus in 1906–1917. The conducted research made it possible to assess the results of the work done by peasants in land management commissions. As a result, it was concluded that the creation of land management commissions took place in several stages, often in a tense social situation. At the same time, this did not prevent the successful completion of the election campaign, and the peasants to begin performing their duties as members of land management commissions and agronomic staff.*

*Key words: peasantry; peasant self-government; Russian Empire; Stolypin agrarian reform; land management; land management commissions.*

В отечественной и зарубежной историографии вопрос об участии крестьян в создании землеустроительных комиссий не являлся предметом специального изучения, что актуализирует данное исследование. В большинстве работ данный вопрос затрагивался в контексте создания и деятельности землеустроительных комиссий как органа власти, который оказывал помощь крестьянам по земельному и переселенческому вопросу в период проведения Столыпинских реформ. Имеющаяся в литературе информация по вопросу роли крестьянства в создании землеустроительных комиссий не раскрывает весь спектр их деятельности и результаты проделанной работы, в связи с чем возникает необходимость более подробного изучения данной темы. Для более полного раскрытия региональной специфики вопроса были использованы архивные материалы Национального исторического архива Беларуси в г. Минске и г. Гродно. Некоторые источники были впервые введены в научный оборот.

Актуальность настоящего исследования заключается в том, что рассмотрение исторического опыта организации и функционирования управленческих структур на местах позволяет выявить пути решения многих социальных проблем и предотвратить связанные с ними негативные тенденции.

Ситуация в аграрном секторе, которая сложилась в начале XX в. в Российской империи, требовала пересмотра правительственного курса в сельскохозяйственной сфере, в частности проведения землеустроительных работ. Для реализации аграрных преобразований, согласно указу от 4 марта 1906 г. [1, с. 199], состоялось слияние Министерства земледелия и государственных имуществ в Главное управление землеустройства и земледелия (далее – ГУЗиЗ). Управление занималось вопросами земельного устройства, кредитования крестьян и переселенческой политики, издавало инструкции и другие акты для местных чиновников (земских начальников, волостных и сельских старост) с разъяснением сущности аграрной политики правительства [2]. В качестве структурного подразделения при ГУЗиЗ действовал Комитет по землеустроительным делам, в подчинении которого находились уездные и губернские землеустроительные комис-

сии, в чьи полномочия входило осуществление аграрных преобразований в регионах.

Губернские землеустроительные комиссии выполняли функции распорядительного учреждения и принимали апелляционные жалобы на решения уездных комиссий, которые являлись исполнительными инстанциями. На губернские землеустроительные комиссии возлагалось объединение действий уездных комиссий, наблюдение за их деятельностью, которая заключалась в устранении недостатков наделного землепользования, в ликвидации чересполосицы, в содействии наделения малоземельных и безземельных крестьян землей. Через губернские землеустроительные комиссии уездные представляли краткий отчет о своей деятельности Комитету по землеустроительным делам [3]. Годовой расход на содержание губернской землеустроительной комиссии составлял 2800 руб., а уездной – 5200 руб. [4, л. 8–12].

Землеустроительные комиссии являлись первыми в Российской империи коллегиальными органами, возглавляемыми представителями администрации, но с большинством представителей от крестьянских обществ и земств. В землеустроительных комиссиях вместе работали чиновники, общественные деятели, а также крестьяне, которые владели наделной землей. Включение крестьян в число членов землеустроительных комиссий свидетельствовало о готовности правительства услышать от народных представителей о крестьянских нуждах и оказать помощь в решении земельного вопроса.

Первоначально землеустроительным комиссиям была поставлена задача оказания помощи Крестьянскому банку в продаже земель крестьянам, собственно землеустроительные задачи были намечены во вторую очередь [5, с. 89]. Правительство в короткие сроки получило огромный земельный фонд, который остался от разоренных крестьянскими погромами хозяев. В связи с чем они стали в спешном порядке сбывать свои имения Крестьянскому поземельному банку, так как государству было не выгодно содержать на своём счету эти земли.

В 1906 г. планировалось создание комиссий в 33 губерниях Российской империи, в том числе в белорусских губерниях [6, л. 2]. В виду ограниченности средств, имевшихся в распоряжении правительства, первоначально планировалось открыть комиссии в шести уездах каждой губернии. В конце мая – начале июня губернаторы проводили консультации с управляющими местных отделений Крестьянского банка и другими высшими губернскими чиновниками, определяя перечень уездов, в которых будут открыты комиссии. Первые уездные землеустроительные комиссии открылись в Минском и Новогрудском уездах Минской губернии в апреле 1906 г., а 23 мая 1906 г. было принято решение открыть уездные землеустроительные комиссии и в остальных 6 уездах Минской губернии, на что было выделено государственное финансирование [7, л. 9].

Формирование состава землеустроительных комиссий было использовано правительством для реализации новых подходов в кадровой политике [8, с. 54–56]. Проблема поиска соответствующих кандидатов на должности непременных членов комиссий стала на этапе их формирования одной из основных и наиболее сложных задач для местной администрации [9, с. 5–10]. Выдвигаемые требования к кандидатам отличались простотой: личное знакомство с крестьянскими нуждами губернии, наличие образования и политическая благонадежность. При этом наличие земельной собственности не являлось обязательным условием [6, л. 4]. Минский губернатор Я. Г. Эрдели указывал на внушительный размер заработной платы у представителей от крестьян (200 руб. в год), что являлось существенным мотивом для их участия в работе уездных землеустроительных комиссий в качестве членов [6, л. 7].

Процедура выборов членов землеустроительной комиссии от крестьян осуществлялась в два этапа. На первом этапе происходило избрание волостными сходами выборщиков и кандидатов в члены уездной комиссии, на втором этапе – избрание съездом выборщиков трех членов в уездную землеустроительную комиссию (закрытым голосованием, посредством баллотировки шарами) [10, л. 2–3]. Для избрания членов от крестьян в губернскую землеустроительную комиссию назначались чрезвычайные собрания уездных комитетов, на которых выбирали трех кандидатов от совокупности уездов. В работе губернских землеустроительных комиссий крестьяне, как правило, никак себя не проявляли. Однако это не говорит об их пассивном отношении к аграрным вопросам. Большую часть работы они выполняли в уездных землеустроительных комиссиях.

В законе от 4 марта 1906 г. отсутствовали указания об учреждениях, на которые возлагался контроль за правильностью выборов кандидатов в землеустроительные комиссии от крестьян на волостных сходах. На практике эту задачу пришлось решать земским начальникам и уездным мировым съездам. Согласно воспоминаниям непременного члена Невельской уездной землеустроительной комиссии Г. М. Садовского, который по роду своей деятельности постоянно разъезжал по Витебской губернии, именно на плечи земского начальника, первого и главного «опекуна» крестьянина, легла новая обязанность по разъяснению функций землеустроительных комиссий [11, с. 246–250].

Органы центральной власти внимательно следили за процессом формирования первых комиссий. Из столицы регулярно приходили телеграммы с требованием ускорить их создание. Например, в телеграмме министра внутренних дел П. А. Столыпина Минскому губернатору Я. Г. Эрдели от 20 июня 1906 г. выдвигалось требование о немедленном созыве волостных сходов для выбора кандидатов от крестьян для Минской уездной комиссии, а также подробного разъяснения ее предназначения [7, л. 9].

В Минской губернии местные организации РСДРП играли значительную роль в развитии антиправительственного движения, распространяли

нелегальную литературу в деревнях, устраивали сходки и митинги [12, с. 220–337]. Крестьяне, в свою очередь, проявляли интерес к «правдивому слову агитаторов» и шли у них на поводу. Агитаторы призывали крестьян на сельских и волостных сходах бойкотировать избрание представителей из своей среды для работы в землеустроительных комиссиях в качестве непременных членов и уверяли, будто аграрный вопрос должен решаться избранными крестьянскими депутатами на заседаниях Государственной думы. После роспуска Думы первого созыва, которая проработала все лишь 72 дня, влияние революционной агитации возросло.

Сроки открытия Борисовской уездной землеустроительной комиссии пришлось отложить по причине задержки выборов представителей от крестьян [13, л. 1]. 9 июля 1906 г. выборы состоялись на Зачистском и Кишино-Слободском волостных сходах Борисовского уезда. Однако уже 11 июля на волостном сходе в с. Прусевичи собравшиеся крестьяне отказались избрать кандидатов. Это решение они объяснили тем, что в случае положительного решения в Государственной думе, посчитают будто они отказались от земли, которой их хотят наделить. При выяснении истинных причин подобного решения власти установили, что крестьяне оказались под воздействием агитатора, владельца казенной винной лавки Ковальчука и уроженца с. Черницы Устиновича [14, л. 7–8], и приняли меры к пресечению их агитационной деятельности. Также крестьяне отказались от выборов в Лошницкой волости, поэтому повторные выборы были перенесены на 16 июля [14, л. 12–13]. 3 августа 1906 г. в письме Минскому губернатору Я. Г. Эрдели предводитель дворянства Борисовского уезда А. В. Арапов доложил, что выборы кандидатов от крестьян в Борисовскую уездную землеустроительную комиссию прошли повсеместно, за исключением Волосевичской и Прусовичской волостей, где повторные выборы были назначены на 18 августа [14, л. 17]. В этот день в Борисовскую уездную землеустроительную комиссию прибыло 26 кандидатов от крестьян. Для выбора трех представителей от крестьян в уездную комиссию, был приглашен человек, который путем вытягивания шаров и определил будущих кандидатов.

Таким образом, в Минской губернии в 1906 г. выборы состоялись повсеместно вовремя, за исключением Борисовского уезда, где влияние оказали революционеры-агитаторы [6, л. 16], убеждая крестьян в несостоятельности правительственной политики. 12 августа П. А. Столыпин вновь направил телеграмму Минскому губернатору Я. Г. Эрдели, в которой потребовал сведения о политических взглядах будущих кандидатов от крестьян: «трудовики или благоразумные» [15, л. 27]. Окончательно выборы в губернии завершились 29 августа 1906 г. Таким образом, к осени 1906 г. организация первых землеустроительных комиссий на территории Беларуси закончилась, в сентябре-ноябре они активно включились в работу [16, с. 14].

В остальных губерниях открытие уездных землеустроительных комиссий было запланировано на конец 1906–1907 гг. Такое положение объяс-

нялось прежде всего той суммой, которая была выделена правительством на расходы комиссий (выплата жалования, канцелярские расходы и др.), и тем, что помимо основных должностных лиц требовались средства на содержание землемеров и выработку ими проектов землеустройства (разверстание чересполосных земель, выделение земли под хутора и отруба и т. д.). Но была еще одна важная причина, по которой выборы в уездные землеустроительные комиссии были перенесены на 1907 г. Правительство ждало, пока революционное движение в деревне пойдет на спад, крестьяне увидят несостоятельность революционной пропаганды и примут непосредственное участие в процессе аграрных преобразований. Уездные комиссии в Гродненской губернии были открыты повсеместно в течение февраля 1907 г. В то же время в губернское правление были отправлены типовые приговоры волостных сходов со списками избранных членов в уездные землеустроительные комиссии Гродненской губернии [17, л. 50–71].

На начальном этапе отказы от выборов в уездные землеустроительные комиссии носили массовый характер. В Верховской волости Витебского уезда Витебской губернии выборы в уездную землеустроительную комиссию не состоялись, несмотря на уговоры и угрозы местного начальства. Кто-то из присутствующих на выборах крестьян потребовал от земского начальника, чтобы тот показал им «бумагу с печатью Думы» [17, л. 20]. Земский начальник отправил телеграмму вышестоящему руководству с просьбой дать указания относительно его действий в такой ситуации. В ответной телеграмме предписывалось не применять никаких насильственных методов и попробовать договориться с крестьянами, либо перенести выборы на другой день, либо назначить «любого» для участия в работе уездной землеустроительной комиссии [17, л. 23]. Конечно, если бы правительство позаботилось о том, чтобы урегулировать это законодательно, то таких вопросов не поступало бы.

Недовольство населения, хотя и затрудняло формирование комиссий, но затормозить этот процесс не смогло. Чиновники научились обходить сопротивление общества в таких чисто бюрократических процедурах, как создание новых административных учреждений [16, с. 12].

Сразу же после открытия уездных землеустроительных комиссий началась организация губернских землеустроительных комиссий. Витебская, Минская и Могилевская губернские землеустроительные комиссии были открыты во второй половине 1906 г. – начале 1907 г. Позже всех начала работу Гродненская губернская землеустроительная комиссия – 15 октября 1911 г. [17, л. 1]. Тут была своя специфика выборов членов землеустроительных комиссий. Правительство желало видеть в их числе «русских» и «православных» кандидатов в виду местных особенностей Гродненской губернии. В Гродненской губернии избирали основного кандидата русского происхождения и «кандидата к нему» польского происхождения [18, л. 50–76].

У последнего были такие же функции как и у основного, в его полномочия входило общение с «польским населением».

Ситуация полностью изменилась после выхода указа от 9 ноября 1906 г. Землеустроительные работы велись по двум направлениям: 1) создание единоличных хозяйств посредством разверстания на хутора и отруба; 2) групповое землеустройство – выделение крупных участков для выселенцев, с целью ведения многопольного хозяйства. Недостаточно освободить крестьянина от общины юридически, надо было дать возможность вести на своей надельной земле хозяйство так, как ему заблагорассудится, освободить от принудительного севооборота. Указ легализовал разверстание и у подворных крестьян. В этих условиях на уездные землеустроительные комиссии легло техническое обеспечение внутринадельного землеустройства и выхода их общины [16, с. 15].

Начиная перестройку аграрных отношений в общинной деревне, правительство рассчитывало на то, что новая форма собственности способна восполнить недостатки культуры земледелия [19, с. 127–129]. Если выход из общины существенно изменял строй крестьянской жизни, то еще более глубокую революцию производило землеустройство в его хозяйственной жизни. Колоссальный размах землеустроительных работ стимулировался запросами самого земледельческого населения, требованиям которого правительство не могло удовлетворить за отсутствием достаточного количества квалифицированных технических кадров [5, с. 94].

Очередные выборы в землеустроительные комиссии на второе трехлетие были назначены на 1909–1911 гг. и оказались последними. Значительная часть крестьян выступила против аграрной политики правительства. Борьба велась по двум направлениям: борьба крестьян против землеустроителей и тех, кто обеспечивал их деятельность, и борьба общинников против выделенцев [20, с. 266–279]. По мнению неперменного члена Белостокской уездной землеустроительной комиссии Гродненской губернии, «крестьянское население в большей массе своей или совершенно не понимает всей важности реформ или не чувствует в этом никакой необходимости, или относится к ним с явным недоверием и недоброжелательностью...» [21, л. 4].

Сопротивления со стороны крестьян в уездах Гродненской губернии и поддержка агитаторов имели большой размах. Доходило до того, что крестьяне укрывали их у себя от полиции. Однако истинных причин отказа от участия в выборах и деятельности уездных землеустроительных комиссий сами крестьяне называть не хотели. Встречались случаи, когда выборы были проведены не в соответствии с законом. Изначально, Сокольская волость от участия в выборах отказалась объясняя это тем, что они уже послали представителей от волости для участия в в комиссии Государственной думы. Тогда же М. П. Размыслович указал на факт подкупа со стороны кандидатов в Сокольскую уездную землеустроительную комиссию [22,

л. 202]. По этому делу была возбуждена проверка и проведены перевыборы. В Слонимском уезде Костровичский волостной сход не состоялся ввиду отсутствия должного числа представителей сельского схода (десятидворных) [22, л. 43–65].

Не являлись исключением бойкотирование выборов в землеустроительные комиссии в Могилевской губернии [23, с. 50]. Так, например, в 1911 г. Сенненском уезде в 9 из 15 волостей крестьяне отказались от выборов членов в уездные землеустроительные комиссии [12, с. 394].

С целью выявления настроений крестьянства в ходе реформы были разработаны опросные листы, и так как единой формы не было, непременные члены комиссии могли сами добавлять вопросы по своему усмотрению. Непременный член Оршанской комиссии Комаров включил в опросный лист пункты, которые могли «возбудить у крестьян надежду на принудительное отчуждение земель» [24, с. 242]. Причина – кадетские настроения. Подобные настроения в Оршанской комиссии были характерны и для представителей крестьянства. Так, Шаршун агитировал крестьян отказываться от участия в правительственных комиссиях, считал, что крестьянский вопрос должен разрешаться думой, куда крестьяне уже послали своих представителей [24, с. 242].

Встречались случаи противодействия со стороны местной администрации. Так, земский начальник Шкляр в Белостокском уезде «скрытно настраивал крестьян против каких-либо новшеств в крестьянской среде» [21, л. 4]. Способствовала шквалу негативного настроения крестьян нелегальная брошюра «Крестьянское землеразстройство. Закон 9 ноября», в которой им рекомендовалось вести упорную борьбу против правительственных мероприятий. Распространяли ее через местную администрацию и нотариальные конторы, куда крестьяне приходили оформлять покупку-продажу собственности [21, л. 7].

Стоит отметить и положительные моменты, которые были представлены в сводных губернских отчетах. Так, Горецкая уездная землеустроительная комиссия Могилевской губернии была высоко оценена в правительственных отчетах, несмотря на то, что было указано об участии в ней крестьянина Григорьева, который являлся «социал-демократом». Несмотря на интерес к хуторскому расселению и сочувствие комиссиям, он выказывал антиправительственные идеи. Однако за счет его умений и навыков администрация не обращала внимание на это. Высоко были оценены и другие уездные землеустроительные комиссии Могилевской и Витебской губерний [24, с. 238–244].

Также со стороны вольно-экономического общества была разработана анкета. Авторами ответов были крестьяне-общинники, которые не успели «воспользоваться» указом 9 ноября 1906 г. Ценность этих анкет в том, что здесь нашло свое отражение отношение крестьян к реформе на новом этапе [25, с. 143].



В целом, землеустроительные комиссии отстаивали интересы выделяющихся и отрезали им лучшую часть общинных земель. Пользование землей общинников становилось ненадежным. Администрация стремилась проворачивать выходы из общины [5, с. 118].

Стремление правительства к усилению агрономической помощи новым хозяйствам явилось стимулом для расширения агрономической организации [5, с. 122–123]. В 1908 г. ГУЗиЗ образовало в губерниях Агрономическое губернское совещание в состав которого входили все члены губернской землеустроительной комиссии и земской управы, правительственного и земского агрономического персонала [26, с. 8].

Популярность среди крестьянского населения стали обретать агрономические специальности. Просветительские проекты на местах реализовывал агрономический персонал. К правительственному агрономическому персоналу относились: агрономы, специалисты, агрономические старосты, инструкторы, заведующие складами, заведующие опытными и показательными учреждениями и др. Специалисты командировались Департаментом в различные губернии, где состояли в непосредственном распоряжении уполномоченных по сельскохозяйственной части (или инспекторов сельского хозяйства). Важная роль в проведении землеустроительных работ отводилась младшему техническому персоналу уездных землеустроительных комиссий. В помощь землемерам набирали временных помощников из числа крестьян.

Значительная часть агрономического персонала в лице агрономических (сельскохозяйственных) старост вышла из крестьянской среды. В обязанности агрономического старосты входила помощь крестьянам, расселившимся на хутора и отруба, в возделывании земли, а также в области животноводства [27, л. 23].

Новый закон от 29 мая 1911 г. значительно расширил полномочия и функции губернских и уездных землеустроительных комиссий [28, с. 23–27]. Помимо участия крестьян в качестве членов землеустроительных комиссий и агрономического персонала, они занимали должности секретарей и помощников землеустроительной канцелярии. Так, в Слуцком уезде должность коллежского регистратора занимал 24-летний крестьянин Л. Т. Трухан, которого в 1911 г. его перевели на должность секретаря Слуцкого уездного съезда [29, л. 3–10]. В Борисовском уезде секретарём был крестьянин Кузьмичев.

С началом Первой мировой войны на второй план были отодвинуты прежние задачи ведомства – управление сельским хозяйством и государственным имуществом, землеустройство и содействие столыпинской реформе. Главными задачами ГУЗЗ стали преодоление «лекарственного голода» и обеспечение продовольственного снабжения армии, а потом и всей страны. Первая мировая война нанесла серьёзный удар по землеустроительным комиссиям [30]. После известий о том, что вскоре начнется война, мужское

население империи готовилось к мобилизации, в связи с чем агрономические организации лишились ряда работников, а правительственные агрономы, уцелевшие от мобилизации, стали обеспечивать продовольственные поставки в армию и посевные кампании военных лет [31, с. 19]. Так, в Минской губернии в 1914 г. продолжали работу 34 агрономических пункта и такое же количество агрономических старост [32, л. 23–25]. В 1917 г. ввиду обострившейся социально-политической обстановки деятельность землеустроительных комиссий претерпела изменения, но продолжала работу до 25 октября 1917 г., после чего их преобразовали в земельные комитеты [33, л. 14–17].

Таким образом, в состав губернских и уездных землеустроительных комиссий входило по три крестьянина из 18 иных членов. Выборы в комиссии проходили на волостном и уездном уровне. Крестьяне в землеустроительных комиссиях являлись связующим звеном в отношениях между администрацией и сельскими жителями, которые приняли правительственную политику аграрных преобразований. Однако деятельность крестьян в губернских комиссиях была ограничена лишь их присутствием на заседаниях. Большая работа лежала на уездных комиссиях, где они оказывали всяческую помощь крестьянскому населению. Создание комиссий встретило ряд определенных сложностей. Во-первых, это было связано с тем, что крестьяне не до конца уяснили цель создания данных органов и их место в них. Во-вторых, образование уездных землеустроительных комиссий пришлось на период революционного движения 1905–1907 гг., когда влияние на крестьянские массы оказывали агитаторы-революционеры, в связи с чем в некоторых волостях выборы затягивались. По причине отказа крестьян от избрания представителей в землеустроительные комиссии. Вместе с тем это не помешало успешно их закончить, а крестьянам приступить к выполнению своих обязанностей в качестве членов землеустроительных комиссий и агрономического персонала. Крестьяне не только участвовали в аграрных совершенствованиях как члены землеустроительных комиссий, оказывали помощь агрономическому персоналу в решении насущных вопросов, которые возникали в крестьянской среде, но и сами являлись непосредственными участниками отношений в аграрной сфере и способствовали ее преобразованию.

Деятельность землеустроительных комиссий осуществлялась в несколько этапов. На первом этапе, который длился с 4 марта по 9 ноября 1906 г., все силы были положены на помощь Крестьянскому банку в продаже земель крестьянам. После выхода закона от 9 ноября 1906 г. правительство приняло курс на уничтожение общины и чересполосицы, и, как следствие, выход крестьян на хутора и отруба. Таким образом, второй этап происходил в период с 1906 г. по 1911 г. Последний этап деятельности землеустроительных комиссий проходил в условиях Первой мировой войны (1914–1917 гг.). В этот период приоритет отдавался оказанию специализированной помощи

хуторянам и отрубникам агрономическим персоналом. На каждом из этих этапов крестьяне присутствовали в составе землеустроительных комиссий, что делало состав этих учреждений более жизнеспособным, позволяло лучше учитывать местные условия каждой губернии.

#### Список использованных источников

1. Полное собрание законов Российской империи – Собр. 3. – Т. 26. – № 27478.
2. Фонд изучения наследия П. А. Столыпина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.stolypin.ru/proekty-fonda/entsiklopediya-petr-arkadevich-stolypin/?ELEMENT\\_ID=312](http://www.stolypin.ru/proekty-fonda/entsiklopediya-petr-arkadevich-stolypin/?ELEMENT_ID=312). – Дата доступа: 30.09. 2022.
3. Тамбовское областное государственное бюджетное учреждение «Государственный архив Тамбовской области» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://tambovarchiv.ru/sites/default/files/file\\_opis/f\\_0041\\_o\\_0001\\_.pdf](https://tambovarchiv.ru/sites/default/files/file_opis/f_0041_o_0001_.pdf). – Дата доступа: 30.09. 2022.
4. Национальный исторический архив Беларуси в г. Минске (далее – НИАБ). – Ф. 321. Оп. 1. Д. 517.
5. *Бруцкус, Б. Д.* Аграрный вопрос и аграрная политика / Б. Д. Бруцкус. – Петербург: Право, 1922. – 234 с.
6. НИАБ в г. Минске. – Ф. 47. Оп. 5. Д. 1.
7. НИАБ в г. Минске. – Ф. 295. Оп. 1. Д. 7608.
8. *Гарбуз, Г. В.* Кадровая политика правительства П. А. Столыпина в сфере местного управления. / Г. В. Гарбуз // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики: в 3 ч. – 2015. – № 10 (60). – Ч. I. – С. 54–56.
9. *Гарбуз, Г. В.* Непременные члены уездных землеустроительных комиссий / Г. В. Гарбуз // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». – 2018. – Т. 6. – № 2 (22). – С. 5–10.
10. НИАБ в г. Гродно. – Ф. 32. ОП. 1. Д.13.
11. *Никитина, Н. П.* Витебская губерния в воспоминаниях неперменного члена землеустроительной комиссии Невельского уезда Г. М. Садовского / Никитина Н. П. // Актуальные проблемы источниковедения: материалы V Международной научно-практической конференции к 110-летию Витебской ученой архивной комиссии, Витебск, 25–27 апреля 2019 г. / редкол.: А. Н. Дулов, М. Ф. Румянцева (ответственные редакторы) [и др.]. – Витебск, 2019. – С. 246–250.
12. *Шабуня, К. И.* Аграрный вопрос и крестьянское движение в Белоруссии в революции 1905–1907 гг. / К. И. Шабуня. – Минск: Изд-во Министерства высшего, среднего специального и профессионального образования БССР, 1962. – 334 с.
13. НИАБ в г. Минске. – Ф. 47. Оп. 1. Д. 11.
14. НИАБ в г. Минске. – Ф. 295. Оп. 1. Д. 7608.
15. НИАБ в г. Минске. – Ф. 321. Оп. 1. Д. 517.
16. *Гарбуз, Г. В.* Формирование землеустроительных комиссий в Поволжье / Г. В. Гарбуз // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – № 4. – С. 11–18.
17. НИАБ в г. Гродно. – Ф. 32, Оп.1. Д. 225.
18. НИАБ в г. Гродно. – Ф. 80, Оп.1. Д. 1.
19. *Токарев, Н. В.* Агрικультурные инновации в деревне начала XX века / Н. В. Токарев. – Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. ТГТУ, 2016. – С. 127–129.
20. *Алиева, Л. В.* История крестьянской общины на завершающем этапе ее существования: историографические проблемы / Л. В. Алиева // Метаморфозы истории. – № 3. – 2003. – С. 266–279.

21. НИАБ в г. Гродно. – Ф. 80. Оп. 1. Д. 263.
22. НИАБ в г. Гродно. – Ф. 32. Оп.1. Д. 1006.
23. *Липинский, Л. П.* Столыпинская аграрная реформа в Белоруссии / Л. П. Липинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1978. – 224 с.
24. *Емельянова, Т. В.* Деятельность губернских и уездных землеустроительных комиссий по осуществлению аграрной (столыпинской) реформы / Т. В. Емельянова. – Известия СПбГАУ, 2017. – № 1(46). – С. 238–244.
25. *Герасименко, Г. А.* Борьба крестьян против столыпинской аграрной политики / Г. А. Герасименко. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1985 (1986). – 342 с.
26. *Агрономическая помощь в районах землеустройства за 1913 год / сост. Н. М. Губский.* – Петроград, 1915. – 298 с.
27. НИАБ в г. Минске. – Ф. 2198. Оп. 1. Д. 92.
28. *Волгирев, Г. П.* Сборник законов и распоряжений «Землеустройство» 1914 года. / Г. П. Волгирева. – Вестник Пермского университета. Юридические науки, № 1, 2011. – С. 23–27.
29. НИАБ в г. Минске. – Ф. 47. Оп.1. Д. 44.
30. *Самолётов, И. Д.* Система землеустроительных комиссий Ярославской губернии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-zemleustroitelnyh-komissiy-yaroslavskoy-gubernii>. – Дата доступа: 04.01.2023.
31. *Михайлов, А. М.* Краткий очерк развития агрономической помощи населению в Минской губ. и Советской Белоруссии / А. М. Михайлов. – Минск, 1923. – 28 с.
32. НИАБ в г. Минске. – Ф. 47. Оп. 1. Д. 194.
33. НИАБ г. Гродно. – Ф. 32. Оп. 1. Д. 226.

(Дата подачи: 20.02.2023 г.)

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

*Н. В. Аксенчик*

Полесский государственный университет, Пинск

*N. V. Aksenchik*

Polesky State University, Pinsk

УДК 378.1

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА 3.0

### TECHNOLOGICAL ASPECTS OF ENSURING THE DEVELOPMENT OF INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT OF A REGIONAL UNIVERSITY 3.0

*В данной статье автор рассматривает технологические аспекты обеспечения развития информационно-образовательной среды учреждения высшего образования. Их определение в своей практикоориентированности позволяет сформировать целостное видение организационно-технологических подходов и решений к формированию и развитию среды современного регионального университета 3.0.*

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

*In this article, the author considers the technological aspects of ensuring the development of the information and educational environment of a higher education institution. Their definition in its practice allows us to form a holistic vision of organizational and technological approaches and solutions to the formation and development of the environment of a modern regional university 3.0.*

*Key words: education; information and communication technologies; higher education institution; information and education environment of higher education institution.*

В условиях перехода современного учреждения образования к институциональной модели «Университет 3.0» определяющей задачей является внедрении инноваций, которые гарантировали бы достижение уровня подготовки будущих специалистов в соответствии с требованиями международных стандартов, потребностями региональной экономики, связанных с реализацией концептуальных положений национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития. В качестве обеспечивающего направления модернизации национальной системы образования определяется массовое внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательную практику, а также развитие на этой основе уже существующих и формирование новых эффективных подходов и моделей обучения [1–4]. Определяющее значение в данном направлении имеют во-

просы эффективности построения и функционирования информационно-образовательной среды (ИОС) университета 3.0. Современная практика использования потенциала ИОС в контексте преподавания учебных дисциплин определяется этапностью ее развития, что предполагает:

- разработку теоретических основ формирования ИОС, раскрывающих сущность понятия «информационно-образовательная среда», принципы и закономерности ее реализации, определение структурных компонентов с учетом критериев их содержательного наполнения;
- исследование качественных характеристик дидактических средств, функционирующих на базе ИКТ, разработку высокотехнологичного дидактического инструментария, выбор оптимальных технологий применения в ходе обучения по каждой учебной дисциплине (модулю);
- реализацию интенсивных форм и методов обучения посредством использования дидактического и технико-технологического потенциала ИОС учреждения высшего образования (УВО) с целью повышения эффективности образовательной деятельности всех субъектов педагогического взаимодействия, их компетенций, функциональной грамотности и информационной культуры;
- развитие и совершенствование структуры и содержания многоуровневой системы подготовки специалистов в различных направлениях деятельности: образовательной, научно-исследовательской, организационно-управленческой и др.;
- оценивание качества функционирования ИОС с учетом степени влияния высокотехнологичного дидактического инструментария на уровень освоения учебной программы обучающимися и формирование необходимых профессиональных компетенций.

Таким образом, основными стратегическими задачами развития ИОС является обновление и повышение эффективности самой образовательной деятельности, а также качественно новая подготовка специалистов, отличающихся высоким уровнем информационной культуры и типом мышления, соответствующим новым потребностям общества. Немаловажным фактором в решении данных задач является обозначение технологических аспектов обеспечения развития информационно-образовательной среды университета 3.0 [2; 3]. Выделим технологические аспекты на примере регионального университета модели 3.0 – Полесского государственного университета (далее – ПолесГУ) – с учетом определяемых нами структурных компонентов информационно-образовательной среды.

**Организационно-управленческий компонент.** Технологические аспекты данного компонента представлены на различных уровнях управленческой структуры:

- управление образовательным процессом: система учета достижений обучающихся (учебных, научных, общественных); средства формирования учебной нагрузки; составление расписания и др.;

- управление кадрами: средства управления контингентом студентов; средства управления кадровым составом учебного заведения;
- управление ресурсами: средства управления материальными ресурсами организации, специализированным оборудованием и техническими средствами; средства управления информационным и программным обеспечением образовательного процесса и др. [1].

Качество функционирования организационно-управленческого компонента ИОС осуществляется путем оценки организации и координации действий информационно-аналитического центра ПолесГУ, деятельность которого направлена на: администрирование программно-аппаратного обеспечения университета; внедрение новых информационных систем и сервисов; функционирование и развитие корпоративной компьютерной сети; обновление и модернизация компьютерного, телекоммуникационного и мультимедийного оборудования; информационно-коммуникационное обеспечение учебного процесса и др.

Технологические аспекты обеспечения системы управления образовательным процессом ПолесГУ представлены внедрением в учебный процесс образовательных платформ LMS Moodle и MS Teams. Данные системы управления обучением позволяют профессорско-преподавательскому составу университета не только разрабатывать контролирующий учебный процесс материалов (тестов, заданий и др.), но и реализовать свой творческий потенциал при разработке курсов по читаемым дисциплинам, созданию электронных учебно-методических комплексов. Коллектив университета освоил и широко применяет на практике интерактивные технологии при разработке управленческих решений: мозговой штурм, командная работа, проектная работа, рейтинги, а также активно использует информационные ресурсы университета, базы знаний. Доступны и широко применяются телекоммуникационные технологии (электронная почта, видеоконференц-связь, социальные сети и др.).

**Учебный компонент.** Учебные кабинеты имеют необходимую инфраструктуру для подключения индивидуальных цифровых устройств к внутренней сети университета и внутрисетевым сервисам, а также к мультимедиа-системе для демонстрации учебных и других материалов. Лабораторные и практические занятия проводятся с использованием современного оборудования. На практических занятиях используются технологии виртуальной реальности в форме видеолекций, тренинговых семинаров. Все учебные дисциплины имеют достаточный набор учебно-методического контента (рабочая программа; электронный учебно-методический комплекс; информационные интернет-ресурсы; учебная литература; коллекции медиа-ресурсов на электронных носителях; электронный учебник; электронный справочник; тренажерный комплекс; электронный лабораторный практикум; компьютерная тестирующая система; контрольно-измерительные материалы; ресурсы для самостоятельного и дополнительного изучения

материала и др.). Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в условиях применения потенциала ИОС базируется на использовании электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по дисциплинам. ЭУМК – это учебно-методическая составляющая информационно-технологического обеспечения ИОС, включающая необходимый перечень инструментов для осуществления качественного образовательного процесса по конкретной дисциплине (теоретический, практический материал, задания для самостоятельного обучения, цифровые образовательные ресурсы, тестовые задания, дополнительная литература, глоссарий) [4]. Организация образовательного процесса посредством платформ LMS Moodle и MS Teams позволяет эффективно использовать все разнообразие функций и возможностей аудиовизуальной среды обучения, дает возможность проводить конференции, потоковые лекции с более чем для 500 участников. Система MS Teams позволяет проводить как учебные занятия со слушателями внутри локализованной сети университета, так и различные конференции с приглашением сторонних пользователей без предварительной регистрации в системе с возможностью записи собраний и работой с презентацией, а также с предоставлением доступа рабочего экрана присутствующим.

**Научный компонент.** В ПолесГУ созданы условия для подготовки современных специалистов и реализации научных проектов по заданиям предприятий и организаций т. е. сформирована база для реализации стратегии «Университет 3.0» (разработка программ исследовательских и организационно-экономической практик, организация и проведение совместных научных исследований; совместные публикации; обмен новыми научными результатами и учебно-научной литературой; внедрение результатов научно-исследовательской работы в учебный процесс и производство; организация исследований по тематике диссертационных работ преподавателей; научное сопровождение производственной деятельности; совместные научные семинары, конференции, круглые столы, методические объединения; реализация программ дополнительного образования взрослых с учетом пожеланий учреждений и организаций – заказчиков (переподготовка, повышение квалификации, стажировки, обучающие курсы, в том числе с использованием ИКТ).

В проведении научно-исследовательских работ на факультетах используются инновационные технологии. В университете созданы и пополняются на постоянной основе: полнотекстовые и библиографические базы данных («В помощь учебному процессу»; «Статистические материалы»; «Периодические издания»; «Научные журналы ПолесГУ»; «ПолесГУ в СМИ», репозиторий ПолесГУ; персональные страницы преподавателей); базы данных электронного каталога («Полесский государственный университет»; «Редкие книги»; «Труды сотрудников ПолесГУ»; «Краеведение»; «Обменно-резервный фонд»). Создана база ссылок периодических изданий,



находящихся в свободном доступе в Интернет, ресурсы интернет открытого доступа.

Для развития научно-исследовательской деятельности в университете проводится ряд обучающих мероприятий:

- практикумы по работе с базами данных, электронным каталогом, консультации по созданию авторских профилей в Google Scholar, РИНЦ, ORCID, Mendeley, Pablon;
- вебинары компании Clarivate, Антиплагиат, IPR Media, Wiley, НЭИКОН и др.;
- консультации аспирантам по информационно-патентному поиску и др.

В университете имеются средства информирования о планируемых научных мероприятиях, организован доступ к программному обеспечению, необходимому для проведения научных исследований и виртуальных экспериментов, и др.

**Инновационный компонент.** ИОС УВО позволяет успешно интегрировать образовательный, научный и инновационный потенциалы университета в реальный сектор экономики страны, в частности в регион Припятского Полесья, через функционирование научно-технологического парка ООО «Технопарк Полесье», ряда профилей инновационно-промышленного кластера в области биотехнологий и «зелёной экономики», факультетской учебно-научной лаборатории (УНЛ) «Инжиниринговый центр», деятельность которых направлена на развитие профессиональных компетенций студентов через:

- сопровождение учебного процесса, включающее создание материально-технической базы, позволяющей повысить прикладной характер выполнения курсовых проектов, дипломных работ, магистерских диссертаций;
- создание «шоу-румов» инновационных технологических решений, разработанных сотрудниками и студентами университета;
- создание условий для разработки и реализации стартап-проектов в области инженерии, биотехнологий, «зелёной экономики».

В настоящее время на базе УНЛ «Инжиниринговый центр» ПолесГУ преподавателями и студентами активно ведутся исследования по различным направлениям. Реализация концепции Инновационно-промышленного кластера в области биотехнологии и «зелёной» экономики открывает возможности построения новых форм взаимодействия тетрады «наука – бизнес – производство – образование». Элементами инфраструктуры выступают: научно-исследовательские лаборатории ПолесГУ; биотехнологический центр; научно-технологический парк «ООО Технопарк Полесье»; краудинвестиционная платформа; стартап-движение. Таким образом, развитие ПолесГУ предусматривает подготовку практикоориентированных и конкурентоспособных специалистов для внедрения интегриро-

ванной системы «студент – образование – наука – производство – бизнес» с помощью применения всего имеющегося дидактического и технико-технологического потенциала ИОС. С этой целью университет на бизнес-площадке научно-технологического парка «Технопарк Полесье» как регионального центра поддержки предпринимательства и организации кластерного развития продолжает проводить ряд мероприятий по созданию инновационной среды: стартап-проект «Пинск-Инвест-Уикенд» и проект «Бизнес-школа», включающие в себя элементы бизнес-образования для студентов, магистрантов и аспирантов. Внедрён и успешно реализуется проект «Цифровой университет». Результатами реализации проекта является: построение индивидуальных образовательных траекторий с возможностью самостоятельного выбора студентом учебных курсов. Ключевую роль в содержании обучения проект отводит кейсовой технологии обучения; выход на новый уровень сотрудничества с зарубежными партнерами, открывающий широкие возможности для академической мобильности студентов и преподавателей; создание эффективной системы разработки, внедрения и коммерциализации инновационных проектов и практических кейсов.

**Коммуникативный компонент.** ИОС обеспечивает различные формы коммуникации преподавателя и студентов для организации индивидуальных и групповых консультаций в дистанционном режиме (в том числе on и offline вебинары, колоквиумы, конференции и т. д.) и организации проектной деятельности как индивидуально, так и в микрогруппах. Эффективный обмен информацией персонала ПолесГУ через использование потенциала ИОС обеспечивается посредством рассылки справочного, учебного и методического материала и обеспечение служебной, профессиональной, социальной информацией сотрудников на их рабочих местах через сайт университета <https://polessu.by>, электронную почту <https://box@polessu.by>; LMS Moodle, систему MS TEAMS.

Преподаватели и студенты могут использовать единый интерфейс в Microsoft Teams для обучения, совместной работы и взаимодействия онлайн (размещение содержания лекций и других заданий, доступ к материалам, отправка выполненных заданий, выполнение совместных проектов, взаимодействие с преподавателями, своевременная обратная связь между участниками образовательного процесса и др.).

Для обмена информацией среди сотрудников созданы электронные хранилища документов со строгой регламентацией уровней доступа к информации и сервер корпоративной почты сотрудников университета. Работает на уровне руководителей структурных подразделений система электронного документооборота ISIDA DMS.

Для совместного использования информации создан Репозиторий ПолесГУ – электронный архив учебных, научных публикаций сотрудников университета и документов, изданных в учреждении образования. Репозиторий ПолесГУ входит в 10 лучших институциональных репозиториях Бе-

ларуси. Также библиотекой созданы базы данных собственной генерации для совместного использования информации в учебном процессе и научно-исследовательской деятельности, которые расположены в локальной сети и на сайте университета. Организуется доступ всех участников образовательного процесса к удаленным информационным базам мировых производителей. Автоматизировано составление расписания учебных занятий (asc TimeTables) с возможностью онлайн просмотра расписания с любого стационарного и мобильного устройства.

Возможности потенциала ИОС университета регионального типа позволяют осуществлять коммуникацию с управлением по образованию Пинского городского исполнительного комитета, Национальным банком РБ, с университетами, колледжами, школами Брестской и других областей, организациями Полесского региона, способствующую приобретению и развитию профессиональных компетенций студентов посредством организации и участия в онлайн формате в семинарах, конференциях, конкурсах, олимпиадах, развития стартап движения, проведения ежегодного конкурса инновационных проектов «Пинск Инвест Уикенд» (в том числе с подключением участников онлайн), приглашения спикеров для чтения лекций и проведения семинаров и др.

Таким образом, организация образовательного процесса с учётом максимально эффективного применения технологических аспектов обеспечения развития ИОС регионального УВО должна строиться на основе интеграции традиционных средств обучения с инновационными, что предполагает субъектность в функционировании всех участников педагогического взаимодействия при постоянном обращении к различным ресурсам и формам трансляции и переработки необходимой для эффективной образовательной деятельности информации. Очевидно, что при построении и развитии ИОС выделение технологических аспектов обеспечения ее эффективного функционирования определяется необходимостью формирования целостного видения организационно-технологических решений и подходов к формированию среды современного регионального университета 3.0 в аспекте ее интеграции в единую республиканскую информационно-образовательную среду (РИОС). При этом в качестве положений обобщающего характера, учет которых позволит видеть перспективу развития ИОС регионального УВО, целесообразно выделить:

- масштабность и сложность задач управления информационно-образовательной средой современного университета;
- необходимость обеспечения доступа к актуальной и полной информации образовательного, правового, научного характера для всех участников образовательного процесса;
- наличие ресурсов образовательной направленности в открытом доступе, что существенно затрудняет информационный поиск качественного учебного материала;

- разработку качественного дидактического инструментария ИОС университета 3.0 с учетом особого внимания к технологическому аспекту развития среды.

#### **Список использованных источников**

1. *Крайнова, Е. А.* Назначение и характеристика единой информационно-образовательной среды вуза / Е. А. Крайнова, К. В. Садова, А. В. Тараканов // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 7. – С. 193–198.
2. *Лозицкий, В. Л.* Информационно-образовательная среда вуза в аспекте ее полифункциональности / В. Л. Лозицкий // Выш. шк. – 2013. – № 5. – С. 51–56.
3. *Лозицкий, В. Л.* Социально-исторические аспекты изучения эволюции институциональных моделей университетской организации / В. Л. Лозицкий // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 3 ч. / Респ. ин-т высш. школы; под ред. В. А. Гайсенка. – Минск, 2019. – Вып. 19. – Ч. 2. – С. 240–248.
4. *Лозицкий, В. Л.* Электронный учебно-методический комплекс «История белорусской государственности» как компонент информационной образовательной среды учреждения высшего образования / В. Л. Лозицкий // Веснік адукацыі. – 2022. – № 10. – С. 7–12.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

*О. Н. Анцытирович, О. В. Леганькова, М. С. Мельникова*  
Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка, Минск

*V. Antsyptirovich, V. Lehankova, M. Melnikova*  
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,  
Minsk

**УДК 37.01:001.8**

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ**

## **TRAINING FUTURE PRESCHOOL TEACHERS TO FORM THE BASICS OF FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS**

*В статье определены методологические подходы, основные направления и механизмы модернизации подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к формированию основ функциональной грамотности воспитанников дошкольного возраста. На основании результатов теоретического и эмпирического исследований выявлены компетенции, определяющие готовность будущего воспитателя дошкольного образования к формированию основ функциональной грамотности у воспитанников дошкольного возраста в образовательном процессе учреждения дошкольного образования.*

*Ключевые слова: воспитатель дошкольного образования; методологические подходы; основы функциональной грамотности; воспитанник дошкольного возраста; компетенции.*

*The article defines methodological approaches, main directions and mechanisms of modernization of future preschool teachers' training to form the basics of functional literacy of preschool age children. Basing on the results of theoretical and empirical research, the competences defining the readiness of a future preschool educator to form the basics of functional literacy of preschool age children in the educational process of the preschool education institution were identified.*

*Key words: preschool teacher; methodological approaches; foundations of functional literacy; preschool student; competencies.*

Направления модернизации педагогического образования обусловлены обеспечением перспективных целей определённого уровня образования. Уровень дошкольного образования выступает базовым с точки зрения создания условий позитивной социализации как залога стабильного общественного развития с учетом изменяющихся социокультурных условий. Функциональная грамотность как совокупность навыков для решения реальных жизненных проблем выступает одним из механизмов обеспечения успешной социализации на разных этапах развития личности.

В современных исследованиях в области дошкольного образования цель формирования основ функциональной грамотности ребенка дошкольного возраста определяют, как формирование способности применять полученные в различных видах деятельности знания (представления), умения и навыки для решения различных бытовых, игровых, учебных и других практических задач, развитие позитивных личностных качеств и установок, обеспечение стартовых возможностей, содействующих дальнейшему развитию личности, а также обогащению и развитию своего образовательного потенциала [1, с. 20]. В связи с этим в условиях обновляющейся образовательной ситуации требуется комплекс системных изменений в стратегии подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к формированию основ функциональной грамотности у детей дошкольного возраста.

Определение теоретико-методологических основ исследования целевых ориентиров проектирования и реализации процесса подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к формированию основ функциональной грамотности у детей дошкольного возраста могут быть представлены с позиций различных методологических подходов и требуют их интеграции. Реализация компетентностного подхода (О. А. Акулова, А. Л. Андреева, И. С. Батракова, Н. Ф. Радионова, Д. Равен, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына, Н. В. Чекалева, И. Д. Фруммин, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов и др.) выступает содержательно-целевой основой формирования функциональной грамотности будущего воспитателя дошкольного образования, ориентирует на усиление проблемно-исследовательской и практико-ориентированной направленности образовательного процесса. Опора на

системно-деятельностный подход (Н. Г. Алексеев, Г. С. Батищев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, Э. Г. Юдин и др.) обеспечивает понимание образовательного процесса как совокупности многообразных взаимосвязанных и взаимообусловленных видов деятельности по накоплению жизненного опыта (учению, воспитанию, развитию) всех задействованных в нем субъектов. Использование идей культурологического подхода (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, Н. Б. Крылова, В. Т. Кудрявцев и др.) предполагает выделение ценностно ориентированного содержания образования, приоритета культуры в образовании, развития общей интеллектуальной культуры и духовного начала личности, обеспечения ведущей роли социокультурного контекста развития воспитанника, установки на диалог культур, изучения традиций и ценностей, самобытности национальной культуры в контексте мировой культуры. В рамках личностно ориентированного подхода (Е. В. Бондаревская, М. В. Кларин, В. В. Сериков, З. М. Шевченко, Е. Е. Юсеф, И. С. Якиманская и др.) осуществляется обращенность к личности обучаемого, его самобытности, уникальности, неповторимости, с направленностью на обеспечение самоопределения личности и создание условий для ее самореализации. Выступая во взаимосвязи, обозначенные методологические подходы позволяют достичь положительного результата при проектировании и реализации процесса подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к формированию основ функциональной грамотности у детей дошкольного возраста, а также определить основные направления и механизмы модернизации данного процесса.

В качестве основных направлений модернизации подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к формированию у воспитанников функциональной грамотности в образовательном процессе были выделены: обогащение содержания профессионального образования, направленного на формирование у студентов профессиональных компетенций в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности; реализация концепции STEAM образования как основы развития составляющих функциональной грамотности и обеспечивающей междисциплинарный подход в образовании; совершенствование профессиональной компетентности будущих воспитателей дошкольного образования в сфере образования в интересах устойчивого развития; создание информационно-образовательной среды, направленной на формирование у будущих воспитателей дошкольного образования компетенций, направленных на решение учебно-познавательных и профессиональных задач с применением информационно-коммуникационных технологий; совершенствование межличностного и профессионально-диалогового взаимодействия субъектов образовательного процесса и иных социальных субъектов (развитие практик взаимодействия между данными субъектами с целью решения образовательных задач); широкое использование технологии контекстного обучения в процессе

подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к формированию функциональной грамотности обучающихся; разработка учебно-методического сопровождения процесса подготовки будущего воспитателя дошкольного образования, направленного на формирование функциональной грамотности воспитанников [2].

Обозначенные направления лежат в основе выбора механизмов модернизации предметной подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к формированию у воспитанников дошкольного возраста основ функциональной грамотности: понимание будущим воспитателем дошкольного образования современных социокультурных тенденций, определяющих основные направления и требования к формированию основ функциональной грамотности детей дошкольного возраста и их учет при осуществлении образовательного процесса; изучение и освоение будущими воспитателями дошкольного образования эффективных образовательных технологий и практик, являющихся основой для осуществления инновационной педагогической деятельности, направленной на формирование основ функциональной грамотности ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе учреждения дошкольного образования; развитие профессионального самосознания, потребностей и мотивов, отражающих побуждения студентов к самосовершенствованию и стремлению к саморазвитию, личностной и профессиональной самореализации [2].

Готовность выпускника педагогического университета к формированию функциональной грамотности учащихся определяется как сложное интегративное образование, которое основано на общекультурных, общепедагогических, предметно-методических, технологических и психологических компетенциях, обеспечивающих мотивированную способность будущего учителя к формированию функциональной грамотности школьников [3, с. 11].

По мнению ученых (О. Е. Лебедев, Л. М. Перминова, А. И. Тряпицына, П. И. Фролова, И. В. Шутова и др.), структурно процесс формирования функциональной грамотности студента предполагает овладение им различными знаниями, умениями и навыками из непосредственно профессиональной отрасли и связанных с нею областей, а также навыками по взаимодействию с обществом [4]. Вместе с тем исследователи отмечают, что деятельность воспитателя учреждения дошкольного образования, наряду с типичными для педагогической деятельности функциями и чертами, обладает спецификой и существенно зависит от возраста ребенка [5]. Она определяется очевидным приоритетом целей целостного развития ребенка, а не целям обучения и отличается особыми импровизационными характеристиками, яркой эмоциональной насыщенностью и необходимостью высокой степени принятия взрослого ребенком [6, с. 32].

Контент-анализ психолого-педагогических исследований позволяет констатировать, что основаниями для определения видов функциональной

грамотности, формируемых у воспитанников дошкольного возраста, выступает ориентация на спектр функций современного человека; свойственная и специфическая для дошкольного возраста целостность личности и нерасчлененность процесса ее развития; особенности формирования целостной картины мира ребенка как системы представлений об окружающей действительности, отраженных в многообразии чувственных образов, совокупности абстрактных понятий.

Для раскрытия требований к образовательным результатам подготовки будущих педагогических работников к формированию функциональной грамотности обучающихся был проведен анализ функций и требований к качеству их реализации в трудовой деятельности (в терминах знаний, умений и широких компетенций, включающих в себя такие параметры, как уровень ответственности и автономности/самостоятельности), а также обобщение данных анкетирования актуальных и будущих воспитателей дошкольного образования (1250 педагогических работников учреждений дошкольного образования Республики Беларусь и 150 студентов четвертого курса специальности «Дошкольное образование»). Проведенное исследование позволило выявить общую точку зрения и разницу ожиданий (требований), предъявляемых к образовательным результатам каждой из заинтересованных сторон. На основании полученных результатов выполнено ранжирование наиболее приоритетных и наименее приоритетных компетенций в предложенном перечне.

Иерархию наиболее значимых, приоритетных компетенций в формировании основ функциональной грамотности воспитанников дошкольного возраста среди педагогических работников и студентов можно представить следующим образом: 71,0 % педагогических работников и 54,8 % студентов полагают, что наиболее значимыми являются компетенции в целеполагании и постановке задач, направленных на формирование основ функциональной грамотности воспитанников в образовательном процессе учреждения дошкольного образования. Также 67,0 % педагогических работников и 58,1 % студентов считают важными компетенции, основанные на знаниях, понимании, выявлении и разрешении проблем, связанных с трудностями формирования функциональной грамотности воспитанников дошкольного возраста. Следует отметить, что выбор 54,4 % педагогических работников и 58,1 % студентов пришелся на компетенции связанные с разработкой индивидуальных образовательных маршрутов и алгоритмов деятельности воспитанников по развитию универсальных составляющих функциональной грамотности при реализации учебной программы дошкольного образования и на основе интеграции ее содержания.

Полученные эмпирические данные позволяют констатировать тот факт, что 55,7 % педагогических работников и 54,8 % студентов недооценивают значимость компетенций, связанных с проектированием и реализацией разных форм, методов и технологий, направленных на формирование ос-



нов функциональной грамотности воспитанников дошкольного возраста, реализацией процесса развития и обучения на основе поддержки детской инициативы и самостоятельности с учетом образовательных потребностей воспитанников дошкольного возраста. Такая оценка одних из приоритетных компетенций может говорить об определенном непонимании современных требований к организации образовательного процесса. Соответственно, по этой причине овладение компетенциями, связанными с осуществлением систематического анализа эффективности применяемых методов, технологий и форм работы по формированию функциональной грамотности воспитанников также, по мнению 57,8 % педагогических работников и 53,2 % студентов, являются неприоритетными.

Примечательным является тот факт, что достаточно большое количество респондентов – 62,9 % педагогических работников и 61,3 % студентов – полагают, что значимыми являются компетенции, связанные с организацией взаимодействия и сотрудничества с законными представителями воспитанников для повышения эффективности формирования основ функциональной грамотности воспитанников. Вместе с тем, выбор 55,3 % педагогических работников и 54,8 % студентов пришелся на выбор компетенций, направленных на осуществление межличностного и профессионального взаимодействия субъектов образовательного процесса и иных социальных партнеров в процессе достижения общей цели и задач по формированию основ функциональной грамотности воспитанников дошкольного возраста.

Сравнительный анализ выбора приоритетности/неприоритетности компетенций в исследуемых группах также показал, что подход к оценке компетенций в формировании основ функциональной грамотности воспитанников дошкольного возраста педагогическими работниками дошкольного образования показывает преобладание несколько иных приоритетов. В основном это определяется практическими навыками профессиональной деятельности, которые определяются как наиболее важные по сравнению с теоретическими знаниями и исходят из гораздо более сложного многообразия факторов данной деятельности, нежели у студентов, действующих в ограниченном рамках моделируемых и приближенных к реальной практики ситуаций в образовательном континууме [7].

Проведенное исследование позволило обобщить научно-методические и эмпирические данные, что сделало возможным определить перечень групп компетенций, выражающих готовность будущего воспитателя дошкольного образования к формированию основ функциональной грамотности воспитанников дошкольного возраста. Раскроем содержание каждой из выявленных групп компетенций.

*Общепедагогические компетенции:*

- проектировать процесс развития и обучения с учетом особенностей индивидуального развития и составляющих функциональной грамотности воспитанников дошкольного возраста;

- реализовывать процесс развития и обучения, используя эффективные приемы, методы и технологии, направленные на формирование основ функциональной грамотности воспитанников дошкольного возраста в разных видах деятельности;

- применять современные технологии и STEAM подход, владеть средствами визуального программирования, образовательной робототехники для обеспечения развивающей образовательной среды учреждения дошкольного образования.

*Предметно-методические компетенции:*

- разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты воспитанников по формированию основ функциональной грамотности при реализации учебной программы дошкольного образования на основе межпредметной интеграции ее содержания, гибкости в организации образовательного процесса и использовании образовательных технологий;

- применять в образовательном процессе технологии, обеспечивающие социальную ориентацию и личностную включенность воспитанников, проблемность и контекстность, способствующие реализации воспитательной направленности при формировании основ функциональной грамотности воспитанников дошкольного возраста.

*Специальные компетенции:*

- адаптировать электронные образовательные ресурсы и технологии дошкольного образования к современным требованиям, позволяющим развивать критическое мышление, креативность, эмоциональный и социальный интеллект, навыки сотрудничества и продуктивного взаимодействия воспитанников дошкольного возраста;

- использовать современные информационно-коммуникационные технологии для информационно-просветительской работы с родителями в целях обогащения воспитательного потенциала семьи и продуктивного взаимодействия с законными представителями воспитанников по вопросам формирования функциональной грамотности воспитанников дошкольного возраста.

*Психологические компетенции:*

- понимать собственный уровень готовности к формированию разных видов функциональной грамотности, определять собственные профессиональные дефициты и способы их устранения, преодолевать профессиональные стереотипы;

- быть восприимчивым к новым педагогическим идеям, опыту и инновациям, формированию социальных практик;

- реализовывать эмоционально насыщенное позитивное педагогическое взаимодействие, поддержку по отношению ко всем субъектам образовательного процесса.

Таким образом, представленный перечень компетенций, формируемый у будущего воспитателя дошкольного образования, позволит осуществлять

инновационную педагогическую деятельность, направленную на формирование основ функциональной грамотности ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе учреждения дошкольного образования, с учетом специфики его профессиональной деятельности.

#### **Список использованных источников**

1. *Косенюк, Р.* Теоретико-методические основания формирования основ функциональной грамотности у воспитанников учреждений образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования / Р. Косенюк [и др.] // *Пралеска*. – 2022. – № 8. – С. 18–29.

2. *Анцыпирович, О. Н.* Направления и механизмы модернизации подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к формированию функциональной грамотности обучающихся / О. Н. Анцыпирович, М. С. Мельникова, О. В. Леганькова // *Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в дошкольном образовании: союз теории и практики: сборник научных статей* / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. О. Н. Анцыпирович [и др.]; под общ. ред. О. Н. Анцыпирович. – Минск: БГПУ, 2021. – С. 24–29.

3. *Жук, О. Л.* Модель готовности будущего учителя к формированию функциональной грамотности учащихся / О. Л. Жук // *Весті БДПУ*. – Серия 1. – 2022. – № 2. – С. 6–13.

4. *Фролова, П. И.* Формирование функциональной грамотности как основы развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: монография / П. И. Фролова. – Омск: СибАДИ, 2012. – 196 с.

5. *Яркина, Л. В.* Формирование картины мира у дошкольников / Л. В. Яркина, Ю. А. Савицкая // *Педагогика. Психология. Социокинетика*. – 2018. – № 2. – С. 191–195.

6. *Белкина, В. Н.* Индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога дошкольного образования: подходы к определению и классификации / В. Н. Белкина, Р. В. Ориничева // *Ярославский педагогический вестник*. – 2008. – № 4 (57). – С. 31–34.

7. *Ковалева, Н. Н.* Условия и механизмы формирования готовности студентов к будущей профессиональной деятельности / Н. Н. Ковалева, А. Н. Величко // *Евразийский научный журнал*. – 2016. – № 5. – С. 34–38.

**(Дата подачи: 28.02.2023 г.)**

*Е. Н. Артемёнок*

Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка, Минск

*К. М. Artsiamionak*

Belarusian State Pedagogical University  
named after Maxim Tank, Minsk

УДК 378.091.2:005.962.131

## **ДИАГНОСТИКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССОВ МЕНЕДЖМЕНТА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ**

### **DIAGNOSTICS OF THE EFFICIENCY OF MANAGEMENT PROCESSES IN THE SPHERE OF EDUCATION AS A SUBJECT OF STUDY**

*В статье представлены актуальность, теоретическое обоснование, содержание и специфика освоения новой учебной дисциплины «Диагностика эффективности процессов менеджмента», созданная автором с целью повышения качества подготовки обучающихся по специальности углубленного высшего образования 7-06-0114-02 Образовательный менеджмент.*

*Ключевые слова: педагогическая диагностика; образовательный менеджмент; эффективность процессов; диагностическая компетентность; магистерская подготовка; авторская учебная дисциплина.*

*The article presents the relevance, theoretical justification, content and specifics of the development of a new academic discipline «Diagnostics of the effectiveness of management processes». It was created by the author in order to improve the quality of training of students in the specialty of advanced higher education 7-06-0114-02 Educational management.*

*Key words: pedagogical diagnostics; diagnostic competence; educational management; process efficiency; master's degree; author's academic discipline.*

Процессный подход в менеджменте (А. Файоль) традиционно связывают с понятием «бизнес-процесс», а на современном этапе соотносят со стандартами системы менеджмента качества (СМК ISO 9000: 2015), где под термином «процесс» понимают «набор взаимосвязанных или взаимодействующих действий, которые используют входные данные для достижения желаемого результата» [1].

В образовательном менеджменте процессный подход рассматривают в соотношении с этапами управления педагогическим процессом (в педагогике – это основная категория (П. Ф. Каптерев, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. А. Сластенин и др.)), а в нормативном плане в связи с функциями и нормами образовательного процесса (Кодекс Республики Беларусь об образовании), а также системой менеджмента качества образования.

В обобщенном виде, рассматривая процессный подход в образовательном менеджменте в качестве феномена, целесообразно опираться на такие

его характеристики, как: структурность, функциональность, рациональность, гибкость, оперативность и диагностичность. Разделение объекта управления на процессы позволяет не только эффективно реализовывать функции менеджмента (планировать, организовывать, контролировать, корректировать и мотивировать), но и принимать адекватные управленческие решения на различных уровнях доминирующего управленческого процесса. Так, основной управленческий процесс можно представить на трех иерархических уровнях (подпроцессах) – общего, особенного и единичного.

Сущность управленческой деятельности в процессном подходе – это коммуникация (внутри и между процессами и подпроцессами) и принятие решений, базирующихся на оперативной достоверной информации и обратной связи, которую обеспечивает *диагностическая деятельность менеджера*. Таким образом, именно диагностическая деятельность менеджеров различного уровня обуславливает эффективность функционирования (или развития) процессов. Диагностическая деятельность менеджера должна осуществляться на высшем – системном – уровне, ему предшествуют компонентный и структурный уровни педагогической диагностики (они обеспечивают объективную оперативную информацию о различных характеристиках управленческих процессов (подпроцессов)). Управленческая деятельность менеджера, осуществляемая с применением системной диагностики, характеризуется технологичностью, эффективностью и адекватностью принимаемых управленческих решений.

Благодаря повышенному интересу не только исследователей, но и международного сообщества к измерению, мониторингу, сравнению, оценке различных процессов и субъектов образовательной практики (PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS) педагогическая диагностика в настоящее время активно развивается как в своем предметном поле, так и в междисциплинарном (образовательный менеджмент, педагогическая психология, информационные технологии и пр.).

В Республике Беларусь в настоящее время во многих процессах, связанных с развитием (инновированием) системы образования, наблюдается переход на оптимизацию, рационализацию, объединение связанных подпроцессов, проанализировав которые, можно выделить две тенденции:

- *методологическую*, которая направлена на: сбалансированное сочетание системного и процессного подходов при моделировании систем менеджмента качества образования; научное и нормативное обеспечение образовательных процессов; проектирование эффективности функционирования и развития компонентов системы образования (обновление и гармонизация образовательных стандартов, научное обоснование и создание нормативного и методического сопровождения);
- *технологическую*, детерминированную необходимостью применения современных инструментов менеджмента в сфере образования, в том числе на компьютерной основе; цифровизация управленческих процессов и си-

стем управления компонентами педагогического процесса; разработка методического обеспечения процессного управления, в том числе и разработка программ (систем) подготовки менеджеров сферы образования (переход на электронный документооборот, электронные журналы и базы данных; электронное расписание, личные кабинеты и блоги субъектов; отчетная документация об эффективности реализованных процессов; новые учебные программы и пр.).

Таким образом, указанные тенденции детерминированы трансформационными процессами в системе образования, их необходимо целенаправленно изучать и связывать с системной диагностикой эффективности процессов менеджмента. Данные аспекты и тенденции могут являться предметом изучения менеджерами в сфере образования. В данной статье рассмотрим прикладную проблему: как подготовить специалистов (на уровне магистратуры) к диагностике эффективности процессов менеджмента в сфере образования? Введение новой дисциплины обусловлено необходимостью формирования у будущих менеджеров образования обобщенного понимания тенденций и механизмов управления качеством и эффективностью процессов менеджмента в сфере образования.

В Республике Беларусь магистерская программа специальности «Образовательный менеджмент» впервые была открыта в 2011 г. За это десятилетие несколько раз обновлялся образовательный стандарт и наполнение содержания подготовки. В настоящее время магистерская программа специальности 7-06-0114-02 Образовательный менеджмент представлена двумя модулями государственного компонента: «Методология педагогики», «Управление инновациями в образовании» и тремя модулями компонента учреждения высшего образования (на примере учебного плана БГПУ): «Научные основания образовательного менеджмента», «Технологии образовательного менеджмента», «Личностно-профессиональное развитие менеджера» (в последнем и располагается рассматриваемая авторская учебная дисциплина).

Актуальность создания учебной дисциплины связана с тем, что системная диагностика эффективности процессов менеджмента охватывает все уровни системы образования и сопровождает все этапы практической деятельности менеджера. Поэтому рассмотрение в качестве предмета изучения «диагностики эффективности процессов менеджмента в сфере образования» является актуальной с точки зрения теории и практики.

Для будущих менеджеров образования важным аспектом является системное и комплексное, а также метапредметное и уровневое понимание управленческих процессов. Образование является социальной системой, феноменом многоконтекстным (педагогическим, философским, социальным, психологическим, экономическим, политическим, личностным) и многопроцессным (состоящим из множества взаимосвязанных систем и процессов), поэтому для эффективного управления его компонентами не-

обходим «ширококонтекстный подход» [2] и уровневое понимание образовательного менеджмента, а именно:

- *уровень общего* – управление системой образования (глобальный, надпредметный уровень обобщения), где рассматривается эффективность функционирования и устойчивого развития всей системы образования в мировом сообществе в аспекте систем менеджмента качества; сопоставляются и анализируются тенденции, направления и стратегии развития больших систем (процессов) (обеспечиваются системной диагностикой);

- *уровень особенного* – управление учреждением образования или его структурным подразделением (инновационно-модельный уровень рассмотрения), где важно изучать эффективность процессов в определённом контексте – вид, уровень, ступень образования, типичное и специфичное в рассматриваемых образовательных процессах и подпроцессах; определение тактики в менеджменте процессов в УО (групп, субъектов), учитывая вариативность, ориентируясь на гибкость и инновационность на основе достоверных диагностических данных (обеспечивается структурной диагностикой);

- *уровень единичного* – управление непосредственно педагогическим процессом и организация взаимодействия субъектов (процессуально-технологический уровень), где важны оперативная информация, диагностика и измерение по конкретным критериям и показателям эффективности реализуемых процессов (подпроцессов, субъектов образовательных отношений) и технология управления ими (обеспечивается компонентной диагностикой).

Будущие менеджеры, изучая представленные теоретические основания в данной последовательности, делают вывод, что *диагностичность процессов менеджмента* является диалектическим условием их управляемости и эффективности, а уровни управления и диагностики эффективности образовательными процессами взаимосвязаны в следующей логике:

- стратегическое управление (общий уровень управления) / системная диагностика;

- тактическое управление (особенный уровень управления) / структурная диагностика;

- операционное управление (единичный уровень управления) / компонентная диагностика.

Именно в такой логике необходимо осваивать данную дисциплину, это позволяет понять, что личность и профессионально-личностные аспекты составляют ядро эффективности процессов менеджмента. Эффективность процессов образуется кумулятивно от уровня к уровню.

Личность менеджера является ядром эффективности процессов. Для диагностики эффективности процессов менеджмента в сфере образования на всех уровнях необходимо наличие у специалиста интегративной профессионально-личностной характеристики «диагностическая компе-

тентность» [3], а развитие ее компонентов и является целью новой дисциплины.

В ходе изучения дисциплины по выбору «Диагностика эффективности процессов менеджмента» предполагается решение следующих задач [4]:

- формирование системы знаний о педагогической диагностике и о ее процедурах в контексте образовательного менеджмента и его процессах;
- развитие диагностических умений, навыков и способностей как основы формирования диагностической компетентности менеджера в сфере образования;
- формирование адекватных личностных качеств менеджера, которые способствуют продуктивной реализации профессиональной позиции «диагност».

Рассмотрим содержание и специфику освоения созданной учебной дисциплины, которая была апробирована автором на кафедре педагогики БГПУ в 2021/22 и 2022/23 уч. гг. и показала свою продуктивность и значимый эффект в формировании диагностической компетентности у обучающихся магистратуры как с русскоязычной, так и с англоязычной программой. На изучение дисциплины студентам отводится на дневной форме получения образования 90 ч, из них аудиторных – 36 (16 ч лекций, 20 – практических) и 64 ч на самостоятельную (внеаудиторную) работу [4].

В содержание учебной дисциплины включены системообразующие дидактические единицы: управление, диагностика, образовательный менеджмент, эффективность образовательных процессов, типовые профессиональные задачи; профессиональные позиции; диагностическая компетентность, учебные возможности.

Дисциплина изоморфно отражает уровни управления эффективностью образовательных процессов: общий, особенный, единичный – и поэтапно погружает обучающегося в профессиональные позиции менеджера-диагноста (исследователя, проектировщика, коммуникатора (организатора), аксиолога). Содержание учебной программы выстроено с опорой на этапы диагностической и управленческой деятельности, рассматриваемых в единстве и в логике осуществления инновационной деятельности (поиск, создание, реализация, рефлексия [5]):

- *тема 1. Теоретические основы педагогической диагностики (поиск)* – посвящена формированию поисково-познавательного компонента диагностической компетентности менеджера;
- *тема 2. Педагогическая квалиметрия образовательных процессов (создание)* – направлена на формирование модельно-проектировочного компонента диагностической компетентности менеджера;
- *тема 3. Технология педагогического диагностирования (реализация)* – преимущественно направлена на формирование управленческо-коммуникативного компонента диагностической компетентности менеджера;



• *тема 4. Педагогический диагноз как основа принятия управленческих решений* (рефлексия) – имеет рефлексивную итоговую направленность и формирует оценочно-ориентационный компонент диагностической компетентности менеджера.

Дисциплина позволяет реализовать такие формы организации занятий, как лекция, практическое занятие, а также деловая игра. На лекциях рассматриваются общие теоретические вопросы педагогической диагностики, педагогической квалиметрии, диагностики процессов менеджмента в сфере образования, а также изучаются материалы инструктивного и методического характера. Практические занятия предполагают углубление и закрепление у студентов знаний, умений и навыков диагностической деятельности. В ходе занятий магистранты приобретают практические навыки диагностической деятельности: формулируют диагностический запрос; решают разноуровневые по сложности задачи, связанные с образовательным менеджментом; осваивают диагностические методы и методики; реализуют конкретные диагностические (технологические) приемы менеджмента; разрабатывают авторский диагностический инструментарий для оценки эффективности процессов менеджмента (в том числе на компьютерной основе); овладевают техникой проведения педагогической диагностики, учатся вести протоколы, оформлять и интерпретировать данные обследования, осваивают методы и техники принятия управленческих решений на основе полученных данных.

Пониманию роли педагогической диагностики в работе менеджера в сфере образования способствует деловая игра «Диагност», которая является формой подведения итогов. Выполнение магистрантом итогового задания в виде творческого исследовательского проекта выступает как «педагогическое произведение», которое наиболее полно отражает завершённый отрефлексируемый познавательно-преобразовательный цикл, а также сформированность компонентов диагностической компетентности менеджера. Разрабатываемый итоговый проект целесообразно связывать с темой магистерского исследования (или с заданиями, выполняемыми в период педагогической практики). Проект реализует диагностическую функцию, так как качество его выполнения является показателем достижения цели и задач учебной дисциплины каждым магистрантом.

Значительное внимание в процессе изучения данной дисциплины уделяется реализации механизма «дифференциация – индивидуализация – персонификация» [6]. Так традиционную логику освоения от лекционной к практическим занятиям продолжают деловая игра, выполнение итогового проекта, что позволяет обучающемуся находить лично-значимые смыслы в освоении содержания курса, создавать авторский продукт, связывать со своим индивидуальным опытом и реальными управленческими процессами в сфере образования. Со стороны преподавателя такая логика позволяет

учитывать уровень учебных возможностей магистранта, его образовательные запросы и планировать итоговый продукт, создаваемый им.

Рассматриваемая учебная дисциплина «Диагностика эффективности процессов менеджмента» позволяет учитывать уровень учебных возможностей магистранта, дифференцировано подходить к выбору заданий (разноразрядные по трудности задания), индивидуализировать траекторию изучения каждой темы и персонализировать процесс овладения диагностической компетентностью будущего менеджера в сфере образования.

Диагностический компонент деятельности в работе менеджера в сфере образования – это основа эффективной организации образовательного процесса и входящих в него подпроцессов.

Перспективным, на наш взгляд, является введение данной учебной дисциплины в состав государственного компонента учебного плана для специальностей педагогического профиля: углубленного высшего образования, а также в программы дополнительного образования переподготовки и повышения квалификации специалистов.

#### **Список использованных источников**

1. ISO 9000:2015 (ru) Системы менеджмента качества: Основы и словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9000:ed-4:v1:enhttps://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9000:ed-4:v1:en>. – Дата доступа: 19.12.2022.

2. *Артеменок, Е. Н.* Педагогический дизайн магистерской программы «Образовательный менеджмент» / Е. Н. Артеменок, В. Н. Пунчик, В. В. Рябов // Высшая школа. – 2020. – № 2. – С. 18–23.

3. *Артеменок, Е. Н.* Освоение педагогической диагностики в логике инновационной деятельности / Е. Н. Артеменок // Научные труды РИВШ. Исторические и психолого-педагогические науки. – Минск: РИВШ, 2022. – Вып. 22. – Ч. 4. – С. 9–15.

4. *Артеменок, Е. Н.* Диагностика эффективности процессов менеджмента учеб. прогр. учрежд. высш. обр по уч. дисциплине для спец. 1-08 80 02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) Профилизация: Образовательный менеджмент. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/57721>. – Дата доступа: 11.01.2023.

5. *Цыркун, И. И.* Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.

6. *Артеменок, Е. Н.* Дифференциация и индивидуализация обучения и воспитания будущих педагогов в условиях перехода к модели «Университет 4.0» / Е. Н. Артеменок // Актуальные проблемы педагогических исследований: материалы XVII Аспирантских чтений, Минск, 23 апр. 2021 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: С. Н. Сиренко и [и др.]; А. В. Коклевский (отв. ред.). – Минск: БГПУ, 2021. – С. 187–191.

(Дата подачи: 15.02.2023 г.)

Б. А. Бадак

Белорусский национальный технический университет, Минск

*B. A. Badak*

Belarusian National Technical University, Minsk

УДК 51:374

## **ОРГАНИЗАЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

## **ORGANIZATION OF BLENDED LEARNING IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES AT A TECHNICAL UNIVERSITY**

*Статья посвящена организации смешанного обучения и возможности его использования в процессе обучения математическим дисциплинам студентов технического университета. Перечислены модели применения смешанной формы обучения, а также приведена их характеристика. Рассмотрен вопрос применения смешанного обучения в процесс преподавания математики в вузе с учетом реализации принципа профессиональной направленности обучения математике. Приведены примеры профессионально-ориентированных задач в курсе высшей и прикладной математики в техническом университете.*

*Ключевые слова: смешанное обучение; модели; электронное обучение; профессионально-ориентированные задачи.*

*The article is devoted to the organization of blended learning and the possibility of its use in the process of teaching mathematical disciplines to students of a technical university. The models of application of the mixed form of education are listed, as well as their characteristics are given. The question of the application of blended learning in the process of teaching mathematics at the university, taking into account the implementation of the principle of professional orientation of teaching mathematics, is considered. Examples of professionally-oriented tasks in the course of higher and applied mathematics at a technical university are given.*

*Key words: blended learning; models; e-learning; professionally-oriented tasks.*

В настоящее время в связи с трансформацией и цифровизацией экономики актуальна проблема нехватки компетентных кадров, способных эффективно участвовать в создании и реализации инновационных государственных проектов. После принятия Государственной программы развития цифровой экономики и информационного общества Республики Беларусь на 2021–2025 гг. [1] тенденции развития образования все больше ориентируются на применение информационно-коммуникационных технологий. Образовательные стандарты по направлениям (бакалавриата) высшего профессионально-технического образования [2] ставят задачи формирования у студентов компетенций, связанных с ИКТ: владение навыками работы с компьютером как средством управления информацией; умение анализировать информацию, находящуюся в компьютерных сетях и корпоративных

информационных системах; понимание роли и значения информации и информационных технологий в современном обществе. В то же время необходимость освоения все большего объема знаний, ограниченные ресурсы по времени изучения материала, различие когнитивных способностей и уровней подготовки обучаемых требуют новых подходов в образовании.

Технология смешанного обучения (blended learning) является одной из наиболее перспективных и интересных современных образовательных технологий как с точки зрения преподавателя, так и обучающегося. Эта технология позволяет эффективно использовать такие преимущества классического очного образования, как фундаментальность, системность, структурированность, сохраняет в некотором объеме занятия «лицом к лицу» и дополняет его электронным обучением [3, с. 50]. Особое место в разработке смешанного обучения принадлежит институту Клейтона Кристенсена (США). Впервые термин «смешанное обучение» был применён в 1999 г. В системе высшего образования смешанное обучение применяется с 2000 г. Под **смешанным обучением** будем понимать образовательную концепцию, в рамках которой студент получает знания и самостоятельно (онлайн), и очно с преподавателем [3, с. 50].

В зависимости от степени насыщенности учебного процесса онлайн-технологиями, доставки контента и характера взаимодействия участников выделяют несколько моделей смешанного обучения [4] (таблица 1).

Таблица 1

**Основные модели смешанного обучения (blended learning)**

Вид модели	Характеристика
Face-to-Face Driver	Преподаватель лично даёт основной объем образовательного плана, по мере необходимости вкрапляя онлайн-обучение как вспомогательное. Эта модель зачастую включает в себя аудиторную и лабораторную работу на компьютере
Rotation Model – Ротационная модель	Происходит ротация расписания традиционного очного образования в аудитории и самостоятельного онлайн-обучения в личном режиме (например, через Интернет по плану ссылок, составленному преподавателем на специальном сайте)
Flex Model – Гибкая модель	В большинстве случаев используется онлайн-платформа, преподаватель поддерживает студентов по мере необходимости, время от времени работает с небольшими группами или с одним студентом
OnlineLab – Онлайн-лаборатория	Онлайн-платформа используется для передачи всего курса на занятиях в аудитории. Происходит такое обучение под присмотром преподавателя. Такая программа может сочетаться с классической в рамках обычного аудиторного расписания
Online Driver Model	Данная модель предполагает обучение онлайн – через платформу и удаленный контакт с преподавателем. Однако опционально или по требованию могут быть добавлены проверочные очные занятия и встречи с преподавателем
Self-Blend-Model – Модель «Смешай сам»	Студент решает сам, какие из (очных) Brick and Mortar-курсов ему необходимо дополнить удаленными онлайн-занятиями

Вопрос применения смешанного обучения в процессе изучения математики широко рассматривается в научных публикациях. Анализ учебно-методической литературы показал, что учёные-методисты и исследователи по-разному характеризуют модель смешанного обучения, о чём свидетельствует многоаспектность и сложность его природы. Так, например, по мнению, С. J. Bonk [5], R. A. Wisner [5], C. R. Graham [6], R. E. Clark [7], J. E. Rooney [8] и др., смешанное обучение нельзя сравнивать с традиционной моделью обучения, основанной на активном использовании информационно-коммуникационных технологий. Отметим, в модели смешанного обучения электронная составляющая является логическим продолжением традиционного аудиторного компонента и наоборот.

Математическое образование в первые годы обучения в вузе должно способствовать развитию личности студентов любых направлений подготовки и формированию базы, необходимой будущим специалистам при приобретении профессиональных знаний и умений, а также в будущей профессии. Условия смешанного обучения способствовали появлению у студентов с выраженными математическими способностями четких высоких мотивационных установок к изучению математики, у преподавателя освободилось время для работы с сильными студентами, кроме того, смешанный подход в обучении позволил увеличить взаимодействие между студентами и преподавателями, а также стимулировал групповое обсуждение и совместное обучение [9]. По мнению многих авторов, размещенный в образовательной среде электронный математический курс должен не заменять, а дополнять традиционные занятия, то есть электронное обучение может эффективно использоваться для организации самостоятельной работы по математике студентов различных направлений подготовки.

В образовательном процессе при преподавании математики на первом курсе для реализации технологии смешанного обучения мы используем модели «Face-to-Face Driver», «Flex Model»; на 2–3 курсах – «OnlineLab» посредством проведения практических и лабораторных занятий на интерактивной платформе Desmos, а также модели «Self-Blend-Model», «Online Driver Model» для реализации проектной деятельности студентов совместно с преподавателем. При проведении опроса среди 120 студентов машиностроительного, автотракторного факультетов на вопрос «Какая форма смешанного обучения на ваш взгляд является наиболее удобной и интересной?» 35 % студентов проголосовали за модель «Flex Model, 55 % – за «Face-to-Face Driver» и 10 % – за «Online Driver Model», что свидетельствует о предпочтительности использования модели «Face-to-Face Driver» в образовательном процессе и желательном объединении и интеграции традиционного аудиторного и электронного обучения.

Основной технологической базой для организации и реализации смешанного обучения студентов машиностроительного, энергетического, автотракторного факультетов, а также факультета транспортных коммуникаций

Белорусского национального технического университета является созданный *онлайн-курс «Высшая математика в техническом университете»* на платформе Stepik [10], а также *электронный курс «Прикладная математика»* – с помощью сервиса Google Classroom [11]. Курс «Высшая математика в техническом университете» состоит из уроков по основным разделам высшей математики: линейной алгебры и аналитической геометрии, математического анализа, дифференциальных уравнений, теории вероятности и математической статистики. Каждый урок снабжен тремя или более «шагами»: первый шаг включает, как правило, теоретический материал лекционных занятий, снабженных видеоматериалами, второй – материал практических занятий, включающий как тестовые, так и разноуровневые задачи. Второй шаг – «Думаем, анализируем, обобщаем» – содержит темы докладов, рефератов, эссе, эвристических и творческих заданий для самостоятельной работы студентов во внеаудиторное время. Электронный курс «Прикладная математика» для студентов энергетического, автотракторного, военно-технического факультетов включает в себя материалы для лекционных, практических занятий, а также индивидуальные задания для лабораторных работ, на выполнение которых, как правило, преподаватель может устанавливать крайний срок сдачи.

Обучение математике студентов нематематических профилей должно быть профессионально направлено, что подразумевает «использование педагогических средств, при котором обеспечивается усвоение предусмотренных программами знаний, умений, навыков и в то же время успешно формируется интерес к выбранной профессии, ценностное отношение к ней, профессиональные качества личности» [12, с. 55]. Электронный компонент смешанного курса должен предполагать оптимальные условия для реализации принципа профессиональной направленности обучения математике студентов различных профилей, соответствовать индивидуальным потребностям и уровням сложности. Поэтому размещенный электронный курс должен содержать компактно изложенный основной материал, соответствующий обязательному минимуму содержания, и вариативную часть содержания. Обязательная часть содержания курса математики позволяет студентам, независимо от направления их подготовки, усваивать предусмотренные программами знания и умения. При изучении вариативной части должна быть возможность получить более глубокие знания и возможность самостоятельных исследований, связанных с их профилем подготовки. Профессиональное использование знаний – свободное владение языком математики, то есть точное оперирование терминами, понятиями, определениями, как отмечает Н. В. Бровка, является необходимым как для построения технической модели [13, с. 65], так и наоборот, для распознавания студентом уже готовой модели [14, с. 189]. Вариативный компонент электронного курса может содержать профессионально ориентированные математические задачи, моделирующие различные профессионально зна-

чимые ситуации, используемые на этапах мотивации введения понятий и изучения теорем, их применения, обобщения и систематизации знаний и формирующие профессиональные личностные качества студентов. Приведем примеры профессионально-ориентированных задач вариативной части курса, способствующей выработке умений построения и исследования определённых моделей. Под профессионально-ориентированными задачами в курсе высшей и прикладной математики будем понимать задачи профессионального содержания, решение которых требует осуществления математического моделирования средствами высшей математики [15, с. 51]. Отметим, что предлагаемые задачи сопровождаются эвристическими указаниями и имеют информационную поддержку (таблица 2).

Организация смешанного обучения в процессе преподавания математических дисциплин в техническом университете требует концептуального подхода в подготовке веб-составляющей курса, а также проверенных экспериментально и обоснованных психологами обучающих и контролирующих элементов курса. Результаты анкетирования 186 студентов первого и второго курсов автотракторного, машиностроительного, энергетического факультетов, а также факультета транспортных коммуникаций Белорусского национального технического университета на выявление эффективности использования различных форм смешанного обучения в учебном процессе показали, что применение смешанного обучения как формы работы при изучении математики способствует обеспечению мобильности студентов, индивидуальному режиму усвоения материала (56 %), развитию интереса и мотивации студентов (44 %) к изучению математических дисциплин, повышению уровня их математической подготовки. Важно отметить, что смешанная форма обучения не делает процесс обучения безликим, и она отражает личные и профессиональные качества преподавателя. Направленная самостоятельная деятельность студента, сопровождаемая обратной связью, позволяет лучше трансформировать полученную информацию в личное знание, которая демонстрирует преимущества смешанного обучения по сравнению с дистанционным обучением. Успех применения этой технологии во многом зависит от сотрудничества между преподавателем и студентом, от мотивации студентов, от степени подготовленности всех участников учебного процесса к применению информационных технологий.

Таблица 2  
Примеры профессионально-ориентированных задач в курсе высшей и прикладной математики в техническом университете

Тема	Условие задачи	Эвристические указания	Информационная поддержка
Собственные вектор. Собственные значения матрицы	<p>Структурная матрица торговли трёх стран – Беларуси, Японии, Китая – имеет вид:</p> $A = \begin{pmatrix} 1 & 1 & 1 \\ 3 & 4 & 2 \\ 1 & 1 & 1 \\ 3 & 2 & 2 \\ 1 & 1 & 0 \\ 3 & 4 & \end{pmatrix}.$ <p>Найдите соотношение национальных доходов стран для сбалансированной торговли</p>	<p>Рассмотрите линейную модель обмена (модель международной торговли). Для каждой страны найдите выручку от внутренней и внешней торговли. Учтите, что для сбалансированной торговли необходима бездефицитность торговли каждой страны <math>S_i</math>, т. е. выручка от торговли каждой страны должна быть не меньше ее национального дохода</p>	<p>Введя вектор национальных доходов стран, решите матричное уравнение, а далее найдите собственный вектор матрицы</p>
Определённый интеграл	<p>Автомобиль «Hundai Solaris» стоимостью 70 тыс. денежных единиц падает в цене со временем со скоростью <math>y'(t) = 1400(t - 12)</math>, при <math>0 \leq t \leq 12</math>, где <math>t</math> – годы.</p> <p>Найдите закон изменения стоимости автомобиля. На сколько денежных единиц автомобиль обесценился за первые 5 лет?</p>	<p>Переформулируйте условие задачи на языке математики. Найдите закон изменения стоимости с учётом того, что скорость изменения стоимости автомобиля приведена в условии задачи</p>	<p>Запишите закон изменения стоимости автомобиля с помощью математического аппарата: найдите функцию от времени, если известна её производная, вычислив определённый интеграл от её производной</p>
Графический метод решения задач линейного программирования	<p>Для закупки оборудования по фильрованию жидкости экономический отдел ОАО «Минскежелезобетон» выделяет 42 ден. ед. Оборудование должно размещаться на площади, не превышающей 68 м<sup>2</sup>. Можно заказать оборудование двух видов: менее мощных фильтры типа А стоимостью 6 ден. ед., требующих производственную площадь 6 м<sup>2</sup> (с учётом проходов) которые имеют производительность в час 5 т., и более мощные станды типа В стоимо-</p>	<p>Постройте математическую модель задачи, которая решается с помощью системы ограничений и функции производности (целевой функции)</p>	<p>Используйте графический метод для указанной задачи линейного программирования. При реализации задачи придерживайтесь общей схемы: 1. Постройте область допустимых решений. 2. Найдите и постройте вектор-градиент.</p>



Тема	Условие задачи	Эвристическое указание	Информационная поддержка
Транспортная задача	<p>стью 7 ден. ед., общей площадью 8 м<sup>2</sup> и обеспечивающие производительность в час – 6 т. Какую максимальную производительность нужно получить инженерам завода по проектированию площадки фильтрования, учитывая, что разместить оборудование нужно на отведённой площадке, не выйдя за запланированный бюджет, а также выполнить электрические требования по мощности – использованные не более 16 фильтров типа В?</p> <p>Транспортная компания занимается перевозкой зерна специальными зерновозами от трех элеваторов <math>A_1, A_2, A_3</math>, до четырех мельниц <math>B_1, B_2, B_3, B_4</math>. Возможности отгрузки зерна элеваторами (предложения) и потребности мельниц (спрос), а также стоимость перевозки зерна одним зерновозом от элеваторов к мельницам указаны по вариантам в таблице. Стоимость перевозок между элеваторами <math>A_i</math> и мельницами <math>B_j</math> с минимальной стоимостью (транспортными издержками)</p>	<p>Для определения объемов перевозок из пунктов отправления в пункты назначения с минимальной суммарной стоимостью перевозок учитывайте ограничения на объёмы грузов</p>	<p>3. Проведите линии уровня перпендикулярно вектору-градиенту. 4. Найдите координаты точки экстремума (оптимальный план задачи линейного программирования). 5. Вычислите оптимальное значение целевой функции</p> <p>Найдите объемы перевозок <math>X_{ij}</math> между <math>i</math>-м элеватором <math>i</math>-й мельницей с минимальными транспортными издержками. Алгоритм транспортной модели для построения первоначального опорного плана позволяет применить: 1. Метод северо-западного угла. 2. Метод минимального элемента</p>

## Список использованных источников

1. Государственная программа развития цифровой экономики и информационного общества Республики Беларусь на 2021–2025 годы [Электронный ресурс] / Национальный центр правовой информации Республики Беларусь. – Минск, 2023. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100066/>. – Дата доступа: 01.02.2023.
2. Образовательные стандарты [Электронный ресурс] / Республиканский институт профессионального образования. – Минск, 2023. – Режим доступа: <https://ripo.by/index.php?id=3202/>. – Дата доступа: 25.01.2023.
3. *Бадак, Б. А.* О реализации модели смешанного обучения при изучении математики в техническом университете / Б. А. Бадак // *Фундаментальная наука и образовательная практика: материалы II Респ. науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы современного естествознания»*, Минск, 1 дек. 2022 г. / редкол.: В. А. Гайсёнок (пред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2022. – С. 49–53.
4. Центр смешанного обучения [Электронный ресурс] / Модели смешанного обучения. – Режим доступа: [https://blendedlearning.pro/blended\\_learning\\_models/](https://blendedlearning.pro/blended_learning_models/). – Дата доступа: 27.01.2023.
5. *Bonk, C. J.* Learning from focus groups: An examination of blended learning / C. J. Bonk [et al.] // *Journal of Distance Education*. – 2002. – 17(3). – P. 97–118.
6. *Graham, C. R.* Benefits and challenges of blended learning environments. In M. Khosrow-Pour (Ed.) *Encyclopedia of information science and technology* / C. R. Graham, S. Allen, D. Ure. – Hershey, PA: Idea Group, 2005. – P. 253–259.
7. *Clark, R. E.* Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research* / R. E. Clark. – 1983. – 53(4). – С. 445–459.
8. *Rooney, J. E.* Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Management* / J. E. Rooney. – 2003. – 55(5). – С. 26–32.
9. *Ya-Wen Lin.* The Effect of Blended Learning in Mathematics Course / Ya-Wen Lin, Chin-Lung Tseng, Po-Jui Chiahg // *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. – 2017. – № 13 (3). – P. 741–770.
10. Курс «Высшая математика в техническом университете» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://stepik.org/join-class/75daf00353c0924061149b4f46823acc3d95e65e>. – Дата доступа: 12.02.2023.
11. Курс «Прикладная математика» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://classroom.google.com/c/NTQyMTkxMDM5MjQ3?cjc=lxuiqbl>. – Дата доступа: 12.02.2023.
12. *Чиркова Л. Н.* Формирование профессионально важных качеств личности студентов профильных специальностей лесопромышленного колледжа в процессе обучения математике / Л. Н. Чиркова // *Казанский педагогический журнал*. – 2007. – № 4. – С. 54–58.
13. *Бровка Н. В.* Об интеграции теории и практики в обучении студентов математике / Н.В. Бровка // *Математические методы в технике и технологиях: сб. трудов междунар. науч. конф. (22–25 окт. 2017 г.; Санкт-Петербург. гос. тех. ун-т) / под общ. ред. А. А. Большакова*. – СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2017. – Т. 11. – С. 63–69.
14. *Берестова, С. А.* Математическое моделирование в инженерии: учебник / С. А. Берестова, Н. Е. Мисюра, Е. А. Митюшов; науч. ред. Т. А. Рощева. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. университета, 2018. – 244 с.
15. *Бадак, Б. А.* О профессионально-ориентированных задачах в процессе обучения математическому анализу в техническом университете. Физико-математическое образование: цели, достижения и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 20–21 окт. 2022 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. С. И. Василец, А. Ф. Климович (отв. ред.), В. Р. Соболев [и др.]. – Минск: БГПУ, 2022. – С. 51–53.

(Дата подачи: 20.02.2023 г.)

*А. Р. Борисевич*

Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка, Минск

*R. Barysevich*

Belarusian State Pedagogical University  
named after Maxim Tank, Minsk

УДК 378.147.091.313:502.1

## **ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

### **ENVIRONMENTAL PROJECTS AS A BASIS FOR THE FORMATION OF ECOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE FUTURE SPECIALIST**

*На рубеже XXI века мир вошел в зону кризисного экологического существования, а человек стал глобальным фактором, определяющим прежде всего масштабы и динамику происходящих на земной поверхности изменений. Выход из кризиса видится в освоении новых ценностно-нормативных отношений, формировании эколого-педагогической компетентности. Экологические проекты мы относим к формам экологического образования и воспитания, которые характеризуются личностно-ориентированной направленностью, развивают аналитическое мышление, самостоятельное видение экологических проблем современности, формирует эколого-педагогическую компетентность будущего специалиста.*

*Ключевые слова: экологические проекты; экологическое образование; устойчивое развитие общества; эколого-педагогическая компетентность.*

*At the turn of the XXI century, the world entered the zone of crisis ecological existence, and man became a global factor determining, first of all, the scale and dynamics of changes taking place on the earth's surface. The way out of the crisis is seen in the development of new value-normative relations that allow us to overcome the so-called "alienation" of man from nature, to develop an ecological worldview, to realize the ecological imperatives of interaction between society and nature. Health care is an important component in the development of the younger generation. The organization and implementation of environmental projects at various levels under the guidance of both a class teacher in a general secondary education institution and under the guidance of a subject teacher, a teacher also help to save health. We refer environmental projects to the forms of environmental education and upbringing, which are based on nature-like technologies and are characterized by a personality-oriented orientation (in the center of the educational system is the eco-friendly personality of the student), contribute to the spiritual education of the individual, develop analytical thinking, an independent vision of environmental problems of our time.*

*Key words: environmental projects; environmental education; sustainable development of society; ecological and pedagogical competence.*

На рубеже XXI века мир вошел в зону кризисного экологического существования, а человек стал глобальным фактором, определяющим прежде всего масштабы и динамику происходящих на земной поверхности изме-

нений. Особенно это почувствовалось в мире на фоне пандемической ситуации по COVID-19, появившейся в начале 2020 года и продолжающейся в настоящее время.

Жизнь человечества измеряется не днями, а десятилетиями и даже столетиями. Поэтому те решения, которые были приняты в последней четверти XX века, сейчас набирают обороты и, по мнению многих ученых и известных деятелей, после определенного раскачивания и раздумий, начинают выработываться определенные действия по их выполнению.

Так, на Конференции ООН по проблемам окружающей человека среды (г. Стокгольм, Швеция, 5–16 июня 1972 г.) в докладе было отмечено, что «наступил такой момент в истории, когда мы должны регулировать свою деятельность во всем мире, проявляя более тщательную заботу в отношении последствий этой деятельности для окружающей среды» [6, с. 4].

Международной комиссией по окружающей среде и развитию впервые в 1987 г. в докладе «Наше общее будущее» было использовано понятие устойчивого развития (УР), которое предполагает «удовлетворение потребностей нынешнего времени, при этом, не подвергая угрозе возможность последующих поколений удовлетворять свои нужды» [3, с. 1].

На Совещании представителей государств по финансированию глобальной деятельности в области окружающей среды и развития (г. Токио, Япония, 15–17 апреля 1992 г.), на Саммите Земли (или конференции ООН, посвященной проблематике окружающей среды и развитию (ЮНСЕД), в г. Рио-де-Жанейро, Бразилия (3–14 июня 1992 г., председатель – министр иностранных дел Бразилии, профессор Селсу Лафер) на уровне глав государств и правительств было заявлено: «Так дальше жить нельзя!» – применительно не к отдельной стране, а к миру в целом. Конференция обратилась к государствам мира с призывом сократить загрязнения окружающей среды хотя бы до уровня 1991 г.

В выступлении Бутроса Бутроса-Гали, шестого Генерального секретаря Организации Объединенных Наций, была осуществлена констатация фактов: «В прошлом окружающая человека природа была столь изобильна, что буквально поражала его своим величием. И так продолжалось вплоть до начала нынешнего столетия. Все победы были победами человека над природой – будь то победы над дикими животными, угрожавшими пещерному человеку, или расстояния, разделявшие общины. Человек смог покорить и дикую природу с их обитателями, и расстояния, и, учитывая эти два завоевания, мы можем сказать, что вся наука «вышла» из конфликта между человеком и природой, причем человек постоянно шел вперед, постепенно осваивая неиссякаемые богатства природы. И все же наступил момент, когда человек осознал, что возможности природы не бесконечны и что он оказался в некотором роде «под домашним арестом»: это означает, что сегодня природа больше не существует в изначальном смысле этого слова и что теперь судьба природы находится в руках человека. Это

означает также, что человек одержал победу над окружающей его средой – победу, которая, тем не менее, чревата опасностью. Наконец, это означает, что все оазисы уже открыты и все «новые территории» уже освоены, и что любая новая победа над природой станет фактически победой человека над самим собой.

Таким образом, прогресс не всегда благотворно влияет на жизнь; по-видимому, нам нельзя больше исходить из того, что богатства природы неиссякаемы. В конечном итоге истории, возможно, сочтут, что именно эта встреча на высшем уровне по проблемам Земли послужила началом глубоких гносеологических изменений» [7, с. 12].

Еще одно важное мероприятие в области окружающей среды – Конференция Организации Объединенных Наций по устойчивому развитию «Рио+20», (в г. Рио-де-Жанейро, Бразилия, 20–22 июня 2012 года), состоялась через 20 лет после предыдущей исторической Встречи на высшем уровне. На данной конференции предполагалось по-новому подойти к предотвращению разрушения окружающей среды и «строительству дороги в будущее». Было заявлено, что «Рио+20» предоставляет возможность «мыслить глобально, чтобы мы смогли сообща действовать на местном уровне для построения нашего общего будущего» [2, с. 5].

Практика показала, что глобальный экологический кризис наших дней – это не результат единичной ошибки, неправильно выбранной стратегии технического или социального развития отдельного государства – это отражение глубинного кризиса культуры, охватывающего весь комплекс взаимодействий людей друг с другом, с обществом и природой в целом.

Выход из кризиса видится в освоении новых ценностно-нормативных отношений, позволяющих преодолеть так называемое «отчуждение» человека от природы, выработать экологическое мировоззрение, осознать экологические императивы взаимодействия общества и природы.

Однако, в современном мировом пространстве иногда возникают вопросы, «поворачивающие вспять», «останавливающие» всю работу по формированию эколого-педагогической компетентности у будущих специалистов, а именно: европейские страны принимают решения (надеемся, от которых они быстро откажутся в недалеком будущем) использовать уголь для отопления вместо газа, который в разы увеличивает выбросы канцерогенов в атмосферу, тем самым загрязняя окружающую среду. И это загрязнение распространяется на все население планеты, ущерб будет ощущаться населением других государств. Европейскому сообществу нужно принимать меры по отношению к своим действиям, чтобы не продолжать ухудшать состояние окружающей среды.

Все «зеленые» тенденции и ориентиры в изменении познавательной, ценностной и деятельностной установок в современном обществе должны быть поддержаны и развиты новой системой непрерывного экологического воспитания и образования.

Так, общий вектор работы на основе компетентного подхода в образовании задает известный ученый, доктор педагогических наук, профессор О. Л. Жук, разделяя универсальные компетенции на три группы: универсальные, межличностные, системные [8, с. 8].

Поэтому мы в рамках своей педагогической деятельности максимально доводим информацию для студенческой молодежи по защите и охране окружающей среды, чтобы в будущем избежать решений, направленных, с одной стороны, во благо человека, а с другой – во вред природе.

Одной из подпрограмм достижения целей устойчивого развития является здоровье человека как ценность, которая будет способствовать формированию полноценного общества. Здоровьесбережение – важный компонент в развитии подрастающего поколения.

Сбережению здоровья личности, формированию эколого-педагогической направленности личности в школьном возрасте и формированию эколого-педагогической компетентности у будущего специалиста, помогают также организация и осуществление экологических проектов на различных уровнях обучения под руководством как классного руководителя в учреждении общего среднего образования, учителя-предметника, который, возможно, чаще других учителей и работников учреждения образования призывает к сохранению и улучшению окружающей среды путем организации экологической деятельности, так и под руководством преподавателей учебных дисциплин в учреждении высшего образования, кураторов учебных групп и тьюторов.

Экологические проекты мы относим к формам экологического образования и воспитания, которые основаны на природосообразных технологиях и характеризуются личностно-ориентированной направленностью (в центре воспитательной системы – экологичная личность обучаемого), способствуют духовному воспитанию личности, развивают аналитическое мышление, самостоятельное видение экологических проблем современности и в результате формируют эколого-педагогическую компетентность будущего специалиста.

Основу экологических проектов составляют:

- организация чувственного восприятия природы;
- моделирование природно-учебных сред;
- использование обучающей функции природы;
- игромоделирование, коллективное взаимодействие;
- обучение педагогически целесообразной мыследеятельности;
- разработка стартапов (startup – стартующий, начинающий работать проект, идея и др.);
- разработка и участие в проектах, способствующих не только поддержанию окружающей среды, а и улучшению элементов экосистемы.

Внесение элементов новизны, которые переключают студенческую молодежь от привычных форм обучения и воспитания, увлекая их своей не-

обычностью. Эко-проект по актуальной экологической проблематике может содержать в себе несколько форм: ролевая деловая игра, судебное заседание, пресс-конференция, викторина, которые способствуют развитию самосознания, индивидуальному проявлению себя, «расширению зоны видения окружающей природной среды», «ощущения себя частью природы».

Также необходимо постоянно проводить воспитательные беседы, которые будут мотивировать учащуюся и студенческую молодежь к признанию своего положительного облика экологичной личности (например, «Я – ценитель природы», «Я – защитник природы» и т. п.) [1, с. 241].

В результате игровой деятельности происходит раскрытие социального значения экологических знаний для человека, которое изменяет его взгляд на мир и помогает определить свое место в этом мире. Экологические знания способствуют возможности прогнозировать последствия производимых человеком действий на природу и предугадывать пути развития событий.

Название экологического проекта можно придумать вместе с коллективом обучающихся или преподаватель, куратор для начала может предложить несколько формулировок на выбор. Например: «Зеленая аптека», «Спасаем наши деревья!» «Поможем школьному саду», «Зимний сад нашей школы», «Волонтерский взгляд на братьев наших меньших», «Каждой бутылочке – бумажный пакет!», «Собираем пластиковые крышечки – бережем природу!» и др.

Экологические проекты могут быть направлены как на ознакомление с какой-либо экологической проблемой, так и на выработку возможных путей решения данной проблемы. Целевые установки зависят от возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, однако иногда в СМИ показывают сюжеты об одаренных детях разного возраста, в том числе и младшего, в различных областях, что возможно и в области охраны окружающей среды и осознания ее значимости для жизни современного общества.

При организации экологического проекта необходимо создать так называемые мини-группы из числа обучающихся, которые будут отвечать за тот или иной раздел или направление работы в ходе реализации экологического проекта.

Обязательно надо определить сроки всего эко-проекта: не только начала, но и дату окончания проекта. С одной стороны, обучающиеся будут заняты решением проблемы с целью уложиться в сроки, с другой стороны, возможно и награждение победителей. Здесь, в эко-проекте, нам важен каждый участник, поэтому мы предлагаем к церемонии награждения подойти особо ответственно, потому что необходимо будет учесть каждую подгруппу участников. И номинации для награждения придумать соответственно выполняемому виду деятельности.

Если в экологическом проекте принимают участие обучающиеся по конкретному направлению одновременно, тогда такой проект мы можем назвать линейным: например, при сборе пластиковых крышечек от пищевых

бутылок, банок и другой тары или упаковки. В таком проекте победителем может стать весь коллектив (группа, подгруппа).

В некоторых проектах заключительным (или основным) мероприятием могут стать ролевые или деловые / имитационные игры, когда обучающиеся могут почувствовать себя в качестве руководителя предприятия, начальника или исполнителя службы лесного хозяйства, или директора школы, учителя, вожатого детского оздоровительного лагеря или воспитателя продленного дня и т. д. Естественно, роли определяются в соответствии с замыслом игры, содержание должно соответствовать экологическому направлению, выбранному для исследования.

Природосообразные технологии – это начало будущих новых методических направлений в работе с подрастающим поколением, которые позволяют научить будущее поколение достигать поставленных целей по экологической проблематике.

Приведем пример успешного результата по решению одной из задач экологической проблематики. Возможно, заинтересовавшись вопросами охраны окружающей среды еще в школьном возрасте, учащиеся вместе с педагогами задумались о вреде пластиковых пакетов, стаканчиков, которые после использования несут огромный вред природной среде, так как не разлагаются многие десятки лет, находясь в земле. Так, уже с 2001 г. учредители ООО «СУПЕРПАК КОМПАНИ» занимаются производством бумажных пакетов, мешков, упаковочной и сервировочной бумаги для сыпучей и штучной продукции из высококачественного сырья в Республике Беларусь [4, с. 1].

Поэтому начиная с начальной школы, педагог имеет огромную возможность изменить мир даже через своих учеников, развивая в них экологическое мировоззрение, сформировав в них потребность и стремление к улучшению окружающей среды. Да, конечно, здесь мы получим немного отдаленный, но однозначно положительный эффект в решении проблем экологии, потому что при целенаправленной работе в учреждении высшего образования будет сформирована эколого-педагогическая компетентность будущего специалиста.

Анализ опыта организации экологических проектов как формы экологического образования и воспитания позволяет сделать следующие обобщения:

1. Занятия в такой форме, как эко-проекты, положительно влияют на уровень понимания экологических проблем будущими специалистами, стимулируя их к самостоятельному принятию решений в проблемных ситуациях.

2. В процессе проведения имитационных игр экологического содержания в рамках экологического проекта возникают благоприятные условия как для взаимопомощи и взаимообучения, так и для здорового сотрудничества, что с нашей точки зрения, способствует более быстрому формированию эколого-педагогической позиции личности.



3. Основой эко-проекта в обучении и воспитании студенческой молодежи является фрагмент реальности окружающего мира, а цель – познание или преобразование его на основе разных позиций в контексте понимания ценности и значимости природы.

Таким образом, каждый участник образовательного процесса, принимая участие в экологических проектах, имеет возможность помочь природе и природным объектам. Также такая деятельность способствует тому, что окружающая среда, воздействуя и влияя на человека, помогает самооздоровлению, здоровьесбережению, сохранению здоровья подрастающего поколения. И у будущего специалиста, принимая участие в экологических проектах по защите и охране окружающей среде, формируется, при направляющей роли преподавателя, эколого-педагогическая компетентность.

#### **Список используемых источников:**

1. *Борисевич, А. Р.* Физическое воспитание в формировании здорового образа жизни и экологической культуры личности / М. М. Круталевич, О. Н. Онищук, А. Р. Борисевич / Сахаровские чтения 2018 года: экологические проблемы XXI века: материалы 18-й международной научной конференции / под общ. ред. С. А. Маскевича, С. С. Позняка. – 2018. – С. 241–242.

2. Брошюра конференции «Рио+20» (г. Рио-де-Жанейро, 20–22 июня 2012 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.un.org/ru/events/pastevents/rio20.shtml>. – Дата доступа: 03.01.2022.

3. Введение понятия и концепции устойчивого развития. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://csrjournal.com/ustojchivoe-razvitie-koncepciya-principyu-celi>. – Дата доступа: – 03.01.2022.

4. Деятельность ООО «СУПЕРПАК КОМПАНИ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://superpak.by/>. – Дата доступа. – 03.01.2022.

5. Доклад Конференции ООН по проблемам окружающей среды человека (Стокгольм, 5–16 июня 1972 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations.shtml). – Дата доступа: 03.01.2022.

6. Доклад ООН по окружающей среде и развитию (г. Рио-де-Жанейро, 3–14 июня 1992 г.), Т. II [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://digitallibrary.un.org>. – Дата доступа: 03.01.2022.

7. *Жук, О. Л.* Проблемы проектирования компетенций как результатов освоения образовательных программ высшего образования / О. Л. Жук // Высшэйшая школа. – 2017. – № 4. – С. 7–10.

**(Дата подачи: 09.02.2023)**

*И. В. Брезгунова*

Академия последиplomного образования, Минск

*В. А. Гайсёнок, И. И. Гарновская, О. Н. Григорьева*

Республиканский институт высшей школы, Минск

*I. V. Brazgunova*

Academy of Postgraduate Education, Minsk

*V. A. Gaisenok, I. I. Garnovskaya, O. N. Griroryeva*

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 378.046.4

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН**

### **IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL ICT COMPETENCES OF SCIENCE TEACHERS**

*В статье рассматриваются понятие и структура профессиональной педагогической компетентности, а также подходы к ее совершенствованию. Обоснована необходимость совершенствования профессиональной ИКТ-компетентности преподавателей естественнонаучных дисциплин в процессе дополнительного образования взрослых. Уточнены дидактические аспекты реализации соответствующего повышения квалификации.*

*Ключевые слова: профессиональная педагогическая компетентность; преподаватели естественнонаучных дисциплин; повышение квалификации; цифровая трансформация; информационно-коммуникационные технологии в образовании.*

*The paper considers the concept and structure of professional pedagogical competence, as well as approaches to its improvement. The necessity of improving the professional ICT competence of sciences teachers in the process of additional adult education is substantiated. The didactic aspects of the implementation of the advanced training are specified.*

*Key words: professional pedagogical competence; sciences teachers; advanced training; digital transformation, ICT in education.*

Методология развития и совершенствования профессиональной компетентности преподавателей естественнонаучных дисциплин как личностной характеристики, отражающей единство знаний и опыта, способности применять навыки и персональные качества для решения профессиональных задач основана на концептуальных положениях компетентностного подхода. Реализация идей компетентностного подхода с учетом традиций и потребностей отечественного образования предусматривает выполнение системы требований к организации образовательного процесса, способствующих практико-ориентированному характеру профессиональной подготовки, усилению инструментальной направленности образования, роли самостоятельной работы обучающихся по разрешению задач и ситуаций, имитирующих социально-профессиональные проблемы [2]. Значимым ре-

результатом образовательного процесса является совокупность универсальных и профессиональных компетенций, без наличия которых невозможна деятельность современного специалиста.

Компетентность трактуется современной педагогической наукой как результат усвоения учебного материала, возникающий в ходе интеграции знаний, умений (когнитивных, коммуникативных, практических), ценностей (А. А. Хуторской и др.). В сфере профессионального образования компетенции определяются в контексте заданных социальных требований (норм) к умениям, необходимым для эффективной продуктивной деятельности в определенной области. В понятии «профессиональная компетентность» акцентируется внимание на тех характеристиках личности, которые позволяют наиболее эффективно решать профессиональные задачи как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях.

Педагогическая компетентность – это единство знаний, умений, нормативных требований, мотивации и готовности педагога к осуществлению профессиональной педагогической деятельности на уровне конкретных действий. На теоретическом уровне содержание компетентности составляют знания (научные, психолого-педагогические, специальные профессиональные). Содержание практического уровня компетентности определяют умения (когнитивные, прогностические, коммуникативные, организаторские, рефлексивные, технологические и др.). Понятие профессиональной компетенции в обобщённом виде отражает способности и готовность педагога применять навыки и знания в педагогической деятельности.

А. К. Маркова определяет профессиональную педагогическую компетентность как свойства личности педагога, обеспечивающие высокий результат профессиональной деятельности. Автор выделяет следующие виды профессиональной компетентности: специальную или деятельностьную (владение профессиональной деятельностью на высоком уровне, умение применять на практике специальные знания); социальную (владение приёмами профессионального общения, сотрудничества); личностную (владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации, умения планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему); индивидуальную (владение способами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессионально-личностному росту, наличие устойчивой профессиональной мотивации) [6].

Отечественные ученые-педагоги (О. Л. Жук, С. М. Артемьева, А. В. Марков) определяют профессиональную компетентность как результат полученного образования и структурируют ее по видам компетенций: универсальные, базовые профессиональные, специализированные профессиональные компетенции [3].

Реализация компетентностного подхода обеспечивает целенаправленную профессионализацию личности, под которой понимается корреляция

ряда составляющих: оптимальное сочетание общепризнанных на международном и национальном уровнях требований к трудовым функциям и профессиональным качествам специалиста, сочетание общеобразовательной и специальной подготовки, требующее взвешенного соотношения аудиторных занятий и самостоятельной работы обучающихся, ориентация на их личностное развитие.

Компетентностный подход является методологической основой систематизации требований к профессиональной деятельности преподавателей естественнонаучных дисциплин в условиях информатизации обучения и организации процесса повышения уровня сформированности их профессиональных компетенций.

Внедрение компетентностного подхода на уровне образовательного процесса учреждений дополнительного образования взрослых предполагает его ориентацию на деятельностный тип, разработку ситуаций и задач, моделирующих социальный и содержательно-профессиональный контексты профессиональной деятельности и выступающих как средства формирования и диагностики компетенций в соответствии со сформулированными на компетентностной основе целями и результатами образования.

Таким образом, профессиональная компетентность преподавателя представляет собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Методологические основания формирования профессиональных компетенций преподавателей естественнонаучных дисциплин устанавливаются в соответствии с сущностью профессиональных компетенций современного преподавателя, которая состоит в готовности и способности успешно применять в образовательной практике профессиональные знания и умения, обеспечивающие результативность образовательного процесса [3]. Важнейшими составляющими профессиональной компетентности являются технологическая грамотность, профессиональная мобильность, способность к самовыражению и созиданию, высокая степень адаптации к изменяющимся условиям трудовой деятельности.

В результате проведённой научно-исследовательской работы в рамках заданий подпрограммы «Образование» государственной программы научных исследований «Общество и гуманитарная безопасность белорусского государства» по теме «Разработать методологическое обоснование, дидактическое и научно-методическое обеспечение формирования профессиональных компетенций преподавателей естественнонаучных дисциплин в условиях информатизации обучения» разработан систематизированный перечень профессиональных компетенций преподавателей естественнонаучных дисциплин в условиях информатизации обучения, учитывающий специфику профессиональных умений и личностных качеств преподавателей с учетом естественнонаучной направленности педагогической

деятельности [2]. Данный перечень включает универсальные социально-личностные компетенции; общепрофессиональные педагогические и ИКТ-компетенции, специальные компетенции преподавателей естественнонаучных дисциплин.

Цифровизация процессов в системе образования является одним из важнейших направлений ее развития. Цифровые технологии могут не только обеспечивать деятельность современного университета как организации (например, в области работы с документами, коммуникации, поддержки процесса обучения), но и способствовать увеличению эффективности обучения, обеспечивать индивидуальную образовательную траекторию студентов, стимулировать инновационное мышление.

Подготовка обучающихся к жизни и профессиональной деятельности в цифровом обществе является одной из основных задач системы образования Республики Беларусь [5]. Современные студенты, которым предстоит осуществлять профессиональную деятельность в условиях цифровой экономики, должны обладать соответствующими компетенциями, в числе которых – поиск и анализ информации, критическое мышление, умение осуществлять коммуникацию, работать в сотрудничестве. Важным также является знание возможностей и осознанное использование цифровых технологий и инструментов для достижения профессиональных целей и решения практических задач.

Для развития таких компетенций целесообразно использовать активные методы обучения, способствующие постоянной вовлеченности студентов в образовательный процесс, побуждающие к самостоятельной индивидуальной или совместной творческой деятельности, подразумевающей не только решение, но и формулировку задач, поиск необходимой информации. Современные цифровые технологии позволяют существенно расширить и обогатить спектр активных методов обучения за счет интерактивности, возможностей удаленного доступа и совместного синхронного и асинхронного взаимодействия.

Одним из важнейших условий эффективного использования цифровых технологий в системе образования является информационно-коммуникационная компетентность (ИКТ-компетентность) профессорско-преподавательского состава. Она включает следующие компоненты: технологический (умение работать с цифровыми инструментами – программными продуктами и сетевыми сервисами), коммуникационный (умение реализовывать цифровое профессиональное взаимодействие) и дидактический (умение осуществлять обоснованный выбор цифровых инструментов, использовать их для активизации познавательной деятельности студентов и достижения конкретной образовательной цели) [1].

Стремительное развитие информационных технологий, возникновение новых и существенная трансформация уже существующих цифровых

инструментов, появление новых форм и средств цифровой коммуникации приводит к тому, что содержание ИКТ-компетентности современного специалиста постоянно модернизируется. Если речь идет о преподавателях, то такая модернизация должна касаться не только технологической и коммуникативной составляющих. Для современного преподавателя должно быть актуально как постоянное изучение и освоение нового программного обеспечения, в том числе профессионально ориентированного, и сетевых сервисов, так и понимание их дидактических возможностей и наличие системного подхода в выборе цифровых средств обучения. Спектр доступных цифровых инструментов достаточно широк, и современному преподавателю требуется знание критериев их отбора для решения той или иной дидактической задачи.

ИКТ-компетенции, сформированные у преподавателей в процессе получения высшего образования, быстро устаревают, поэтому в системе дополнительного образования необходима организация регулярного повышения квалификации по вопросам эффективного использования современных информационных технологий в образовательном процессе.

Для эффективности такого повышения квалификации следует учитывать индивидуальные образовательные потребности слушателей, которые не всегда заранее предсказуемы и могут существенно различаться внутри отдельно взятой группы. Предварительный опрос, основанный на самооценке, зачастую достаточно субъективен.

Тем не менее, целесообразно до начала обучения (по возможности) или в начале предлагать слушателям к заполнению диагностическую анкету, содержащую вопросы, касающиеся владения различными приемами работы с приложениями (сервисами, ресурсами), а также понимания и оценки дидактических возможностей цифровых инструментов.

По результатам предварительной диагностики можно осуществить индивидуализацию и корректировку учебной программы повышения квалификации с целью приобретения именно тех компетенций, дефицит которых испытывают слушатели конкретной группы.

Итоговое тестирование по окончании обучения может способствовать оценке эффективности обучения, а также выработке индивидуальных пожеланий преподавателям по дальнейшему самостоятельному развитию компетенций.

Примером программы повышения квалификации, нацеленной на совершенствование ИКТ-компетенций преподавателей, является программа «Цифровые технологии в практике преподавания естественно-научных дисциплин», разработанная на кафедре естественнонаучного образования и педагогических технологий Республиканского института высшей школы. Цель повышения квалификации – формирование у слушателей компетенций в области применения современных цифровых технологий в образовательном процессе.

Содержание разработанной программы охватывает широкий спектр информационных технологий – от офисного программного обеспечения до облачных технологий и мобильных приложений. В теоретической части программы формируется осведомленность пользователей о текущем состоянии и перспективных направлениях цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь.

В ходе освоения практической части программы слушателями делаются акценты на эффективных методах и алгоритмах работы с привычным программным обеспечением, его скрытых возможностях и преимуществах. Достаточно большое внимание в программе уделяется вопросам дистанционного и смешанного обучения. Обзор возможностей разнообразных цифровых инструментов по созданию образовательного контента завершает программу повышения квалификации.

Для обсуждения рассматриваемой проблематики используются интерактивные формы и методы обучения: дискуссия, круглый стол, кейс-метод.

Таким образом, представленная программа повышения квалификации способствует актуализации базовых цифровых компетенций преподавателей и формирует необходимые профессиональные цифровые компетенции, открывая перспективы к дальнейшему развитию цифровой трансформации в системе образования, повышению качества и эффективности образовательного процесса в УВО Республики Беларусь.

#### **Список использованных источников**

1. *Брезгунова, И. В.* Уровни и структура ИКТ-компетентности педагогических кадров учреждений высшего образования для целей электронного обучения / И. В. Брезгунова, В. А. Гайсенко, С. И. Максимов // *Высшая школа.* – 2020. – № 4. – С. 19–21.

2. *Григорьева, О. Н.* Профессиональные компетенции преподавателей естественнонаучных дисциплин в условиях цифровизации образования / О. Н. Григорьева, В. И. Шупляк // *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2021): сб. статей II-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 11–12 нояб. 2021 г. / под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой.* – М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – С. 85–94.

3. *Григорьева, О. Н.* Исследование значимости и сформированности профессиональных компетенций преподавателей естественнонаучных дисциплин / О. Н. Григорьева, В. А. Гайсенко, В. И. Шупляк // *Фундаментальная наука и образовательная практика: материалы Респ. науч.-методич. конференции «Актуальные проблемы современного естествознания», Минск, 2 дек. 2021 г. / редкол.: В.А. Гайсенко (пред.) [и др.].* – Минск: РИВШ, 2021. – С. 97–102.

4. *Жук, О. Л.* Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.

5. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1&p5=0>.

6. *Маркова, А. К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // *Педагогика.* – 1995. – № 6 – С. 55–63.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

*О. Ю. Венжега*

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,  
Витебск

*O. Venzhega*

Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk

УДК 78.071.4:378.147

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА  
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ  
В КОНТЕКСТЕ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОДХОДА:  
КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ**

**PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHER-  
MUSICIANS IN THE CONTEXT OF A POLY-ARTISTIC  
APPROACH: CRITERIA AND INDICATORS**

*В статье обосновывается необходимость полихудожественного подхода в подготовке будущих педагогов-музыкантов, предлагаются его критерии и показатели. Подготовка на основе полихудожественного подхода способствует наращиванию спектра компетенций будущих педагогов-музыкантов, усиливает социокультурную направленность их профессиональной деятельности, обеспечивает возможность организации проектной деятельности учащихся на уроках музыки.*

*Ключевые слова: полихудожественный подход; профессиональная подготовка; педагог-музыкант; критерии; показатели.*

*The article substantiates the need for a poly-artistic approach in the training of future music teachers, suggests its criteria and indicators. Training on the basis of a polyartistic approach helps to increase the range of competencies of future music teachers, enhances the socio-cultural orientation of their professional activities, and provides the opportunity to organize project activities for students in music lessons.*

*Key words: polyartistic approach; professional training; music teacher; criterion; indicators.*

Разнообразные вызовы современности (закрепление цифровой среды в качестве постоянного окружения человека, расширение профессиональных задачи и необходимого спектра компетенций, противодействие деструктивным явлениям поп-культуры и информационной агрессии и т. д.) требуют переосмысления критериев подготовки будущих педагогов-музыкантов, так как именно музыка способна наиболее глубоко воздействовать на духовный облик человека, укреплять его ценностные ориентиры (Э. Б. Абдуллин, Д. К. Кирнарская, А. В. Торопова и др.). В подготовке будущих педагогов предметной области «Искусство» (включающую и музыкальное искусство) назрела необходимость внедрения полихудожественного подхода, который обеспечит дальнейшее закрепление антропологических тенденций в образовании, опережающую подготовку педагогических кадров (в учреждениях высшего образования), упрочнение межпредметных



связей на занятиях музыкальной, художественной и эстетической направленности. Современная социокультурная ситуация поставила перед будущими педагогами-музыкантами ряд вопросов: каким образом усилить социокультурное влияние искусства на обучающихся для поддержания у них потребности в духовном и эстетическом развитии; каким образом поддерживать у учащихся интерес к познанию искусства на уроках музыки; каким образом преодолеть узкопредметную направленность к процессам самообразования (что особенно актуально для постоянного расширения спектра компетенций и работы в условиях развивающейся экономики знаний [1]).

Цель статьи – выявить критерии и показатели, связанные с подготовкой будущих педагогов-музыкантов в контексте полихудожественного подхода, что актуализирует проектную деятельность учащихся на уроках музыки в школе.

Современные тенденции развития эстетического образования связываются с антропологическим подходом, опора на который позволяет рассматривать искусство (во всех его видах) в качестве необходимой среды для духовного, нравственного, культурного, творческого (и т. д.) развития человека. Организованная и направляемая педагогом совместная творческая деятельность обучающихся, по мнению Ю. У. Фохт-Бабушкина [2], способствует развитию внутреннего мира человека наряду с формированием навыка продуктивного и корректного межличностного общения. Основная идея общего музыкального образования на современном этапе связывается с выявлением творческого потенциала каждого обучающегося, с постепенным совершенствованием навыка слушать и осмысливать художественные образы в предметно-практической деятельности. Совместное слушание музыки учащимися, последующее обсуждение с ними эмоциональных впечатлений от звучания конкретных произведений (указанных в примерном календарно-тематическом планировании [3]) представляется возможным обогатить уроки музыки в школе проектной деятельностью, предполагающей создание конкретного творческого продукта, который опредмечивает слуховые представления об образном мире музыкальных сочинений (по Л. В. Школяр) [4].

По мнению Д. Б. Кабалева, М. С. Кагана, Е. Ф. Командышко, П. Б. Юсова и др., общение с искусством, опираясь на педагогическое сопровождение, формирует и развивает внутренний мир человека. А. А. Жидков, Н. А. Дубровин, Л. А. Федосеева, А. А. Чегулова и др. отмечают, что в процессе проектной деятельности обучающихся у них постепенно вырабатываются и проясняются представления о «культурном портрете» человека. Именно поэтому полихудожественный подход оказался переосмыслен в социокультурных реалиях XXI века – широта и многообразие событий требует от будущих педагогов-музыкантов наличия критического мышления для их совместного анализа вместе с обучающимися именно с опорой на образцы высокого искусства.

Тезис о том, что искусство призвано отражать и «объяснять» человеку явления современной ему жизни, высказывали как философы-просветители, так и современные ученые и педагоги (И. Б. Горбунова, В. Т. Кудрявцев, Л. Г. Савенкова, В. И. Слободчиков и др.). В условиях тотальной цифровизации и непрерывности информационных потоков (не всегда достоверных) будущим педагогам-музыкантам предстоит постоянно транслировать учащимся ценность национальных культурных достижений, прививать потребность приобщения к национальной музыкальной культуре, развивать посредством воздействия всех языков искусства представления о национальной идентичности. Будучи одной из форм общественного сознания, музыкальное искусство выступает для учащихся как средство художественного познания мира. Свообразными «инструментами» такого познания, делающего музыку достоянием духовного мира учащихся, является визуализация и вербализация философского, социокультурного, эстетического, эмоционального содержания музыкального произведения. Именно поэтому на уроках музыки в школе необходимо опираться на национальную музыкальную культуру и художественные традиции, чтобы проектная деятельность учащихся отражала государственные интересы (в сохранении исторической памяти, национальных культурных обычаев и т. д.). Актуализированная сейчас проблема развития творческого потенциала человека требует формирования целостной личности, способной мобильно и оптимистично адаптироваться в меняющемся мире, и поэтому в подготовке будущих педагогов-музыкантов необходимо наращивать тенденции к междисциплинарности применения получаемых знаний.

Полихудожественный подход в подготовке будущих педагогов-музыкантов способствует формированию у них общекультурных компетенций, таких как самообразование, самодетерминация, педагогическое творчество, готовность к диалогу и инклюзии и т. д. Е. С. Полякова отмечает, что профессиональная культура педагога-музыканта зависит от личностных и профессиональных качеств будущего специалиста, а также от позитивной Я-концепции (наряду с развитым художественно-образным мышлением) [5]. Следовательно, будущий педагог-музыкант, готовый использовать в своей профессиональной деятельности полихудожественный подход, будет обладать более обширным культурным и историческим кругозором, сможет поддержать стремление к интеграции языков искусства в проектной деятельности обучающихся (по Б. П. Юсову), содействуя их всестороннему творческому развитию. Именно в совместной проектной деятельности у обучающихся развивается проактивная жизненная позиция, связанная с инициативностью, пониманием цели и возможных способов и средств ее воплощения. Художественно-образное познание мира следует отличать от «обычного» обретения знаний о произведении искусства, поскольку художественное познание связывается с созданием обучающимися собственных интерпретаций увиденного или услышанного; осмысление, являющееся

существенным шагом для образования личностной ценности, введение ее в свой внутренний мир. В результате художественного познания, преимущественно через разные формы художественной деятельности, формируется художественное сознание, проявляющее себя в разных проявлениях эстетического отношения к произведениям и к жизни через произведения искусства (от эмоций и чувств к идеалам и т. п.), формируется ценностная сфера личности, ее художественно-эстетическая компетентность [6].

Исходя из вышесказанного можно предложить следующие критерии и показатели (таблица 1) профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта.

Таблица 1

**Критерии и показатели уровня сформированности профессиональной подготовки педагога-музыканта**

<b>Критерии</b>	<b>Показатели</b>
Ценностное отношение к музыкально-педагогической деятельности	1. Осознание роли музыкально-педагогического образования в социокультурной жизни общества. 2. Понимание педагогических и социокультурных целей и задач в общем музыкальном образовании. 3. Самореализация в профессиональной деятельности педагога-музыканта
Педагогическая готовность к решению профессиональных задач	1. Вариантность решения педагогических задач. 2. Ситуационность решения педагогических задач. 3. Культуросообразность в решении педагогических задач
Сформированность личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта	1. Наличие собственного стиля педагогической деятельности. 2. Развитая педагогическая и художественная интуиция. 3. Умение быстро комбинировать элементы различных методик
Полихудожественная подготовка	1. Владение навыками семантического анализа художественных изображений и нотных текстов. 2. Умение составлять понятные образно-ассоциативные цепочки. 3. Наличие навыка изобразительной деятельности
Проектная деятельность	1. Умение организовывать работу творческой мастерской по теме, предложенной обучающимися. 2. Умение адаптировать материал для поддержания интереса обучающихся к познавательной деятельности. 3. Опора на культуросообразность и человекообразность
Коммуникация (коммуникативные навыки)	1. Создание педагогически, интеллектуально и творчески насыщенной среды в момент коммуникации. 2. Дозированная поддержка творческих инициатив обучающихся в период совместной проектной деятельности. 3. Умение осуществлять безоценочное суждение

Модернизация подготовки будущих педагогов-музыкантов в системе высшего образования требует освоения различных стратегий использования накопленного педагогического опыта в организации проектной деятельности обучающихся на уроках музыки в школе. Еще в первых десятилетиях

XX века П. П. Блонский отмечал, что «уроки поэзии, музыки, рисования как изолированные эстетические занятия содержат крайне мало педагогической ценности... это уроки оторванного от жизни искусства» [7, с. 81]. Только системное сочетание искусств в едином процессе воздействия на личность обучающегося влечет формирование целостного мироощущения, порождая не только осведомленность человека в определенном виде искусства, но и рождение нового качества его взгляда на мир искусства и мир в целом.

Аксиологизация образовательного пространства XXI века ведет к необходимости установления ценностных приоритетов (по В. А. Сластенину, Г. И. Чижакоейа) и обновлению «золотого фонда» произведений искусства на современном этапе развития общества. В современном образовании вновь необходимо усилить трансляцию жизненной ценности и приоритетности искусства в духовном, нравственном, творческом и т. д. развитии человека. Идея взаимосвязи и интеграции видов искусства объективно выступает как основа полихудожественного образования, имеющая также искусствоведческую и культурологическую основу. Как утверждает Л. Р. Золотарева, рассматривая художественное образование (и подготовку педагогов-музыкантов и педагогов-художников) как культурологический феномен, полихудожественный подход к художественному образованию обеспечивает такую форму вовлечения в искусство, которая позволяет человеку осмыслить общие истоки разных видов художественного творчества, в отличие от монохудожественного вектора познания [8]. Итак, объективной детерминантой полихудожественного подхода в профессиональной подготовке педагога-музыканта целостность искусства как формы человеческого сознания.

В современных исследованиях полихудожественного подхода в образовании актуализируется идея создания интеграционной образовательной среды как базиса формирования креативной личности, основу которого составляет искусство, концентрирующее общекультурный контекст и выполняющее системообразующую функцию. По мнению Е. А. Заплатиной, И. Э. Кашековой и др., полифункциональность искусства делает его одним из ключевых факторов, моделирующих макропространство культуры, а следовательно и образования как ее составляющей. А это доказывает ключевую роль искусства в моделировании полихудожественной образовательной среды в целом, и подчеркивает важность подготовки будущих педагогов-музыкантов к музыкально-эстетической деятельности (В. П. Андрущенко) [9].

Предметно-практическое осмысление содержания художественных образов, транслируемых в музыкальных произведениях, может стать основой для организации педагогом-музыкантом проектной деятельности обучающихся. Б. В. Асафьев, М. С. Каган, А. Н. Сохор, а также современные ученые, такие как Е. М. Акишина, Д. К. Кирнарская, А. В. Торопова, постоянно отмечали, что человеческие переживания в музыке передаются че-

рез интонацию, выразительность которой напоминает живую человеческую речь. Отсюда возникает изобразительность и выразительность интонаций, которую возможно раскрыть пластикой жеста, выразительностью цветовых переходов или смысловыми заполнениями линий (в изобразительной деятельности учащихся): именно через интонирование возникают коммуникативные отношения «человек – искусство», а педагог-музыкант изначально выступает в роли заинтересованного посредника, помогающего понять смысл художественного высказывания в воплотить его в творческом продукте. «В процессе “делания” возникает самореализация, что обращает образование к миссии человека – создавать» (А. Д. Король) [10, с. 54]. Когда обучающиеся, опираясь на педагогическую поддержку в своей проектной деятельности, совместными познавательными усилиями «открывают» смысл музыкального высказывания композитора, тогда и возникает эвристический диалог «человек-искусство» и происходит обучение через открытие [10]. Именно для этого будущему педагогу-музыканту необходимо владеть основными языками искусства (что обеспечивает опора на полихудожественный подход).

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать выводы о том, что профессиональная подготовка будущих педагогов-музыкантов в контексте полихудожественного подхода:

- 1) усиливает мотивированное приобретение ими знаний о природе разных видов искусства и особенностях их языковых средств, а также о произведениях и явлениях разных художественных сфер;
- 2) углубляет художественно-образное мышление педагога-музыканта и раскрывает новые горизонты для педагогического творчества;
- 3) формирует внутреннюю готовность педагога-музыканта к экспериментально-творческой и проектной деятельности;
- 4) способствует развитию потребности постоянного углубления знаний, связанных с художественной культурой.

#### **Список использованных источников**

1. *Бондарь, А. В.* Экономика знаний: ретроспективно-перспективный анализ / А.В. Бондарь, М.А. Бондарь // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Д, Экон. и юрид. науки. – 2011 – № 5. – С. 2–8.
2. *Фохт-Бабушкин, Ю. У.* Искусство в жизни человека: конкретно-социологические исследования искусства в России конца XIX – первых десятилетий XX века. История и методология / Ю. У. Фохт-Бабушкин. – СПб.: Алетейя, 2016. – 224 с.
3. *Гуляева, Е. Г.* Музыка. 1–4 кл.: примерное календарно-тематическое планирование: пособие для учителей учреждений общ. сред. образования / Е. Г. Гуляева, В. В. Ковалив, М. Б. Горбунова. – Минск: НИО; Аверсэв, 2020. – 96 с.
4. *Школяр, Л. В.* Тенденции и перспективы раскрытия творческого потенциала молодежи / Л. В. Школяр // Вестник МГУКИ. – 2015. – № 2(65). – С. 118–123.
5. *Полякова, Е. С.* Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е. С. Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.

6. *Комаровская, О. А.* Художественные достижения учащихся: что и как оцениваем? / О. А. Комаровская // Искусство и образование: научно-методический журнал. – 2018. – № 4. – С. 2–6.

7. *Блонский, П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / П. П. Блонский; под ред. А. Петровского. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1979. – 304 с.

8. *Золотарева, Л. Р.* Полихудожественное образование как интеграционное пространство / Л. Р. Золотарева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXIV междунар. науч.-практ. конф. Ч. I [Электронный ресурс]. – Новосибирск: СибАК, 2013. – Режим доступа: [https://sibac.info/conf/pedago\\_g/xxiv/31485](https://sibac.info/conf/pedago_g/xxiv/31485).

9. *Андрющенко, В. П.* Теория и практика подготовки будущих учителей к музыкально-эстетической деятельности: учеб. пособ. / В. П. Андрющенко. – М.: Дирент-Медия, 2018. – 149 с.

10. *Король, А. Д.* Обучение через открытие: книга для Учителя и Родителя / А. Д. Король. – 2-е изд, перераб и доп. – Минск: Вышэйшая школа, 2019. – 253 с.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

*И. В. Гордеева*

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск

*О. С. Ворошкевич*

Пинский колледж УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Пинск

*I. Hardzeyeva*

Belarusian State Pedagogical University  
named after Maxim Tank, Minsk

*V. Varashkevich*

The Pinsk College of the educational institution  
«Brest State A. Pushkin University», Pinsk

УДК 37.016:003-028.31

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

### **THE FORMATION OF LEARNERS' READING LITERACY: THEORETICAL ASPECT**

*Статья посвящена проблеме формирования читательской грамотности учащихся. Обосновывается актуальность проблемы. Рассматривается потенциал уроков иностранного языка в формировании читательской грамотности школьников. Представлены результаты исследования по изучению опыта работы педагогов по формированию читательской грамотности учащихся. Выделены и раскрыты направления подготовки будущих учителей к формированию читательской грамотности учащихся.*

*Ключевые слова: читательская грамотность; учащиеся; формирование; подготовка будущего педагога.*

*The article is devoted to the issue of the formation of learners' reading literacy. The relevance of the issue is substantiated. The potential of foreign language lessons in assessing the reading literacy of schoolchildren is considered. Presents the results of a study of teachers' experiences in shaping students' reading literacy. The main directions of future teachers training to form learners' reading literacy are indicated.*

*Key words: reading literacy; students, formation; training of the future teacher.*

В настоящее время наблюдается масштабное внедрение инноваций и новых технологий во все сферы общественной жизни. Модернизация влияет на перераспределение труда между людьми и машинами, что в свою очередь приводит к быстрым изменениям в профессиональной сфере: исчезает ряд традиционных профессий, появляются новые, но с иными, более высокими требованиями к компетенциям специалистов [1]. В этих условиях особое значение имеет государственная политика в сфере образования. Согласно Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г., главной целью образования является «обеспечение доступного и качественного общего среднего образования для успешной социализации учащихся в динамичных условиях цифрового общества, подготовки к осознанному выбору профессии и продолжению образования на протяжении всей жизни» [2].

Реализация компетентного подхода в образовательном процессе выступает важным условием достижения цели образования, повышения его качества и практической направленности. В контексте идей компетентного подхода одним из ключевых образовательных результатов выступает функциональная грамотность учащихся. Функциональная грамотность обеспечивает эффективную жизнедеятельность человека в постоянно изменяющихся условиях, полноценную личностную и профессиональную самореализацию, непрерывное саморазвитие и самообразование на протяжении всей жизни. Международное исследование в области качества образования (PISA) проверяет функциональную грамотность 15-летних школьников в таких направлениях, как читательская, математическая и естественнонаучная грамотность. В условиях цифровизации, когда изменяются способы передачи информации и освоения социокультурного опыта, эксперты PISA особое внимание уделяют читательской грамотности.

Читательская грамотность – это способность человека понимать, оценивать и использовать тексты, осмысливать их и быть вовлеченным в процесс чтения для достижения своих целей, расширения своих знаний и возможностей, всестороннего участия в жизни общества» [3, с. 5]. Читательские умения и навыки являются важным ресурсом в формировании успешного, творческого человека, который способен самостоятельно применять полученные знания в различных жизненных сферах: общение, образование, профессиональная деятельность.

Таким образом, формирование читательской грамотности учащихся является сегодня актуальной проблемой педагогической науки и образова-

тельной практики. Это подтверждается результатами проведенного нами исследования. Опрос учителей иностранного языка Брестского региона показал, что 79 % респондентов регулярно уделяют внимание развитию читательской грамотности учащихся, понимая значимость ее формирования. Согласно результатам анкетирования студентов филологического факультета Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (далее – БГПУ) 44,4 % будущих учителей определяют формирование читательской грамотности школьников как одно из ключевых направлений профессиональной деятельности учителя иностранного языка.

В настоящее время проблема формирования читательской грамотности учащихся находится в поле зрения специалистов Национального института образования Министерства образования Республики Беларусь. Специалистами проанализированы образовательные достижения учащихся по читательской грамотности, представлены рекомендации для педагогов по ее повышению. Белорусские ученые (М. Ф. Бакунович, О. Л. Жук, А. В. Позняк, Г. М. Юстинской и др.) разрабатывают вопросы научно-методического обеспечения психолого-педагогической подготовки учителей к формированию функциональной, в том числе и читательской, грамотности обучающихся: определение требований к образовательным результатам, отражающим готовность педагогических работников к данному виду деятельности, обновление содержания образования и т. д. Отдельные аспекты проблемы находят отражение в работах российских ученых и педагогов Г. С. Ковалевой, Е. И. Панфиловой, Г. В. Раецкой, А. Р. Филипповой и др.

Рассмотрим особенности формирования читательской грамотности учащихся в образовательном процессе. Отметим, что процесс ее формирования начинается в младшей школе. В средней школе эта работа продолжается, она направлена на развитие у учащихся основных читательских умений и навыков, необходимых для самостоятельного получения новых знаний. Из этого следует, что возрастной период 11–13 лет (5–7-е классы) является очень важным для развития читательской грамотности. От уровня ее сформированности в этом возрасте будет зависеть успешность обучения учащихся в средней и старшей школе. Высокий уровень читательской грамотности позволит им эффективно работать с различными текстами, понимать их содержание, интерпретировать, осмысливать прочитанное, а также заниматься чтением для того, чтобы достигать цели, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.

Формирование читательской грамотности может осуществляться в ходе изучения каждого учебного предмета, в основе которого лежит текст, графическая или цифровая информация. В этой связи читательская грамотность как ведущий вид функциональной грамотности формируется преимущественно средствами таких учебных предметов, как «Русский язык»,



«Русская литература», «Белорусский язык», «Белорусская литература» и «Иностранный язык».

Особым потенциалом в формировании читательской грамотности обладают уроки иностранного языка. При изучении иностранного языка школьники сталкиваются с большим количеством разнообразных текстов, которые являются одним из основных источников получения информации, изучения грамматических структур, обогащения лексического запаса, относящегося практически ко всем сферам жизни. Важно подчеркнуть междисциплинарный характер содержания учебного предмета «Иностранный язык», его тесную взаимосвязь с литературой, историей, географией, искусством и др. На уроках учащиеся знакомятся с культурой, историей и традициями стран изучаемого языка. Организация образовательного процесса по иностранному языку осуществляется путем деления класса на группы, что расширяет возможности учителя в применении инновационных методов и технологий обучения для развития читательской грамотности и освоения содержания учебного предмета.

Процесс формирования читательской грамотности имеет свою специфику в отличие от формирования математической и естественнонаучной грамотности. По мнению специалистов, ученых наиболее эффективными методами развития читательских умений и навыков являются технологии смыслового чтения, задания проблемно-исследовательского характера, компетентностные задачи, проекты. При развитии читательской грамотности особое значение имеет организация обучения в сотрудничестве, которая предполагает разработку и реализацию заданий для работы в парах и малых группах с распределением ролей/функций и с разделением ответственности за конечный результат [4; 5].

Основным средством формирования читательской грамотности выступают тексты разного формата: сплошные и несплошные (рисунки, таблицы, диаграммы, графики), смешанные, составные. Одним из требований к текстам выступает их междисциплинарное и контекстное содержание, в котором могут отражаться образовательные, профессиональные, общественные или личные ситуации. Применение таких текстов на уроках не только способствует развитию читательских умений и навыков учащихся, но и усиливает практико-ориентированный характер обучения [6]. При организации работы с текстом внимание уделяется активизации аналитической деятельности учащихся посредством заданий на установление неявного, скрытого в деталях, сравнение противоречивой информации. Для развития понимания смысла прочитанного используются задания, направленные на общую ориентацию в содержании текста, определение его темы и главной мысли, понимание его назначения с целью дальнейшего применения прочитанной информации.

В процессе формирования читательской грамотности учащихся применяются различные приемы. Например, прием «рефлексивные треугольники»

ки» помогает строить рассуждения, опираясь на мнение автора, собственное мнение, объективную информацию; прием Fishbone (рыбный скелет) используется для визуализации причинно-следственных взаимосвязей между объектом анализа и влияющими на него факторами в наглядно-содержательной форме.

Рассматривая особенности процесса формирования читательской грамотности учащихся, обратимся к результатам проведенного нами опроса среди учителей-практиков иностранного языка г. Пинска. Исследование проводилось с целью изучения отношения педагогов к проблеме формирования читательской грамотности школьников, их опыта работы в этом направлении. Согласно полученным результатам, в своей работе педагоги чаще всего используют смешанные тексты (71 %), несплошные (57 %) и составные (50 %), а также такие типы текстов, как повествование (93 %) и описание (79 %). В основном содержание используемых текстов включает смешанные (71 %) и личные ситуации (50 %), в меньшей степени – образовательные (42 %), общественные (36 %) и профессиональные (14 %). По мнению респондентов, к наиболее эффективным методам развития читательской грамотности относятся беседа (71 %), дискуссия (64 %), проектная работа (57 %), творческие задания (50 %).

На основании анализа полученных данных можно сделать вывод, что большинство респондентов в своей работе активно используют тексты, включающие карты, таблицы, схемы, графики. Работа с такими текстами способствует развитию основных читательских умений и навыков учащихся. Вместе с тем, педагоги не всегда используют эффективные методы развития читательской грамотности. Всего лишь 28 % опрошенных учителей применяют кейс-задания, контекстные задачи, проекты.

В ходе исследования были выявлены основные трудности, с которыми сталкиваются учителя-практики в процессе формирования читательской грамотности школьников. К ним относятся: большие временные затраты на анализ ресурса учебников, подготовку уроков с использованием контекстных задач, подбор текстов (57 %); малое количество методических разработок (43 %); низкий уровень психологической и практической готовности учителя (14 %).

Вместе с тем актуальность решения проблемы формирования читательской грамотности учащихся обуславливает сегодня высокие требования к деятельности педагога в этом направлении. Поэтому важное значение приобретает целенаправленная подготовка учителей к развитию читательской грамотности учащихся еще в период их обучения в учреждении высшего образования. Задачами такой подготовки выступают: осознание студентами-будущими учителями необходимости развития читательской грамотности учащихся как важной составляющей функциональной грамотности; формирование у студентов целостной системы знаний о сущности читательской грамотности, способности использовать эффективные тех-

нологии для ее развития с учетом специфики своего учебного предмета. Направления такой подготовки выделены нами на примере освоения студентами филологического факультета БГПУ педагогических дисциплин. Рассмотрим их более подробно.

В первую очередь, это обновление содержания учебных программ педагогических дисциплин, что предполагает включение в их содержание вопросов об актуальности проблемы формирования читательской грамотности обучающихся («Основы психологии и педагогики»); о сущностной характеристике и структуре читательской грамотности («Педагогика»); о критериях сформированности читательской грамотности и ее диагностике («Педагогические технологии»); об инновационных способах формирования читательской грамотности в образовательном процессе и потенциале предметной области в ее развитии («Инновационные практики в образовании»).

Не менее важным направлением в подготовке будущих учителей к развитию читательской грамотности школьников выступает повышение ее практико-ориентированного характера. Это осуществляется посредством выполнения студентами на практических занятиях заданий по разработке компетентностных задач, междисциплинарных проектов для школьников; составлению учебных текстов с различным контекстным содержанием. Тесную взаимосвязь теоретической и практической подготовки усилит реализация разработанных студентами материалов в период педагогической и производственной практик.

В заключение отметим, что развитие читательской грамотности учащихся является важным направлением в работе современного педагога. Читательская грамотность как базовая составляющая функциональной грамотности преимущественно формируется у учащихся в процессе освоения таких учебных предметов, как «Русский язык», «Белорусский язык», «Русская литература», «Белорусская литература», «Иностранный язык». Особым потенциалом в этом направлении обладают уроки иностранного языка, где содержание предмета, форма организации учебного процесса позволяют педагогу создавать максимально благоприятные условия для развития читательских умений и навыков. Эффективность развития читательской грамотности во многом зависит от уровня подготовленности учителя к этой деятельности. Реализация выделенных направлений в профессиональной подготовке будущих учителей открывает новые возможности в формировании их готовности к целенаправленному формированию читательской грамотности школьников.

#### **Список использованных источников**

1. Жук, О. Л. Актуальные направления развития образования и научно-педагогических исследований в условиях цифровой трансформации / О. Л. Жук // Педагогика. – 2020. – № 3. – С. 5–14.

2. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс]: утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь, 30 нояб. 2021 г., № 683 // Pravo.by. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C2100683&p1=1>. – Дата доступа: 21.02.2023.

3. Позняк, А. В. PISA – 2018 в Республике Беларусь. Читательская грамотность / А. В. Позняк; под науч. ред. Г. С. Ковалевой. – Минск : Нац. ин-т образования, 2021. – 65 с.

4. Позняк, А. В. Читательская грамотность обучающихся: сущность и специфика формирования / А. В. Позняк // Адукацыя і выхаванне. – 2021. – № 9. – С. 16–22.

5. Логвина, И. Формирование навыков функционального чтения: кн. для учителя: (II–III ступень обучения): курс для учителей рус. яз. как родного / И. Логвина, Л. Рождественская. – Narva: Narva Kolledz, 2012. – 58 с.

6. Раицкая, Г. В. Растим мыслящего читателя на несплошных текстах / Г. В. Раицкая // Педагогика и психология: проблемы развития мышления: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Красноярск, 17 апр. 2019 г. / Сибир. гос. ун-т науки и технологий; ред. Т. Н. Ищенко. – Красноярск, 2019. – С. 120–127.

(Дата подачи: 24.02.2023 г.)

*В. В. Гракова*

Республиканский институт высшей школы, Минск

*V. Grakova*

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 001.891:[37.091.2:78]

## **ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ**

### **DETERMINANTS OF THE PROCESS OF FORMING THE STUDENT'S MUSICAL CULTURE AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON**

*Актуальным направлением совершенствования системы общего музыкального образования Республики Беларусь является глубокое изучение музыкально-образовательного процесса как педагогического явления. Педагогическое явление рассматривается в статье как предмет научно-педагогического исследования и как суть процесса формирования музыкальной культуры учащихся учреждений общего среднего образования. Исследование процесса формирования музыкальной культуры учащихся как педагогического явления позволяет исследователю обнаруживать и раскрывать его сущность в единстве внутренних связей между компонентами и с учетом внешних факторов, детерминирующих его протекание.*

*Ключевые слова: педагогическое явление; процесс формирования музыкальной культуры учащихся учреждений общего среднего образования.*

*An actual direction of improvement of the general music education system of the Republic of Belarus is the in-depth study of the musical and educational process as a pedagogical phe-*

*nomenon. The pedagogical phenomenon is considered in the article as a subject of scientific and pedagogical research and as the essence of the process of formation of students' musical culture of general secondary education institutions. The study of the process of formation of students' musical culture as a pedagogical phenomenon allows the researcher to discover and disclose its essence in the unity of the internal relations between its components and taking into account the external factors that determine its course.*

*Key words: pedagogical phenomenon; the process of shaping the musical culture of students of secondary general education.*

Интенсивное развитие музыкальной педагогики, вытекающее из современных потребностей воспитания и образования подрастающего поколения, стимулирует более глубокое познание сущности явлений и процессов, происходящих в отечественной системе общего музыкального образования. Ее фундаментальной педагогической задачей является процесс формирования музыкальной культуры учащихся, реализуемой на различных исторических этапах с учетом тех или иных доминант музыкальной культуры общества. Перманентное изучение процесса формирования музыкальной культуры учащихся позволяет не только выявить и объяснить актуальное состояние массового музыкального образования с учетом сложившихся исторических предпосылок, но и определить, наметить дальнейшие перспективы его развития.

Важность и злободневность решения данных задач определяется тем фактом, что целенаправленный музыкально-образовательный процесс рассматривается отечественными исследователями как единственный гарант целостной реализации потенциала музыкального искусства в жизнедеятельность растущей личности (О. Б. Голешевич, С. И. Колбышева, Е. С. Полякова, В. П. Рева и др.).

Существующий уровень педагогического познания предполагает рассмотрение процесса формирования музыкальной культуры учащихся в условиях музыкально-образовательного процесса как *педагогического явления*, обнаруживающего и выражающего сущность этого процесса в единстве внутренних связей между его компонентами.

Отметим здесь, что сама специфика процесса формирования личности раскрывается только во всем многообразии музыкально-социальных и музыкально-педагогических факторов, которое и обуславливает процесс изменения личности в ходе ее взаимодействия с музыкальной системой общества. Под воздействием этих факторов происходит появление музыкально-психологических и социально-значимых преобразований в структуре личности, которые отражаются во внешних проявлениях музыкальной активности (форме) личности, благодаря которым она презентует себя окружающим людям.

Для выявления детерминант процесса формирования музыкальной культуры личности необходимо уточнить сущность и содержание понятия «педагогическое явление».

Согласно толковому словарю Д. Н. Ушакова, явление – это всякое проявление чего-нибудь, событие, случай, особое свойство, состояние, которое включает в себя не только обнаружение внутреннего содержания, существенных связей объекта, но и всевозможные случайные отношения, особенные черты последнего [1, с. 227]. Сущностными характеристиками явления являются его динамичность и изменчивость, что соотносится со спецификой педагогического процесса и особенностями его протекания.

Педагогическое явление понимается в науке как всякое особое свойство или состояние педагогического объекта; событие, случай в учебно-воспитательном процессе или социально-педагогической системе [2, с. 296].

В философии понятие явления трактуется как «то или иное обнаружение (выражение) предмета, внешние формы его существования» [3, с. 167]. Поэтому с философско-педагогической точки зрения педагогическое явление следует понимать как проявление педагогического процесса, в котором сказывается и обнаруживается его сущность, а именно: преобразование участников образовательного процесса в условиях единства целенаправленного и стихийного воспитательного воздействия.

С точки зрения М. А. Данилова, И. И. Казимирской, Л. А. Левшина, Я. Скалковой и других исследователей проблемы, любой объект педагогической реальности целесообразно рассматривать как педагогическое явление, поскольку результативность воспитательного взаимодействия определяется не только целенаправленными воздействиями учителя и психологической готовностью учащихся к учебно-познавательной деятельности, но и многообразием факторов: простых и сложных, общих и частных, необходимых и случайных, стабильных и временных, существенных и несущественных, субъективных и объективных. При этом педагогическое явление как предмет научного исследования имеет свои специфические характеристики, которые обусловлены, с одной стороны, содержанием понятия воспитание, а с другой, – особенностью его протекания как педагогического процесса.

Поскольку в научно-педагогическом смысле воспитание всегда имеет целенаправленный и сознательный характер, при рассмотрении факта (события, процесса) образовательной реальности как педагогического явления необходимо отталкиваться от конкретного, запланированного *целенаправленного*.

Педагогические цели являются базовой детерминантой всякого педагогического явления и отражают его сознательную направленность на конкретный образовательный результат, характеризующий определенный исторический этап развития педагогической теории и практики. Как указывает Б. М. Бим-Бад, вектором педагогического целенаправленного действия всегда служит исторически и социально варьируемая идеальная модель образованного человека. В историко-педагогическом ракурсе исследуемой нами проблемы это означает, что содержание процесса формирования музыкальной культуры учащихся должно соответствовать типу сложившейся музыкальной

системы общества. Эту когерентность<sup>1</sup> можно проследить, например, в соотношении степени представленности музыкального искусства в учебных планах учреждения общего среднего образования, и востребованностью музыки широкими слоями населения в повседневной жизни; во взаимосвязи функционального предназначения музыки в школе – и в существующих в обществе музыкально-образовательных институтах и т. д. Когерентность музыкально-образовательных и социо-музыкальных процессов на каждом конкретном историческом этапе позволяет рассматривать процесс формирования музыкальной культуры учащихся как имеющий максимальный потенциал в целостном развитии растущей личности. В то время как рассогласование (*некогерентность*) между типом музыкальной системы общества и организационно-педагогическими и методическими условиями формирования музыкальной культуры личности в музыкально-образовательном процессе является показателем наличия в нем противоречий, которые требуют разрешения.

Таким образом, значимой детерминантой процесса формирования музыкальной культуры учащихся выступает *степень соответствия (когерентности) музыкально-образовательных и социо-музыкальных процессов в определенных исторических условиях.*

Специфика процесса формирования музыкальной культуры учащихся связана с особенностью структуры исследуемого качества, представленного в нашем исследовании совокупностью *аксиологического, информационно-технологического и креативного* компонентов. Особенностью содержания компонентов структуры является антропологическое знание об онтологической сути музыки в обеспечении целостности личности (Б. М. Бим-Бад, И. И. Казимирская, В. В. Кузьмин, В. И. Максакова, В. А. Слостёнин). В связи с этим структурообразующим компонентом музыкальной культуры учащихся выступает *аксиологический*, который отражает значимость их опыта ценностного отношения к музыке и, прежде всего, к так называемым «мифо-символическим комплексам»<sup>2</sup> белорусской музыкальной культуры.

Структура музыкальной культуры личности демонстрирует, что педагогические явления имеют комплексный характер и развиваются во взаимосвязи и взаимодействии.

Например, такие значимые детерминанты исследуемого процесса, как: *содержание музыкального образования и воспитания, система методов и средств деятельности учителя и ученика*, опосредованы процессом

---

<sup>1</sup> Когерентность (в философии) – принцип, заключающийся в утверждении, что всё существующее находится во взаимосвязи. Когерентность понимается нами как характеристика, отражающая согласованность, взаимообусловленность и взаимозависимость целей и ценностей общего музыкального образования и типа музыкальной культуры общества.

<sup>2</sup> «Мифо-символический комплекс» является основным понятием концепции этно-символизма Э. Смита (1986) [7, с. 65–71], объясняющим формирование и развитие национального самосознания людей на основе их культурной общности.

*взаимодействия участников образовательного процесса, а также характером их отношения к различным компонентам музыкально-образовательного процесса* (Я. Скалкова, М. А. Данилов). Поэтому при изучении процесса формирования музыкальной культуры учащихся как педагогического явления важное значение имеет целенаправленное выявление его внутреннего характера. В реальном музыкально-образовательном процессе эта задача решается учителем на основании педагогического наблюдения, анкетирования, в результате чего появляется возможность выявления не только «видимых», известных и контролируемых детерминант, но и *случайных факторов*, влияние которых имеет немаловажную роль в образовательном процессе. Как отмечает Я. Скалкова, в педагогических процессах всегда действуют стихийные, неорганизованные детерминанты, делающие невозможным однозначное протекание воспитательных процессов, но изучение таких факторов очень важно, так как многие из них создают различные возможности для воспитательного воздействия (реального или вероятного) [6].

Согласно анализу отечественных и зарубежных музыкально-педагогических исследований, современный процесс формирования музыкальной культуры личности протекает под влиянием таких стихийных, сложной контролируемых факторов, как: противоречивое воздействие популярной музыкальной культуры на художественно-эстетическое развитие подрастающего поколения; влияние музыкальной субкультуры ближайшего окружения подростка; диапазон различий в культурно-музыкальном уровне семей учащихся; отсутствие/наличие вовлекающей культурно-образовательной среды в жизненном пространстве растущей личности и т. д.; уровень сформированности художественно-ценностных ориентаций отдельных учащихся (В. В. Лоренц, 2012; В. П. Строков, М. А. Павлов, 2006; А. П. Мальцев, 2003 и др.).

Полученные в ходе целенаправленных исследований эмпирические данные позволяют выявить реальные детерминанты процесса формирования музыкальной культуры учащихся (контролируемые и не контролируемые), на основании чего конкретнее определить действенные направления, методы и средства их реализации.

Так, проведенное нами специальное исследование (В. В. Гракова, 2020) позволило выявить сущность и причину противоречий, сложившихся в актуальной музыкально-образовательной реальности, а также предложить пути их разрешения.

Выявление выраженности онтологической сути музыки в общеобразовательном процессе учреждений общего среднего образования показало, что фактором, активизирующим интерес определенной части учащихся учреждений общего среднего образования к освоению музыкальной культуры общества, становится острый дефицит музыкально-образовательных практик на II и III ступенях общего среднего образования Республики Беларусь. Согласно полученным данным, 78,8 % учителей, 83,3 % родителей



и 80 % учащихся 1–11 классов считают целесообразным введение учебного предмета «Музыка» в учебные планы на II ступени общего среднего образования. На необходимость организации непрерывного музыкально-образовательного процесса на I, II и III ступенях общего среднего образования указали 23,07 % педагогических работников, 37,3 % родителей и 32 % обучающихся.

Уточнение причин востребованности у учащихся 5–11 классов систематической музыкально-образовательной практики показало, что уроки музыки необходимы, чтобы «быть более раскрепощенными, свободными», «переключаться с интеллектуальной деятельности на творческую», «ощущать сплоченность коллектива», «стать мотивированнее в учебе», «узнать о музыке и научиться сочинять ее», «использовать возможность заниматься музыкой с целью гармонизации личности» [8].

Таким образом, изучение процесса формирования музыкальной культуры как педагогического явления позволило выявить противоречие между острой потребностью учащихся-подростков в педагогически организованном непрерывном музыкально-образовательном процессе и актуальным состоянием музыкально-образовательной практики в учреждении общего среднего образования, не удовлетворяющей этой потребности.

Разрешение данного противоречия требует поиска новых концептуальных подходов к организации непрерывного музыкально-образовательного процесса. Определенный ресурс для такого поиска предоставляет история отечественной музыкально-образовательной практики, в которой можно найти интересный и продуктивный опыт создания в учреждении общего среднего образования избыточной музыкально-эстетической образовательной среды; реализацию идеи использования общего музыкального образования как «проникающей» технологии, пронизывающей все уровни и компоненты системы образования; воплощение на практике событийной направленности музыкально-образовательного процесса и др.

Изучение исследований последних лет показало, что в педагогической науке и практике накопилось немало продуктивных концепций и стратегий формирования музыкальной культуры учащихся. Так, в исследовании В. В. Лоренц совершенствование процесса формирования музыкальной культуры подростков достигается за счет потенциала взаимодействия семьи, школы и учреждений дополнительного образования, универсальность которого заключается в «не нажимном» стимулировании интереса к музыке, активизации музыкального творчества учащихся-подростков в на основе их добровольного выбора [9, с. 11]. В диссертации А. П. Мальцева основным механизмом развития музыкальной культуры личности является максимальное обогащение жизненного опыта подростков устойчивыми культурно-творческими (поведенческими) ситуациями, что позволяет экстраполировать культивируемое музыкой ценностное отношение на себя и социум [10, с. 9].

Итак, детерминанты процесса формирования музыкальной культуры учащихся определяются его спецификой как педагогического явления, а также особенностями содержания музыкальной культуры личности в структуре музыкальной культуры социума с учетом исторического этапа его развития.

Изучение процесса формирования музыкальной культуры учащихся в учреждениях общего среднего образования детерминировано: педагогическим целеполаганием с учетом *степени соответствия (когерентности) музыкально-образовательных и социо-музыкальных процессов* в определенных исторических условиях; спецификой содержания компонентов музыкально-образовательного процесса; качеством взаимодействия различных факторов (контролируемых и не контролируемых) в музыкально-образовательном процессе.

Научное рассмотрение педагогических событий и фактов как педагогических явлений позволяет раскрыть саму их «вероятностно-детерминированную сущность» (Я. Скалкова), т. е. выявить различные возможности музыкально-образовательного процесса, которые могли бы обеспечить результативность процесса формирования музыкальной культуры учащихся.

#### **Список использованных источников**

1. Ушаков, Д. Н. Явление / Д. Н. Ушаков // Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция. – М.: Изд-во Славянский Дом Книги, 2014. – С. 227.
2. Сильченко, С. В. Виды педагогических явлений и их измерение / С. В. Сильченко // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 1. – С. 296–301.
3. Богданов, Ю. А. Сущность и явление / Ю. А. Богданов. – Киев: Изд-во Академии наук Украинской ССР, 1962. – 230 с.
4. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология. Учебник и практикум / Б. М. Бим-Бад. – М.: Изд-во: Юрайт, 2015. – 409 с.
5. Данилов, М. А. Проблемы методологии педагогики и методики исследований / М. А. Данилов, Н. И. Болдырев. – М., 1971. – С. 45–53.
6. Скалкова, Я. Методология и методы педагогического исследования: пер. с чеш. / Я. Скалкова. – М.: Педагогика, 1989. – С. 22–30.
7. Смит, Э. Национализм и модернизм: критический обзор современных теорий наций и национализма / Э. Смит; пер. с англ. А. В. Смирнова [и др.]. – М.: Практикс, 2004. – 464 с.
8. Гракова, В. В. Научно-методическое сопровождение процесса изучения предмета «Музыка» на II и III ступени общего среднего образования / В. В. Гракова // Веснік адукацыі. – 2021. – № 3. – С. 27–36.
9. Лоренц, В. В. Формирование музыкальной культуры подростков в условиях взаимодействия семьи, школы и учреждений дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / В. В. Лоренц; Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2012. – 25 с.
10. Мальцев, А. П. Развитие музыкальной культуры подростков в учреждении дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. П. Мальцев; Оренбургский гос. Пед. Университет. – Оренбург, 2003. – 22 с.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

*О. Н. Григорьева*

Республиканский институт высшей школы, Минск

*O. Grigorieva*

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 378.126

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В РАМКАХ  
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ**

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS  
FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL  
COMPETENCIES OF TEACHERS WITHIN  
THE FRAMEWORK OF PROFESSIONAL  
DEVELOPMENT AND RETRAINING**

*В статье дана характеристика организационно-педагогических условий формирования профессиональных компетенций преподавателей в дополнительном образовании взрослых. Организационно-педагогические условия определены как компонент разработанной модели формирования профессиональных компетенций преподавателей учреждений высшего образования. Выявлены особенности реализации организационно-педагогических условий формирования профессиональных компетенций специалистов естественнонаучного и социогуманитарного профиля в контексте цифровизации образования.*

*Ключевые слова: профессиональные компетенции; модель; организационно-педагогические условия; цифровизация образования.*

*The article describes the organizational and pedagogical conditions for the formation of professional competencies of teachers in additional adult education. Organizational and pedagogical conditions are defined as a component of the developed model for the formation of professional competencies of teachers of institutions of higher education. The features of the implementation of the organizational and pedagogical conditions for the formation of professional competencies of specialists in the natural sciences and socio-humanitarian profile in the context of the digitalization of education are revealed.*

*Key words: professional competencies; model; organizational and pedagogical conditions; digitalization of education.*

Целесообразность совершенствования профессиональных компетенций педагога как единства способностей и умений решать профессиональные задачи, осуществлять выбор и реализацию оптимальных методов обучения в условиях изменяющейся образовательной среды обусловлена, в том числе, интенсивным развитием технологий электронного и дистанционного обучения, появлением новых технических средств, цифровизации образования в целом. В современных условиях парадигмальных изменений образования педагог должен выступать носителем и проводником технологи-

ческих и социокультурных инноваций, однако опыт реализации повышения квалификации и переподготовки в ГУО «Республиканский институт высшей школы» (далее – РИВШ) свидетельствует о том, что уровень развития у преподавателей умений в области инновационных технологий недостаточен. Противоречие между уровнем сформированности профессиональных компетенций преподавателей и современными требованиями к их профессиональной деятельности актуализирует проблему формирования профессиональных компетенций преподавателей естественнонаучных и социогуманитарных дисциплин в условиях информатизации обучения.

Исследование проблем совершенствования качества переподготовки и повышения квалификации преподавателей учреждений высшего образования является одним из приоритетных направлений деятельности профессорско-преподавательского состава кафедры **естественнонаучного образования и педагогических технологий** РИВШ, силами которого разработаны соответствующие программы повышения квалификации: «Естественнонаучное знание в системе современного образования», «Инновационные технологии повышения качества образовательного процесса», «Цифровые технологии в практике преподавания естественнонаучных дисциплин», «Реализация практико-ориентированного подхода в подготовке компетентных специалистов средствами информационных технологий» и др.

В результате проведенной научно-исследовательской работы в рамках заданий подпрограммы «Образование» государственной программы научных исследований «Общество и гуманитарная безопасность белорусского государства» по теме «Разработать методологическое обоснование, дидактическое и научно-методическое обеспечение формирования профессиональных компетенций преподавателей естественнонаучных дисциплин в условиях информатизации обучения» разработана модель формирования профессиональных компетенций преподавателей в условиях информатизации обучения, которая обобщает концептуально-целевые, организационно-методические, содержательно-деятельностные позиции, направленные на комплексное формирование профессиональных компетенций педагогов в условиях информатизации обучения.

Модель формирования профессиональных компетенций преподавателей естественнонаучных дисциплин включает следующие компоненты: концептуально-целевой блок (компетентностный, системно-синергетический, личностно-ориентированный, практико-ориентированный подходы), организационно-методический блок (дидактические принципы, организационно-педагогические условия), содержательно-деятельностный блок (перечень профессиональных компетенций преподавателей естественнонаучных дисциплин, этапы формирования профессиональных компетенций, дидактический инструментарий), результативный блок (критерии, результат) [1].

Существенную роль при разработке модели имеет выбор методологических подходов, подтверждающих единство теории научного знания и соответствующих реалий практики. В концептуально-целевом блоке модели представлены и обоснованы основные положения компетентностного, практико-ориентированного, личностно-ориентированного подходов, а также системно-синергетического подхода, который сочетает в себе научные идеи системности и синергетичности [2]. Следует отметить новизну и перспективность применения системно-синергетического подхода, указывающего на неизбежность бифуркационной перестройки системы компетенций преподавателей и их взаимосвязей в результате диссипации, организующего воздействия среды и самоорганизации. Методологические основания формирования профессиональных компетенций преподавателей естественнонаучных дисциплин установлены в соответствии с сущностью профессиональных компетенций современного преподавателя, которая состоит в готовности и способности успешно применять в образовательной практике профессиональные знания и умения, обеспечивающие результативность образовательного процесса [3].

Несмотря на то, что в представленной модели нашли отражение специальные приоритеты профессиональной деятельности компетентного специалиста в сфере естественнонаучного образования в условиях информатизации обучения, концептуальные идеи и сущностные характеристики изучаемого явления могут быть экстраполированы на процессы повышения качества сформированности профессиональных компетенций преподавателей социогуманитарных дисциплин.

Организационно-методический блок модели формирования профессиональных компетенций преподавателей содержит дидактические принципы и организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций преподавателей естественнонаучных дисциплин, разработанные в контексте андрагогической модели обучения, в которой готовность обучающихся учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения конкретных проблем.

Выполненное ранее исследование значимости и сформированности различных профессиональных компетенций в структуре профессиональной деятельности педагога позволило конкретизировать актуальные направления совершенствования профессионализма преподавателей естественнонаучных дисциплин, а также требования к содержанию, организации и методике обучения взрослых. К основным дидактическим принципам формирования профессиональных компетенций преподавателей естественнонаучных дисциплин относятся принципы: опоры на научно-исторический опыт и знание ключевых экспериментов в изучаемой области, научности, междисциплинарности и синергии, активности и самостоятельности, кооперации и индивидуализации обучения, контекстности обучения [4].

Данные принципы соблюдаются путем создания следующих организационно-педагогических условий:

- обеспечение практико-ориентированной направленности обучения средствами цифровых технологий и инструментов;
- удовлетворение образовательных потребностей и запросов преподавателей в рамках учебных программ стажировки, повышения квалификации путем построения индивидуальной образовательной траектории;
- использование активных методов обучения и образовательных технологий;
- стимулирование рефлексии педагогической деятельности и обмена педагогическим опытом.

Для реализации условия обеспечения практико-ориентированной направленности обучения средствами цифровых технологий и инструментов рекомендуется принятие следующих мер:

1) создание современной цифровой образовательной среды учреждения образования, предусматривающей материально-техническое обеспечение цифровизации образовательного процесса, в которую входит высокоскоростной интернет-доступ с возможностью подключения мобильных устройств и персональных компьютеров обучающихся, интернет-сайт учреждения образования, система электронного/дистанционного обучения учреждения образования, библиотечные сервисы и др. [5];

2) анализ сферы применения цифровых технологий в профессиональной деятельности и формирование осведомленности обучающихся в данной области. Особое внимание необходимо уделять состоянию развития прорывных технологий цифровой трансформации в профессиональной сфере, конкретизации необходимых компетенций специалистов в области цифровой трансформации, поскольку именно в этом направлении в ближайшее время будет находиться вектор развития практически каждой отрасли профессиональной деятельности. В связи с этим необходимо формировать знания о сущности основных технологий цифровой трансформации и основных направлениях их применения в профессиональной деятельности. Такими технологиями являются блокчейн, уберизация, облачные технологии, а также технологии больших данных и искусственного интеллекта, для ряда специальностей имеют значение технологии трехмерного моделирования и образовательная робототехника. Современный специалист-профессионал и, в том числе преподаватель высшей школы, должен быть способен использовать облачные инструменты для хранения и обработки данных, массовые онлайн-курсы и онлайн-обучение для самообразования, обрабатывать данные с использованием современных инструментов анализа и т. п.;

3) моделирование среды профессиональной деятельности и необходимых для функционирования в данной среде практических навыков. Использование цифровых тренажеров, инструментов симуляционного обучения, средств видеохостинга, видео- и аудиоподкастинга, оборудования и про-

граммного обеспечения для проведения онлайн-трансляций позволяют интегрировать контент профессиональной деятельности с учебными задачами, продемонстрировать выполнение профессиональных навыков с целью обучения. Цифровая основа современных средств обучения дает возможность объединить их на единой основе системы электронного или дистанционного обучения;

4) доступность для преподавателей и обучающихся различных средств представления учебной информации с целью соответствия индивидуальным предпочтениям в обучении и формирования индивидуальных образовательных траекторий – видеолекций, аудиоподкастов, текстовых и мультимедийных документов, интерактивных заданий и др.;

5) возможность использования различных современных технологий обучения на цифровой основе, таких как микрообучение, обучение по запросу, перевернутое обучение, смешанное обучение (blended learning) и др.

Удовлетворение образовательных потребностей преподавателей основано на сборе диагностической информации, ее изучении и анализе. Диагностика и мониторинг запросов преподавателей могут быть проведены до начала стажировки (повышения квалификации) путем индивидуальной беседы, онлайн-анкетирования, тестирования. Далее учебные программы стажировки (повышения квалификации) разрабатываются с учетом анализа результатов мониторинга. Индивидуальный подход реализуем в разработке учебной программы стажировки, которая по своей сути является персонализированной, целевой и разрабатывается с учетом целей слушателя и организации, направляющей стажера на обучение. Стажировка обеспечивает сочетание обучения и практической педагогической работы преподавателя. Она в большей степени направлена на самообучение, сравнительный анализ собственной педагогической деятельности и педагогической деятельности коллег. Осознание образовательных потребностей и недостатка индивидуальных компетенций может произойти непосредственно в процессе стажировки, что также приведет к корректировке индивидуальной образовательной траектории.

Многое из вышесказанного можно отнести и к учебным программам повышения квалификации, разрабатываемым и реализуемым по запросам учреждений образования, когда персональный состав аудитории известен заранее. В таком случае перед разработкой учебных программ можно провести диагностику образовательных запросов будущих слушателей, выявить компетенции, нуждающиеся в совершенствовании, и учесть это в процессе разработки учебных программ, которая может проходить при непосредственном участии представителей целевой аудитории.

Что касается повышения квалификации «широкого круга» слушателей, когда формирование учебных групп производится после разработки учебных программ, и предварительный мониторинг образовательных потребностей невозможен, для реализации индивидуальной образовательной

траектории возможно включение в учебные программы вариативных модулей (тем). Вариативные модули можно предлагать слушателям выбирать самостоятельно либо по результатам входного тестирования, проходящего в начале повышения квалификации. Например, такое тестирование может выявить, является ли слушатель опытным пользователем того или иного программного продукта или сетевого сервиса и, соответственно, предложить слушателям различные темы для изучения. Заметим, что это требует дополнительных организационных усилий и оперативного реагирования на запросы слушателей.

Для реализации дидактического условия, предусматривающего использование активных методов обучения и образовательных технологий, предусмотрены следующие направления деятельности:

1) повышение информированности и методической грамотности преподавателей в области активных методов и технологий обучения и их использования в педагогической практике. К данным методам относятся интерактивные, игровые, имитационные методы, геймификация, методы проблемного и эвристического обучения, дискуссионные методы, метод кейсов и ситуационных задач, проектная технология, методы симуляционного, перевернутого обучения, технологии визуализации (интеллект-карты, таймлайн, инфографика) и др. [6];

2) наличие комплекса дидактических материалов и материальных ресурсов для организации активного обучения – сборников кейсов, тестов на основе ситуационных задач, компетентностно-ориентированных заданий, инструментов для организации мозгового штурма, сценариев деловых и ролевых игр, наглядных материалов, тренажеров, оборудования, программно-обеспечения для симуляционного обучения и др.;

3) разработка адаптированной для конкретных специальностей системы педагогических измерений и оценки обучающихся при использовании активных методов обучения;

4) развитие и актуализация у слушателей универсальных умений и компетенций (коммуникативных навыков, навыков самоуправления, критического мышления и др.), эмоционального интеллекта;

5) организационно-методическое обеспечение применения методов обучения в образовательном процессе. Определение места и роли различных активных методов обучения в образовательном процессе в целом и в различных формах организации обучения.

Рефлексия **индивидуального педагогического опыта** является необходимым компонентом и обязательным условием успешной педагогической деятельности на всех уровнях образования как механизм профессионального самосовершенствования и саморазвития, проявляющийся в способности специалиста занимать аналитическую позицию по отношению к себе и профессиональной деятельности. Рефлексия имеет целью выявление проблемных ситуаций в собственной деятельности, анализ их причин и выбор



эффективных способов их решения. В процессе рефлексии может быть выявлен в том числе и дефицит собственных профессиональных компетенций, и, следовательно, сформированы образовательные потребности для дальнейшего профессионального развития [7].

Рефлексия педагогического опыта может быть как индивидуальной, так и коллективной. Индивидуальная рефлексия, которая в той или иной форме постоянно осуществляется каждым педагогом, должна дополнительно стимулироваться в рамках повышения квалификации. Преподаватель в процессе сравнительного анализа собственной педагогической деятельности и педагогической деятельности коллег может выявить те или иные педагогические приемы, методы, способы коммуникации, которые являются эффективными, но пока лично им не используются в профессиональной деятельности. Также, если речь идет об использовании цифровых инструментов, могут быть определены эффективные, но (пока) редко применяющиеся средства и технологии.

В образовательный процесс в рамках повышения квалификации преподавателей должны быть включены различные виды учебных занятий (круглые столы, учебные деловые игры, тренинги), на которых организуется коллективная рефлексия педагогической деятельности и обмен педагогическим опытом. В ходе деловой игры в малых группах могут рассматриваться типовые педагогические проблемы (кейсы), для решения которых нужно применить тот или иной активный метод обучения, средство коммуникации, цифровой сервис и пр. Группа вырабатывает свое решение и презентует его аудитории. Важно, чтобы при обсуждении решения слушатели осознали, какие компетенции им потребуются, чтобы его реализовать. Анализ итогов деловой игры может служить основанием для дальнейшей коррекции индивидуальной или групповой образовательной траектории. В процессе повышения квалификации также могут быть организованы круглые столы, где слушатели могут поделиться собственным педагогическим опытом или коллективно обсудить решение тех или иных педагогических задач.

Таким образом, реализация организационно-педагогических условий формирования профессиональных компетенций преподавателей естественнонаучных дисциплин повышает эффективность данного процесса, модернизирует содержание, научно-методическое обеспечение переподготовки и повышения квалификации преподавателей. Представленные результаты исследования предусматривают в дальнейшем разработку и апробацию методических рекомендаций по использованию цифровых технологий в процессе формирования профессиональных компетенций преподавателей естественнонаучных дисциплин, а также учебно-методического обеспечения формирования профессиональных компетенций преподавателей с целью повышения качества подготовки будущих специалистов по дисциплинам естественнонаучного цикла на уровне высшего образования.

## Список использованных источников

1. Григорьева, О. Н. Моделирование процесса формирования профессиональных компетенций преподавателей естественнонаучных дисциплин в рамках повышения квалификации и переподготовки / О. Н. Григорьева, В. А. Гайсёнок // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: материалы VI Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 25 нояб. 2022 г. – Минск: РИВШ, 2022. – С. 84–89.
2. Григорьева, О. Н. Методологические основы формирования профессиональных компетенций преподавателей естественнонаучных дисциплин / О. Н. Григорьева // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 4 ч. / редкол.: В. А. Гайсёнок [и др.]. – Минск: РИВШ, 2022. – Вып. 22. – Ч. 4. – С. 62–71.
3. Григорьева, О. Н. Исследование значимости и сформированности профессиональных компетенций преподавателей естественнонаучных дисциплин / О. Н. Григорьева, В. А. Гайсёнок, В. И. Шупляк // Фундаментальная наука и образовательная практика: материалы Респ. науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы современного естествознания», Минск, 2 дек. 2021 г. / редкол.: В. А. Гайсёнок (пред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2021. – С. 97–102.
4. Григорьева, О. Н. Дидактические принципы формирования профессиональных компетенций преподавателей естественнонаучных дисциплин / О. Н. Григорьева, В. И. Шупляк // Фундаментальная наука и образовательная практика: материалы Респ. науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы современного естествознания», Минск, 1 дек. 2022 г. / редкол.: В. А. Гайсёнок (пред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2022. – С. 291–296.
5. Брезгунова, И. В. Новые педагогические компетенции в условиях цифровизации общества / И. В. Брезгунова, А. А. Мещерякова, А. А. Чернявская // Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 4 нояб. 2021 г. / М-во образования Респ. Беларусь, ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск: АПО, 2021. – С. 135–141.
6. Гарновская, И. И. Разработка интеллект-карт для визуализации информации в образовательном процессе / И. И. Гарновская, О. Н. Григорьева // Фундаментальная наука и образовательная практика: материалы II Респ. науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы современного естествознания», Минск, 1 дек. 2022 г. / редкол.: В. А. Гайсёнок (пред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2022. – С. 62–66.
7. Сурикова, О. В. Модель развития рефлексивной компетентности учителя / О. В. Сурикова // Народная асвета. – 2022. – № 12. – С. 6–9.

(Дата подачи: 27.02.2023 г.)

С. Ю. Девярых

Витебская ордена «Знак почета» государственная академия  
ветеринарной медицины, Витебск

S. Dzevyatykh

Vitebsk State Academy of Veterinary Medicine, Vitebsk

УДК 37.018.2(469)

## **ПОЛОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПОРТУГАЛИИ: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ**

### **SEXUAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN PORTUGAL: ORGANIZATIONAL AND LEGAL ASPECTS**

*В статье рассматривается формирование законодательной базы полового просвещения школьников в Португалии в контексте макро- и микросоциальных процессов, происходивших в этой стране во второй половине XX – начале XXI в. Показано, что половое воспитание школьников в Португалии ориентировано как на утверждение ценностей традиционной семьи, так и на решение проблем молодежи, порожденных эффектами сексуальной революции.*

*Ключевые слова: общеобразовательная школа в Португалии; педагогика сексуальности; половое просвещение; сексуальная революция; стандарты сексуального просвещения в Европе.*

*The Formations of the legal base of sexual education of schoolchildren in Portugal in the context of macro- and micro-social processes that occurred the country in the second half of the XX – early XXI centuries is studied in the article. It's shown that the sexual education of schoolchildren in Portugal is for used both on the strengthening of the values of the traditional family and on solving the problems of youth general by the effects of the sexual revolution.*

*Key words: general education school in Portugal; sexuality pedagogy; sexuality education; sexual revolution; sexuality education standards in Europe.*

Половое воспитание школьников в Португалии не имеет такой длительной истории, как, например, в странах Скандинавии, в Германии или во Франции. Его отсчет целесообразно начинать с 1980-х годов, а его становление было связано как с процессами трансформации традиционно португальского общества с его ориентацией на добрачное целомудрие и репродуктивную сексуальность, так и с вызреванием общеевропейской концепции сексуального и репродуктивного здоровья и сексуальных прав.

На протяжении всего XX в. страны Европы пережили процессы демографического перехода (термин А. Г. Вишневого), проявившегося в обширных демографических сдвигах, наиболее значимым из которых стало падение уровня рождаемости.

Примечательно, что эти процессы по времени совпали с политическими трансформациями европейских стран с их акцентом на идею прав и свобод человека. В контексте этих изменений произошла и коррозия

буржуазной семейной морали и последовавших за ней либерализацией детско-родительских отношений в сторону все большей независимости ценностей поколения детей от ценностей поколения родителей, что впоследствии запустило механизмы так называемой сексуальной революции [1, p. 125].

Общеввропейские тенденции, описанные выше, в своем «португальском» варианте имели некоторые особенности, поскольку Португалии долгое время была европейской периферией, а политический режим в стране на протяжении многих лет оставался глубоко консервативным. Это и способствовало сохранению в Португалии не только традиционных форм хозяйствования, но и традиционной буржуазной морали, в том числе, в сфере репродуктивного и сексуального поведения.

В 1926 г. премьер-министром Португалии стал Антониу ди Салазар (1889–1970), который фактически руководил страной через лично преданных ему президентов: сначала генерала Антониу ди Кармону (до 1951 г.), затем адмирала Америку Томаша (1958–1974 гг.), не претендовавших на реальную власть в стране. Салазар полагал, что существование общества в мире и согласии может быть обеспечено не иллюзорными «правами и свободами человека», а опорой на традицию и веру. В качестве духовных скреп такого общества он мыслил католический клерикализм, корпоративизм и отрицание ценностей Просвещения [2].

В сфере сексуальной морали «салазаровщина» отличалась определенно выраженной репрессивностью. К примеру, в стране была запрещена практика контроля над рождаемостью: была установлена уголовная ответственность за аборт, а с 1942 г. под жестким запретом оказались и противозачаточные таблетки [3, p. 28].

В 1970 г. Антониу ди Салазара не стало. «Новое государство» пережило своего создателя только на четыре года: режим пал весной 1974 г. после военного мятежа и массовых антиправительственных выступлений («Революция гвоздик»). Столь же непрочными оказались и ментальные «завоевания» почившего диктатора. Однако, перестав быть опорой государства, Католическая церковь, хотя и не растеряла всю свою паству, но уже не могла всесторонне определять линию поведения своих последователей в повседневной жизни [2].

Изменение политической роли Церкви в португальском обществе скоро привело к тому, что традиционные семейные ценности, декларируемые большинством населения публично, в реальных практиках стали подвергаться, поскольку значительная часть населения, особенно молодого, не следовала им в реальной жизни. При этом государственная социальная политика все отчетливее стала ориентироваться на учет социальных прав своих граждан, что нашло свое выражение в том, что социальное и смежное с ним законодательство подверглось модификации в сторону его либерализации [4, с. 157].

Уже в начале 1960-х гг. Португалии стали отмечаться демографические изменения, проявившиеся в сокращении числа детей в семье, в повышении возраста вступления в брак, а к началу 1970-х они стали уже отчетливо различимы [5].

Отметим, что в те времена большинством супружеских пар сокращение числа детей в семье рассматривалось как стратегия выживания в ситуации относительно невысоких экономических ресурсов, которыми они располагали. Сходные причины определяли и повышение возраста вступления в брак. Таким образом, экономические факторы, действовавшие в стране на рубеже 1960–1970-х гг. затронули и сферу гендерных отношений. Это привело к тому, что женщины все больше стали вовлекаться в рынок труда, что позволяло семьям перейти от ситуации бедности к более приемлемым условиям жизни [4, р. 159].

Важно отметить, что трансформация политической системы португальского общества (либерализация законодательства, большее вовлечение женщин в трудовые отношения) инициировали изменения в структуре индивидуальных ценностей португальцев, что повлекло за собой изменения в сфере сексуального и супружеского поведения. Произошла смена традиционного культурного кода от традиционной многодетности к модели семьи, организованной по принципу «пара и двое детей» [Ibid, р. 160].

Как и в других странах Европы, в Португалии стартовал процесс, приведший к отделению сексуальной жизни семьи от ее детородной способности. Однако здесь этот переход тормозился длительно сохраняющимся репрессивным законодательством по отношению к абортам, которые продолжали оставаться под запретом, хотя и осуществлялись через услуги «черного рынка». Изменению ситуации способствовали судебные процессы 1982 г., всколыхнувшие все португальское общество. Они (эти процессы) породили широкую национальную кампанию за легализацию аборт и снятие запрета на использование контрацептивов. Эти запреты пали в 1984 г., когда аборт был легализован по четырем основаниям: угроза жизни женщины, риск для ее физического или психического здоровья, патологии в развитии плода и беременность в результате изнасилования [6].

Кроме того, Португалия была уже не та, что при Салазаре. Она оказалась открытой внешним влияниям, Католическая церковь утратила эффективные рычаги влияния на ее граждан и стала скорее символическим или культурным ориентиром для большинства населения. Именно тогда сложились условия, позволившие всерьез задуматься о введении школьного полового воспитания. Опросы тех лет свидетельствовали о том, что все больше людей выступали за введение сексуального образования в школе. Важно и то, что его поддерживали и сами подростки, их родители, представители профессиональной среды: врачи и педагоги. Общественные настроения отразились и в доминирующей линии португальских законодателей по отношению к сфере семьи и репродукции [7].

В 1984 г. был принят закон № 3/84, известный как «Право на половое воспитание и планирование семьи». Он провозгласил половое воспитание не только правом несовершеннолетних, но и необходимостью. Закон определял, что государство является гарантом реализации права на половое воспитание и впервые предписывал включать научные знания по анатомии, физиологии, генетике и сексологии в школьные образовательные курсы, указывая, что такие курсы могут быть предоставлены обучающимся разных возрастов. Вместе с тем, этот закон имел определенную недосказанность, поскольку не было урегулировано введение полового просвещения в школе в рамках специального учебного предмета [8].

Но и даже этот «половинчатый» закон вызвал бурную негативную реакцию церковно-политических кругов, опиравшихся в своей деятельности, направленной против его реализации, на общенациональные объединения родителей [3, р. 73]. Интригам церковников противостояла Португальская ассоциация планирования семьи (APF). Превозмогая давление клерикалов, она организовывала и проводила семинары и обучающие курсы для учителей и медицинских работников. Однако усилий общественности было явно недостаточно, поэтому Закон 1984 г. так и не стал применяться на практике [5].

Усилия APF способствовали тому, что в новом законе об образовании (1986 г.) половое просвещение школьников было определено в качестве одной из частей образовательной программы «Личность и социальное развитие». Такая дисциплина появилась в португальских школах в 1991 г. Курс был рассчитан на первые десять лет обучения в школе и ориентирован на подготовку молодежи ко вступлению в брак. В новом курсе нашлось место и таким темам, как мастурбация, незапланированная беременность, контрацепция и проституция. Впрочем, эта дисциплина не была обязательной, поэтому и не стала для португальской школы всеобщей [9, р. 72].

Заметной вехой в развитии полового просвещения школьников в Португалии стало издание в 1992 г. пособия «Половое воспитание в школе – руководство для учителей и инструкторов», которое включало как теоретический материал, так и методические указания по организации полового просвещения на разных этапах среднего образования [10].

С начала 1990-х гг. в стране стартовали такие проекты, как «Программа санитарного просвещения и укрепления здоровья» (PPES) и «Образовательная программа для всех» (PERTI) [3, р. 28], а с 1995 по 1998 г. в пяти школах Португалии под эгидой Министерства образования и Министерства здравоохранения была апробирована экспериментальная программа полового просвещения школьников. По результатам ее реализации были опубликованы «Технические рекомендации по половому воспитанию». Результаты этого эксперимента в дальнейшем были учтены при разработке закона 1999 г. о школьном половом просвещении [9, р. 73].

В 1990-х гг. значительно возросла активность неправительственных организаций (НПО), работающих в сфере полового просвещения подростков и молодежи. Так, Португальская ассоциация планирования семьи в сотрудничестве с некоторыми женскими организациями, профсоюзами, объединениями врачей и педагогов основала «Платформу права выбора». Результатом работы названного объединения стало внесение в парламент страны требования изменить законодательство об абортгах, что вызвало бурные парламентские дебаты. В 1998 г. законодательство об абортгах было изменено в части расширения оснований для предоставления права на аборт до 12 недель беременности. Эти нормы впоследствии неоднократно отменялась и восстанавливалась вновь, в зависимости от того, насколько мощной была консервативная группировка в парламенте. Только в 2007 г. после 30 лет дискуссий женщины получили право на легальный и безопасный аборт. Это законодательное решение поддержало более 60 % португальских избирателей [4, p. 160].

В 1990-е гг. в сексуальном поведении португальцев все четче проявились общеевропейские тенденции (снижение возраста сексуальной инициации, рост незапланированных беременностей и болезней, передающихся половым путем). При этом эмпирические исследования показывали, что добрая часть сексуальное поведение в целом негативно сказывается на взрослой сексуальности [5].

Поскольку сексуальное поведение португальских подростков все более принимало рискованные черты, в кругах специалистов крепло убеждение в необходимости введения обязательного школьного полового просвещения, а пока этого не случилось, в стране были организованы службы, ориентированные на оказание консультативной помощи молодым людям. К примеру, Молодежный институт (IPJ) совместно с APF подготовил и распространял материалы, посвященные ИППД и ВИЧ/СПИД, была запущена линия экстренной помощи «Sexualidade em Linha – Онлайн сексуальность», которая предоставляла консультативную и психологическую помощь несовершеннолетним в связи с беременностью, родами или заражением ИППП [10]. К слову, в 2000 г. было подписано соглашение о сотрудничестве между Министерством образования и APF, у которой в то время было десять региональных отделений [9, p. 74].

В 1999 г. был принят закон, определивший школьное половое просвещение в качестве обязательного элемента школьного обучения. Закон гласил, что содержание полового просвещения школьников должно в обязательном порядке основываться на положениях и понятиях сексуального здоровья и сексуальных прав человека [11]. В 2000 г. были приняты уточнения, которые предполагали, что сведения, передаваемые школьникам по вопросам сексуальности, должны рассматриваться в междисциплинарном ключе, а это предполагало, что они (сведения) могут быть интегрированы в разные

учебные предметы. Кроме того, предлагалось ввести в школьную программу такие темы, как анатомия и физиология сексуальности, проблемы БППП и СПИД, беременности и контрацептивов, а также межличностные отношения, гендерное равенство, распределение семейных ролей [12].

В 2003 г. правительство консерваторов, ставшее у руля государства на тот момент, разорвало отношения с АРФ, а в 2005 г. Министерство образования пересмотрело свою политику относительно школьного полового просвещения с целью сведения его специфической части к санитарному просвещению. После принятых решений отдельные темы, связанные с сексуальностью, стали рассматриваться в таких учебных предметах, как, например, гражданское образование [3, р. 74].

С 2005 по 2007 г. действовала Рабочая группа по половому просвещению (GTES). Результатом ее работы стало уточнение принципов школьного полового просвещения. В частности, было определено, что в каждой школе должен быть учитель, ответственный и координирующий работу педагогического коллектива школы в этой сфере [9, р. 28].

Сегодня половое воспитание школьников рассматривается и как направление образовательной деятельности, и как комплекс мероприятий по укреплению здоровья школьников, который проявляется в весьма разнообразных аспектах: учебном, психосоциальном, экологическом, общественном и организационном. В этой связи можно говорить о том, что половое воспитание школьников стало той областью социально-педагогической деятельности, в которой отчетливо и продуктивно проявляется сотрудничество между секторами образования и здравоохранения [10].

Итак, половое просвещение школьников в образовательной среде осуществляется в рамках учебного курса *Educação sexual* (Половое воспитание). Согласно Закону 2009 г., оно носит обязательный характер. Законодательно определен образовательный минимум, которым должен быть обеспечен каждый ребенок или подросток на разных этапах его школьного обучения. Так, в начальной школе (первая ступень) этот минимум составляет 6 ч в год, а в младшей средней школе (вторая ступень) и в старшей средней школе (третья ступень) – по 12 ч в год [14].

В 2010 г. Министерством образования страны принято постановление, которое определило содержание полового воспитания для каждого цикла базового и среднего образования [15].

Поскольку современное общество основывается на идеях плюрализма, то в нем допускается существование различных ценностей по вопросам сексуальности. Это предполагает, что профессиональное вмешательство в эту деликатную сферу должно покоиться на ясных и понятных моральных основаниях, среди которых уважение к личности и ее выбору; признание права на отличия как в личных ценностях, сексуальной ориентации, так и физических характеристиках; признание права на свободное, сознательное и ответственное материнство и отцовство. Именно эти принципы стали



основанием при образовательной деятельности по половому воспитанию детей и подростков в Португалии [10].

На общенациональном уровне школьную педагогику сексуальности курируют Министерство образования и Министерство здравоохранения. Они несут совместную политическую ответственность за результативность ее осуществления. На региональном уровне ответственность возлагается на Региональные советы по образованию, а на муниципальном – на Школьные ассамблеи и Советы школ.

В рамках конкретной школы уроки полового просвещения может вести любой учитель, но эта задача решается обычно в рамках биологии, религиозного образования, географии и философии. Кроме того, школы вправе приглашать внешних экспертов для обсуждения тем, таких как ИППП, беременность и профилактика [3, p. 74].

Поскольку половое просвещение школьников не возможно без специальной подготовки учителей и других специалистов, таковая осуществляется как в период прохождения основного курса, так и на специально организованных семинарах по обмену опытом. Кроме того, в стране запущена и действует интернет-ресурс «Linha do Professor – Линия для учителя», который показал себя полезным инструментом для подготовки педагогов, помогающий им внедрять половое воспитание в своих школах или оптимизировать уже существующие программы [10].

Итак, история полового просвещения школьников в Португалии прошла недолгий (если сравнивать с некоторыми другими странами Западной Европы) путь развития. Было много дебатов, откатов назад и рывков вперед. Португальцам удалось, казалось бы, невозможное: объединить традиционное отношение к браку и семье и общеевропейские стандарты сексуального образования. Поэтому половое просвещение школьников с одной стороны, утверждает ценность семьи, а с другой – способно давать ответы на вызовы, рожденные сексуальной революцией.

#### **Список использованных источников**

1. *Devyatykh, S.* Scientia Sexualis. A sexualidade humana no contexto da evolução sociocultural da família / S. Devyatykh. – Edições Nosso Conhecimento, 2021. – 300 p.
2. *Новиков, К.* Диктатура профессуры / К. Новиков // Коммерсантъ ДЕНЬГИ. – 2006. – № 29 (24–30 июля). – С. 57–62.
3. Sexuality education in Europe. A Reference guide to policies and practices / Editor: Wendy Kerner Design: Sørine Hoffman. – Brussels: IPPF European Network, 2006. – 98 p.
4. *Duarte, Vilar.* Abortion: the Portuguese Case / Vilar Duarte // Reproductive Health Matters. – June 2002. – № 10(19). – P. 156–161.
5. Lei nº 3 / 84 de 24 de Março. Educação sexual e planeamento familiar // Diário da República – I SÉRIE-A [Recurso eletrônico]. – Modo de acesso: [http://www.apf.pt/sites/default/files/media/2015/lei\\_3\\_84.pdf](http://www.apf.pt/sites/default/files/media/2015/lei_3_84.pdf). – Data de acesso: 21.12.2021.
6. *Beaumont, K.* Policies for Sexuality Education in the European Union: Note / K. Beaumont, M. Maguire. – European Parliament, 2013. – 56 p.

7. *Field, B.* Context of Sexual Behaviour in Europe, prepared for the EC Concerted Action Sexual Behaviour and the risks of HIV Infection / B. Field, K. Wellings. – London: St Mary's Hospital Medical School, 1993.

8. *Duarte, Vilar.* Contributos para a história das políticas de Saúde Sexual e Reprodutiva em Portugal / Vilar Duarte // E-cadernos CES [Online], 04 | 2009, posto online no dia 01 março 2009, consultado o 06 fevereiro 2022 [Recurso eletrônico]. – Modo de acesso: <http://journals.openedition.org/eces/203>. – Data de acesso: 21.12.2021.

9. *Correia, Pedro Miguel Gomes Pereira.* Dados e reflexão sobre a saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes portugueses / Correia, Pedro Miguel Gomes Pereira; Mendes, Joana Cristina de Oliveira, Correia, Teresa I.G. // Formasau, Formação e Saúde Ld<sup>a</sup>. Sinais Vitais. – 2012. – P. 35–40.

10. Lei n.º 120/99 De 11 de Agosto Reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva [Recurso eletrônico]. – Modo de acesso: [http://www.apf.pt/sites/default/files/media/2015/lei\\_120\\_99\\_ssr.pdf](http://www.apf.pt/sites/default/files/media/2015/lei_120_99_ssr.pdf). – Data de acesso: 21.12.2021.

11. Decreto-Lei n.º 258/2000 de 17 de Outubro // Diário da República – I SÉRIE-A N.º 240 – 17 de Outubro de 2000 [Recurso eletrônico]. – Modo de acesso: [http://www.apf.pt/sites/default/files/media/2015/dl\\_259\\_2000.pdf](http://www.apf.pt/sites/default/files/media/2015/dl_259_2000.pdf). – Data de acesso: 21.12.2021.

12. Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar // Diário da República, 1.ª série – Nº 151 – 6 de Agosto de 2009. – P. 5097–5098.

13. Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de Abril // Diário da República, 1.ª série. – Nº 69. – 9 de Abril de 2010 [Recurso eletrônico]. – Modo de acesso: [http://www.apf.pt/sites/default/files/media/2015/port\\_196a\\_edsexual2010.pdf](http://www.apf.pt/sites/default/files/media/2015/port_196a_edsexual2010.pdf). – Data de acesso: 21.12.2021.

14. Educação Sexual em Meio Escolar / Elementos constituintes da Equipa de Apoio Técnico sobre Educação Sexual (EATES) ao Centro de Apoio Nacional da Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde. – Linhas Orientadoras, 2000. – 123 p.

15. Educação Sexual [Recurso eletrônico]. – Modo de acesso: <http://www.apf.pt/educacao-sexual>. – Data de acesso: 21.12.2021.

(Дата подачи: 06.02.2023 г.)

*М. В. Долгая*

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,  
Витебск

*M. V. Dolgaya*

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Vitebsk

УДК 37.013.8:39

## **СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

## **ESSENCE AND STRUCTURE OF STUDENTS' ETHNOCULTURAL COMPETENCE**

*Статья раскрывает актуальность проблемы формирования этнокультурной компетентности учащихся в современных условиях и отсутствия единого мнения среди учёных относительно её сущности. В статье представлен анализ определений понятия*

*«этнокультурная компетентность» в современных психолого-педагогических исследованиях и её авторская дефиниция, определена структура этнокультурной компетентности, включающая мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой компоненты. Материалом послужил анализ литературных источников по философии, культурологии, психологии и педагогики по проблеме исследования.*

*Ключевые слова: многообразие; культурное многообразие; идентичность; этническая идентичность; компетентность; культурная компетентность; общекультурная компетентность; этнокультурная компетентность.*

*The article reveals the relevance of the problem of the formation of ethno-cultural competence of students in modern conditions and the lack of consensus among scientists regarding its essence. The article presents an analysis of the definitions of the concept of «ethno-cultural competence» in modern psychological and pedagogical research and its author's definition, the structure of ethno-cultural competence is determined, including motivational, cognitive, behavioral, value-semantic, emotional-volitional components. The material was the analysis of literary sources on philosophy, cultural studies, psychology and pedagogy on the research problem.*

*Key words: diversity; cultural diversity; identity; ethnic identity; competence; cultural competence; general cultural competence; ethno-cultural competence.*

Любое современное общество вне зависимости от его исторических, социальных, экономических, политических, культурных особенностей характеризуется многообразием, которое в разных странах в различные исторические периоды воспринималось и воспринимается по-разному. Многообразие рассматривается как духовная ценность общества, как катализатор развития общественных систем (в том числе и образования) и в то же время как источник разноплановых проблем: опасность для социальной стабильности, усложнение интеграции личности в глобализированный мир, сохранение единого ценностного пространства и размывание культурно-национальной идентичности.

Многообразие выступает характеристикой не только индивида, но и культурно-социальных групп. Культурное многообразие является особо важным видом разнообразия, которое проявляется во времени и пространстве социальных и культурных форм жизнедеятельности человеческих сообществ. Для любой личности как представителя определенной культуры характерно стремление к однородности своего культурного окружения, которая выступает гарантом ясности, доверительности и предсказуемости отношений. Однако современное общество предусматривает диалектическое единство процессов унификации и дифференциации, многообразия и однородности, что определяет необходимость сохранения этнокультуры в условиях множественной идентичности (этнокультурной, страновой, мировой). Возможным это представляется через формирование этнокультурной компетентности с одной стороны как основы конструктивной межкультурной коммуникации, позитивного отношения к культурным различиям и продуктивного взаимодействия с носителями различных культур, а с другой – как наличие сформированных у личности нравственных пределов, позволяющих избежать преобразования толерантных отношений в соци-

альный конформизм, безразличие к ценностям, определяющим этнокультурную идентификацию. Особо важным является формирование данной компетентности у подрастающего поколения в подростковый период, когда происходит осознание личностью себя как представителя этноса и части этнического сообщества, устойчивое проявление этнических установок, формирование этнического мировоззрения, а также включение в современное культурно-образовательное пространство характеризующееся поликультурностью.

Компетентностный подход рассматривается как альтернатива существующей знаниевой образовательной парадигме и предполагает интегративную (надпредметную), междисциплинарную суть категории «компетентность». Сравнивая знания, умения, навыки и компетентность следует отметить, что они тесно связаны между собой, поскольку компетентность объединяет ЗУНы в единое целое, при этом в отличие от них характеризуется мотивационным, этическим, социальным и поведенческим компонентами. В современной педагогике и психологии компетентностный подход подробно раскрывается в трудах В. А. Болотова, В. В. Давыдова, А. И. Жук, О. Л. Жук, И. А. Зимней, А. В. Хуторского, В. Д. Шадрикова, Г. П. Щедровицкого, Д. Б. Эльконина.

В самом обобщённом смысле под компетентностью понимается готовность и умение эффективно решать предлагаемые социальной реальностью задачи. В. Ландшеер определяет компетентность как «углубленное знание или освоенное умение» [1], Б. Д. Эльконин как «меру включенности личности в деятельность, как социальный срез» [2]. По мнению А. С. Белкина и В. В. Нестерова, компетентность – это «совокупность прежде всего знаниевых компонентов в структуре сознания человека, то есть система информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, обеспечивающих его полноценное социальное бытие, о способах реализации компетенций» [3].

Изучение теоретических и практических аспектов формирования этнокультурной компетентности отражено в современных педагогических исследованиях, раскрывающих актуальность и необходимость этого процесса на всех ступенях получения образования: у дошкольников (П. А. Новочук, О. Н. Степанова), у учащихся (З. А. Мавлютова, П. М. Николаевна, Т. В. Поштарева, Л. А. Щербачева), у студентов и молодежи (М. А. Денисова, Н. Э. Кабанова, И. В. Радченко, А. Я. Султанова, Н. А. Шагаева), при подготовке специалистов социальной сферы (Л. В. Коновалова, Е. С. Милованова, С. Н. Федорова, А. Е. Якубовская). Однако учёные так и не пришли к единому мнению, что же стоит понимать под этнокультурной компетентностью.

Помимо этнокультурной компетентности, исследователи выделяют и общекультурную компетентность, которая является более широким понятием по отношению к этнокультурной, представляя собой достаточный уро-

вень образованности, позволяющий вести диалог с представителями других культур, давать обоснованные суждения, касающиеся различных областей культуры [4].

Культурологами выделяется такой вид компетентности, как культурная. В определении данной компетентности правила, нормы, образцы и законы, составляющие общесоциальную эрудированность человека, его степень социализированности и инкультурированности, не связываются с определенной национальной или этнической культурой [5].

В исследованиях, посвященных межнациональному общению, решающую роль отводят этносемиотической осведомленности, дающей возможность легко взаимодействовать с представителями иных этнокультур, поэтому и этнокультурную компетентность в таких исследованиях рассматривают через призму готовности личности к вступлению в межэтническое общение, сформированности соответствующего социально-психологического свойства [6].

Психологи, занимающиеся вопросами межкультурной коммуникации, определением психологических особенностей представителей различных этносов, представляют этнокультурную компетентность как набор знаний о культурах, который в последующем находит отражение в установках, навыках и моделях поведения, позволяющих эффективно выстраивать взаимодействие с носителями различных культур [7].

При определении теоретических основ формирования этнокультурной компетентности у учащихся исследователи выделяют в её содержании следующие субкомпетентности: культурную, коммуникативную, социальную и языковую. Как исследователи-психологи, так и исследователи в области педагогики этнокультурную компетентность рассматривают как свойство личности. Однако в определении педагогов свойство выражается в представлениях и знаниях не просто о культуре, а о существующих этнокультурах, реализующихся через умения, навыки и модели поведения, касающиеся межэтнического взаимодействия [8].

Изучив существующие среди философов, культурологов, психологов и педагогов определения этнокультурной компетентности, мы предлагаем следующее определение этнокультурной компетентности учащегося: это свойство личности учащегося, проявляющееся в определенном наборе этнокультурных знаний и представлений, выработанных умениях, навыках, установках и моделях поведения, обеспечивающих эффективное взаимодействие с представителями различных культур, народов и этносов, эмоциональной сформированности и готовности к конструктивным межкультурным отношениям.

Дав уточнённое определение этнокультурной компетентности, необходимо определить её структуру. Исследователи выделяют разные компоненты в структуре рассматриваемой нами компетентности:

- когнитивный (понятийная основа), поведенческий (общенациональная основа), аффективный (эмоционально-ценностная основа) компоненты (Т. В. Поштарёва);
- этнокогнитивный, мотивационно-ценностный и социально-поведенческий компоненты (М. Н. Попова);
- когнитивный, эмоционально-оценочный, мотивационно-потребностный, поведенческий компоненты (с позиции этнокультурно-ориентированного подхода (Г. Н. Волков, Р. З. Хайруллин));
- когнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты (с точки зрения компетентностного подхода (Ю. М. Жуков, А. Купавская)).

На основе выделенных А. А. Зимней пяти компонентов, входящих в состав компетентности, таких как мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой, мы представили структурные компоненты этнокультурной компетентности [9].

Мотивационный компонент – готовность к проявлению компетентности. Характеризуется устойчивым интересом к информации о культуре своего народа, этноса, стремлением к взаимодействию с представителями другой этнокультурной среды, к интеграции с её представителями, к проявлению своих индивидуальных особенностей как представителя этноса, потребность в межкультурной коммуникации и получении знаний о представителях другой культуры, пополнять и применять знания об эффективной коммуникации с представителями других культур, народов и этносов, сохранить свою этническую идентичность, признанием права на иное мнение, интересом к проблемам культуры и потребностью в их обсуждении.

Когнитивный компонент – владение знанием предметного содержания компетентности. Определяется пониманием сущности понятий «культура», «народ», «этнос», «национальная и этническая идентичность», осознанием своей национальной, этнической, конфессиональной принадлежности, знанием истории своего этноса, осведомлённостью относительно культурных особенностей своего этноса, знанием этнокультурной специфики страны проживания, основных особенностей собственной и иных существующих культур, представлением о моделях поведения с представителями других этносов и культур.

Поведенческий компонент – опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях. Проявляется в использовании норм, моделей, правил поведения в обществе, обеспечивающих сохранность этнической идентичности, сформированных умениях строить конструктивное поведение, взаимодействие и общение с представителями иной этнокультурной среды, наличии опыта участия в межкультурной коммуникации, сформированных умениях выделять образцы культуры, имеющие общественное значение, способности адаптировать поведение к особенностям иной культуры, использовании приобретенных этнокультурных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни.

Ценностно-смысловой компонент (выступающий и как мотивационный) – отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения. Характеризуется позитивным отношением к себе как представителю этноса, осознанием себя как субъекта межкультурного взаимодействия, разделением мнения, что межкультурная коммуникация должна протекать в конструктивном ключе, пониманием важности этнической идентичности и национального самосознания, стремлением к взаимопониманию между людьми разных сообществ, разумным толерантным отношением к проявлениям иной культуры, осознанием значимости ответственного отношения к соблюдению этических и правовых норм, уважением к другим народам и культурам, приверженностью к гуманистическим и демократическим ценностям.

Эмоционально-волевой компонент – регуляция процесса и результата проявления компетентности. Представлен способностью контролировать эмоциональные переживания, связанные с различиями в культуре, соблюдением в социальном взаимодействии и общении разумной толерантности и терпимость к иному мнению или образу, обладанием и проявлением культуры общения при ведении межкультурного диалога, правилами работы в сотрудничестве, выстраиванием своего речевого и неречевого поведения адекватно этнокультурной специфике партнера по общению.

Таким образом, этнокультурная компетентность учащегося – это свойство личности учащегося, проявляющееся в определенном наборе этнокультурных знаний и представлений, выработанных умениях, навыках, установках и моделях поведения, обеспечивающих эффективное взаимодействие с представителями различных культур, народов и этносов, эмоциональной сформированности и готовности к конструктивным межкультурным отношениям, представленное пятью структурными компонентами: мотивационным, когнитивным, поведенческим, ценностно-смысловым, эмоционально-волевым.

Сформированная на высоком уровне этнокультурная компетентность является основой интериоризации этнокультурных ценностей, взаимоуважения и эффективного взаимодействия между представителями различных этнокультур, сохранения этнической идентичности и национального самосознания.

#### **Список использованных источников**

1. *Ландшеер, В.* Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы: вопросы образования. – 1998. – № 1. – С. 6–7.
2. *Эльконин, Б. Д.* Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – С. 14–19.
3. *Белкин, А. С.* Педагогическая компетентность / А. С. Белкин, В. В. Нестеров. – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. – 188 с.

4. Лебедев, О. Е. Демократическая школа в Петербурге / О. Е. Лебедев. – СПб.: Центр педагогической информации, 1996. – 168 с.

5. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии / А. Я. Флиер. – М.: Академический Проект, 2000. – 496 с.

6. Некрасова, А. Н. Культура межнационального общения в молодежной среде: состояние и формирование: дис. ... д-ра философ. наук: 22.00.06. / А. Н. Некрасова. – М., 1992. – 363 с.

7. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология: практикум: учеб. пособие для студ. вузов / Т. Г. Стефаненко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2013. – 224 с.

8. Поштарева, Т. В. Теория и практика формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде монография / Т. В. Поштарева; Ставропольский гос. ун-т. – Ставрополь: 2006. – 299 с.

9. Осваиваем социальные компетентности: учебное пособие / Российская акад. образования, Московский психол.-социал. ин-т; под ред. И. А. Зимней. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 591 с.

(Дата подачи: 27.02.2023 г.)

*В. В. Дубицкий*

Белорусский государственный университет культуры и искусств,  
Минск

*V. V. Dubitsky*

Belarusian State University of Culture and Arts, Minsk

УДК 37.032

## **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

## **DEVELOPMENT OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION OF THE REPUBLIC OF BELARUS**

*Важным этапом в развитии личности определяется период студенчества с главенствующим началом таких социальных институтов, как образование и культура. Социально-культурная активность студентов понимается как интегральное качество личности, сформированное на основе внешних и внутренних факторов окружающей среды, предполагающее развитие личности в эмоциональном, знаниевом и нравственном аспекте. Приводятся примеры проектов молодежного общественного объединения, обладающие высоким воспитательным потенциалом в развитии социально-культурной активности студентов. Характеризуются специфические особенности студенчества, рассматриваются приоритетные задачи воспитания, которые осуществляются в образовательном процессе университетов.*



*Ключевые слова: социально-культурная активность; студенты; молодежь; общественное объединение; молодежная политика; социально-культурная деятельность; особенности студенчества; Общественное объединение «Белорусский республиканский союз молодежи».*

*An important stage in the development of the personality is determined by the student period with the dominant beginning of such social institutions as education and culture. Socio-cultural activity of students is understood as an integral quality of the personality, formed on the basis of external and internal factors of the environment, which implies the development of the personality in the emotional, knowledge and moral aspects. Examples of projects of a youth public association that have a high educational potential in the development of socio-cultural activity of students are given. The specific features of the students are characterized, the priority tasks of education, which are carried out in the educational process of universities, are considered.*

*Key words: social and cultural activity; students; youth; public association; youth policy; social and cultural activities; characteristics of students; Public Association "Belarusian Republican Youth Union".*

В реалиях современной действительности важным фактором успешно-го социально-экономического и культурного развития государства является сознательное участие молодежи в общественной жизни страны, её активное присутствие в процессах решения актуальных задач государственного строительства, что, на наш взгляд, достигается путем развития и стимулирования социально-культурной активности молодого поколения.

В Республике Беларусь на национальном уровне существует государственный и социальный заказ на активную и целеустремленную личность с развитыми личностными качествами (креативность, коммуникабельность, мотивация и др.), профессиональными установкам и физическим здоровьем. Отсюда и акцент на всестороннее и гармоничное развитие личности, где важным этапом определяется период студенчества с главенствующим началом таких социальных институтов, как образование и культура. Осознание студентами в процессе обучения себя в качестве полноправного участника развития общества становится чрезвычайно необходимым ввиду формирования активного и сознательного молодого поколения, заботящихся о сохранении исторической памяти, мира и переживающих за процветание своей страны.

Социокультурные особенности современного студенчества отражены в научных трудах исследователей: А. А. Жарковой, Л. А. Николаевой, Ю. В. Шафигуллиной [2; 3; 4].

В свою очередь под социально-культурной активностью студентов мы подразумеваем интегральное качество личности, сформированное на основе внешних и внутренних факторов окружающей среды, предполагающее развитие личности в эмоциональном, знаниемым и нравственном аспекте, которое представляет собой мотивированное стремление человека, осознанную необходимость проявления инициативы в социально-культурном пространстве и иной деятельности. Социально-культурная активность студента является важным качеством личности, отражающим ее жизненную

стратегию и направленным на готовность участвовать в разных видах общественной деятельности, а также проявлять инициативу по созданию, сохранению и развитию ценностей культурной деятельности.

В условиях обучения в учреждениях высшего образования социально-культурная активность студентов должна соответствовать приоритетным задачам воспитания, которое осуществляется в рамках образовательного процесса. Кодексом Республики Беларусь об образовании определены следующие задачи воспитания: «формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии, подготовка к самостоятельной жизни и труду, формирование нравственной, эстетической и экологической культуры, овладение ценностями и навыками здорового образа жизни, формирование культуры семейных отношений, создание условий для социализации и саморазвития личности обучающегося» [1].

Эффективным средством развития социально-культурной активности студенческой молодежи является внедрение социально-культурного проектирования, которые содействуют обретению студентами навыков преобразования окружающего пространства при высокой степени самоактуализации. В учреждениях высшего образования Республики Беларусь активно внедряются технологии социально-культурного проектирования через систему внеучебной и воспитательной работы, в которую входит первичная организация с правами районного комитета Общественного объединения «Белорусский республиканский союз молодежи». В свободное от учебы время обучающиеся могут осваивать этапы социально-культурного проектирования и внедрять на практике свои знания и навыки, а иногда и авторские разработки, идеи, креативные решения в студенческой среде, актуальные в современном обществе.

В то же время необходимо понимать, что запросы и интересы студенческой молодежи изменяются и растут, требуют своего разнообразия и обилия в части содержания и проявления. При этом разные представители студенческой молодежи отличаются уровнем культурной подготовки, бюджетом свободного времени, досуговыми предпочтениями. Важными факторами вовлечения студентов в процесс развития социально-культурной активности являются: формирование и поддержание разнообразной творческой среды с широким набором возможностей и форматов деятельности, система стимулирования активности студентов, индивидуальный подход, добровольное участие, учет личных предпочтений и социально ориентированных практик студентов.

Имея возможность внедрения новых технологий социокультурного проектирования, которые оказывают стимулирующее влияние на мотивацию студентов к участию в полезно-общественной деятельности, субъекты внеучебного воспитательного процесса опираются на профессиональную подготовку, тогда, когда необходим более интегративный подход, который

выходит за границы традиционного понимания воспитательного пространства. Обладая большим потенциалом в развитии социально-культурной активности студентов в целостном развитии личности, система внеучебной и воспитательной работы учреждений высшего образования Республики Беларусь зачастую опирается на традиционные апробированные методы и технологии, которые не соответствует современным культурным реалиям.

Студенческая активность должна стимулироваться и направляться всеми организаторами учебного и внеучебного процесса (в том числе отделы/управления воспитательной работы с молодежью, студенческие организации, клубы, волонтерские центры и т. д.) учреждения высшего образования и отвечать устоявшейся шкале ценностей, в перспективе удовлетворяя потребности общества и государства в ответственном труде и созидательной работе молодых людей.

Таким образом, проблема исследования заключается в возможности разрешить противоречия между: миссией учреждения высшего образования в развитии социально-культурной активности студенческой молодежи и невысоким уровнем ее воплощения в системе социально-культурного и воспитательного пространства учреждения высшего образования; воспитательным потенциалом субъектов внеучебного процесса в развитии социально-культурной активности студентов и недостаточной разработанностью организационно-педагогических механизмов её реализации.

А. А. Жаркова в качестве основных результатов социально-культурного развития студентов называет «формирование у них социокультурной компетенции; повышение их ответственности, инициативности и готовности к общественно-полезной и лично-значимой деятельности, осознанности ценностных ориентаций; перевод процесса социально-культурного развития в плоскость развития их социальной активности и способностей к саморазвитию и самореализации; проявление субъектной позиции в решении личностных и профессиональных проблем» [2, с. 35].

Социально-культурная активность во многом созвучна вовлечению личности в творческий поиск как процесс создания чего-то нового с использованием своего умственного потенциала и креативного начала. По мнению Н. В. Погореловой, «в современном обществе молодой человек имеет широкие возможности для творческого поиска, для проявления активности во всех сферах общественной жизни, в том числе в социально-культурной деятельности, которая предоставляет максимальные возможности для выражения качеств личности, формирования навыков самостоятельной деятельности в социокультурном пространстве, осознанного выбора видов и форм творческой самореализации» [4, с. 8].

К числу специфических особенностей студенчества Ю. В. Шафигуллина относит «во-первых, социальный престиж статуса студенчества; во-вторых, осознание студентами, что учебные заведения могут быть одним из средств социального продвижения; в-третьих, общность целей, единый

характер труда – учеба, образ жизни, участие в общественных делах учреждения – способствуют выработке у студентов сплоченности, что проявляется в многообразии коллективистской деятельности; в-четвертых, высокая интенсивность общения, что порождается условиями обучения; в-пятых, напряженный поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям в обществе» [4, с. 153].

Важнейшими целями периода студенчества является подготовка к будущей профессиональной деятельности и самореализация, обретение устойчивых личных и социальных связей для своей жизнедеятельности в перспективе, развитие личностных качеств и реализация творческого потенциала молодого поколения. Социально-культурная активность, в свою очередь, обеспечивает общение со сверстниками, обретение новых контактов, участие в социально значимых проектах, раскрепощение творческих и интеллектуальных ресурсов, осознание своего потенциала на благо страны и людей, демонстрация своих возможностей в целях дальнейшего карьерного роста, самоактуализация через активное участие в разнообразных программах и мероприятиях, получение знаний на практике о своей будущей профессии и др.

Так, например, первичная организация Общественного объединения «Белорусский республиканский союз молодежи», присутствуя в воспитательном пространстве каждого учреждения высшего образования Республики Беларусь, имеет четко выстроенную центральным аппаратом систему поддержки и развития студенческих инициатив и творчества, чей социокультурный и воспитательный потенциал не внедряется на должном уровне.

К одной из популярнейших форм организации социально-культурного досуга студентов относится республиканский конкурс «Студент года», который проводится по инициативе Белорусского республиканского союза молодежи при поддержке Министерства образования Республики Беларусь. Основными задачами конкурса являются: поддержка студенческого творчества, межвузовское сотрудничество и развитие социально-культурной активности студентов. Конкурс проходит ежегодно в несколько этапов (университетский, областной, Минский городской, квалификационный, республиканский). Участники проекта соревнуются между собой в различных испытаниях: конкурс видеосюжетов, где студенты отвечают на креативные вопросы в режиме блиц-опроса; конкурс-презентация «Мое призвание – СТУДЕНТ», где участники рассказывают о своей студенческой жизни подготовив шоу-номер с командой поддержки; конкурс ораторского мастерства на предложенную организаторами тему; конкурс защиты проектов на социальную тему; интеллектуальный конкурс, спортивный конкурс; творческий конкурс. Для финалистов республиканского этапа формируется образовательная и культурно-патриотическая программа, в которую входят: мастер-классы от специалистов по личному бренду и позиционированию

себя в медиапространстве, нетворкинги по написанию студенческих проектов, уроки по актерскому и ораторскому мастерству, творческие кластеры, встречи с медийными персонами, посещения культурных событий, а также патриотических мероприятий, социальные акции и т. д. По итогам конкурса, согласно Указу Президента Республики Беларусь № 429 от 16.12.2022 «О деятельности специальных фондов Президента Республики Беларусь», организаторами проекта отправляется ходатайство о присуждении победителю специальной премии и включения его в специальный фонд Президента Республики Беларусь по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов.

К еще одной форме развития социально-культурной активности студентов относится Республиканский молодежный проект «100 идей для Беларуси», который за 13 лет стал брендом Союза молодежи и призван популяризировать науку, а также формировать имидж молодого ученого как успешного человека, в том числе направлен на реализацию общественно-значимых молодежных инициатив. Проект проводится по широкому спектру номинаций от экономики и социальной сферы до авиакосмических технологий и наноиндустрии. Победители получают весомую финансовую и организационно-методическую поддержку по претворению в жизнь заявленных проектов и внедрению их в реальный сектор экономики или социальную сферу Беларуси с перспективами выхода на международных уровень.

В Беларуси активно развивается ведущее направление молодежной организации – студенческие отряды (студотрядовское движение), позволяющее студентам обрести первые профессиональные навыки и даже дополнительные специальности и квалификации, научиться работать в команде и освоить практики лидерства в определенных группах, заработать денежные средства и принести существенную практическую пользу при работе на социально значимых объектах.

К эффективной форме развития социально-культурной активности студентов относится Республиканский конкурс красоты и таланта «Королева Студенчества Беларуси», основной целью которого является определение и направление победительницы на международный одноименный конкурс, а основными задачами: эстетическое, творческое и духовное воспитание молодого поколения, развитие социокультурной активности студентов, а также повышение престижа страны на международной арене. Конкурс проходит в три этапа, сначала представительницу выбирают во всех учреждениях высшего образования, потом следует региональный этап в виде культурно-зрелищного мероприятия, далее национальный этап. Основными критериями отбора участниц являются: артистизм, культура (сценическая, внешняя и внутренняя), ораторские способности, общественная нагрузка, внешние данные и творческие способности. На национальном этапе каждая финалистка посещает мастер-класс по речи, хореографии и пластике, умению держаться на сцене и работать с аудиторией, а также лично прорабатывает

свои творческие номера с компетентной режиссерско-постановочной группой конкурса для того, чтобы он стал достойным культурным продуктом.

Обладая огромнейшим потенциалом, десятками проектов для студентов, которые способствуют развитию их социально-культурной активности, далеко не каждая первичная организация учреждения образования может похвастаться комплексным внедрением технологий социокультурного проектирования молодежного общественного объединения в учреждении, а также качественным и количественным участием в вышеупомянутых проектах.

Современная молодежь испытывает потребность не только в общении, приятном в субъективном измерении или приносящим какую-либо пользу, но и в самореализации, что проявляется в желании быть полезным обществу, в которые входят социальные институты образования и культуры, через которые позитивное влияние на студентов может оказывать проектная деятельность молодежного общественного объединения. Вовлечение студенческой молодежи в эту деятельность способствует приобщению их к конкретным проблемам и задачам, позволяет на практике формулировать варианты их решения и приобретать важнейшие компетенции, необходимые в течение всей жизни. Ощущение своей полезности, причастности к значимым делам, максимальное самовыражение развивают у студентов чувство собственного достоинства. А на реализацию указанной позиции и направлены проекты Белорусского республиканского союза молодежи.

Таким образом, в условиях социальных трансформаций и регулярных изменений в общественно-политической и культурной среде созидательная активность молодых людей, утверждающая приоритет личности, становится важным нематериальным капиталом, необходимым для дальнейшего поступательного развития страны с одной из его главных целей – прогрессивного социально-экономического развития государства и повышения благосостояния нации. Лишь гармоничная и самодостаточная личность способна нормально жить и успешно трудиться в сложном поликультурном и конкурентном мире. Опыт социальных коммуникаций, усвоенные знания, приобретенные навыки и умения в развитии социально-культурной активности в совокупности с высокой духовно-нравственной культурой, гуманистическими взглядами и гражданской ответственностью обеспечивают молодому человеку выстраивание вектора межкультурного диалога и социальной интеграции как неотъемлемого элемента устойчивого развития общества и личности в целом. Для решения проблемы данного исследования, на наш взгляд, необходимо в полной мере использовать воспитательный и социокультурный потенциал первичных организаций молодежного общественного объединения в системе воспитательного пространства учреждения высшего образования как средство развития социально-культурной активности студентов.

### Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. – Дата доступа: 15.10.2022.
2. Жаркова, А. А. Социально-культурное развитие студенческой молодежи в условиях глобализации культурно-образовательного пространства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / А. А. Жаркова; Казанский государственный университет культуры и искусств. – Казань, 2015. – 40 с.
3. Погорелова, Н. В. Развитие социально культурной активности студенческой молодежи в условиях ВУЗа / Н. В. Погорелова, Л. А. Николаева // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 4. – С. 7–13.
4. Шафигуллина Ю. В. Социокультурные особенности современного студенчества / Ю. В. Шафигуллина // Система ценностей современного общества. – 2009. – № 9. – С. 149–154.

(Дата подачи: 27.02.2023 г.)

*Ю. В. Захарова*

Институт повышения квалификации и переподготовки,  
Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка, Минск

*Yu. V. Zakharova*

Institute for Advanced Studies and Retraining of Belarusian State  
Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

УДК 37.018.46:37.04

## КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ У СЛУШАТЕЛЕЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

## COMPETENCE-ORIENTED TASKS AS A MEANS OF EDUCATIONAL OUTCOMES RETRAINING STUDENTS

*В данной статье рассматриваются содержание и методика реализации компетентностно-ориентированных заданий в образовательном процессе со слушателями переподготовки. Такого рода задания позволяют сформировать у обучающихся умение применять накопленные знания в практической деятельности и повседневной жизни, способствуют эффективной практической подготовке специалистов системы дошкольного и специального образования.*

*Ключевые слова: компетентностно-ориентированные задания; переподготовка; система дополнительного образования взрослых.*

*This article discusses the content and methodology for the implementation of competence-oriented tasks in the educational process with retraining students. Such tasks allow students to form the ability to apply the accumulated knowledge in practical activities and everyday life, contribute to the effective practical training of specialists in the system of preschool and special education.*

*Key words: competence-oriented tasks; retraining; system of additional education for adults.*

Современные реалии таковы, что специалисты, освоившие образовательную программу бакалавриата, обладают багажом знаний, умений и навыков, необходимых для той или иной профессии на рынках труда, однако подчас не способны работать в постоянно меняющихся ситуациях в профессиональной деятельности. Образовательная политика последних лет – политика реализации принципа инклюзии – ориентирует систему образования на усиление в содержании образования практического, межпредметного, прикладного аспектов за счет переориентации на деятельностный тип по принципу «от «декларативных» к процедурным и ценностно-смысловым знаниям» [1].

На специальностях переподготовки «Дошкольное образование» и «Логопедия» получают образование слушатели молодого (от 18 до 44 лет) и среднего (от 45 до 59 лет) возрастов с высшим образованием, но с разным опытом работы в учреждениях образования или вовсе без него, с квалификационной категорией и без, проживающие и работающие как в городской, так и сельской местности. В рамках данной статьи на примере вышеуказанных специальностей переподготовки мы рассмотрим слагаемые успеха, позволяющие Институту повышения квалификации и переподготовки БГПУ имени Максима Танка (далее – институт) постоянно выпускать специалистов – педагогов дошкольного и специального образования с высокими образовательными результатами, которые рассматриваются как «совокупность выраженных количественно и качественно профессионально значимых достижений обучающегося в виде знаний, умений, навыков, действий, компетенций, ценностных установок, опыта деятельности» [2; 3].

Целью вступительных собеседований на специальности переподготовки является оценка осознанности и обоснованности выбора специальности и квалификации поступающих, приобретение которой позволяет им заниматься педагогической деятельностью в сфере образования. Собеседование призвано выявить ориентированность будущих слушателей в узловых проблемах современной педагогики, с которыми они сталкиваются в рамках собственной практической педагогической деятельности. В ходе собеседований в период 2019–2020 гг. на специальности переподготовки «Дошкольное образование» и «Логопедия» поступающие (79 чел.) указывали на тот факт, что первоначально полученное ими образование дает возможность работать в системе образования. Большинство опрошенных считали, что именно практический опыт дает возможность стать квалифицированными специалистами (66 чел. (83,5 %)). Полагали, что профессиональная помощь со стороны коллег, самообразование, повышение квалификации и обучение в системе переподготовки способствует формированию у них соответствующих профессиональных компетенций. В целом, большинство педагогических работников демонстрировали адекватные профессиональные амбиции и моделировали для себя реальные трудовые стратегии по получению дополнительных компетенций. Вместе с тем, 1/3 из числа



опрошенных затруднялись назвать и прокомментировать прочитанную ими научно-методическую литературу по вопросам образования, в том числе и лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), использовали житейские эмпирические представления и описания, которые, по мнению Е. С. Слепович, «создают иллюзию профессиональных» [4].

Отметим, что слушатели, осваивающие образовательную программу переподготовки, разнятся в зависимости от того, на какую специальность они поступают. Так те, которые стремятся стать учителем-логопедом, проявляют устойчивый интерес к проблеме качественного и доступного образования для детей с ОПФР, признают за ними и их законными представителями право выбора способа и формы получения образования, рассматривают интегрированное (инклюзивное) образование как наиболее приемлемое и эффективное для социализации лиц с ОПФР. Слушатели специальности переподготовки «Дошкольное образование» понимают, что некоторые воспитанники имеют особенности психофизического развития, но затрудняются в создании условий, которые способствуют освоению детьми содержания образовательной программы специального образования на уровне дошкольного образования. Следует отметить, что слушатели обеих специальностей осознают свое слабое понимание личной роли в воспитании и обучении детей рассматриваемой группы, низкую диагностическую культуру, невладение методиками работы с такими детьми и др. Испытывают необходимость в обучении, проявляют ярко выраженный интерес, потребность в повышении своей профессиональной компетентности. Некоторая часть слушателей объясняют свои ответы тем, что общество не готово к принятию таких детей, что отсутствуют условия для их воспитания и обучения, имеются разнообразные трудности (эмоциональные, экономические, образовательные и др.), и конечно, что тем, что у них не хватает знаний и умений, чтобы оказать соответствующую помощь детям с ОПФР и их законным представителям.

В этой связи, полагаем, что в рамках обучения слушателей специальностей переподготовки «Дошкольное образование» и «Логопедия» необходимо использовать компетентностно-ориентированные задания, решение которых позволяет оценить степень готовности будущего специалиста к выполнению определенных действий по решению поставленной проблемы. Эту степень готовности определяет именно система знаний, умений, опыта, ответственности, самостоятельности, настойчивости, т. е. совокупность профессиональных и личностных качеств специалиста, образующих его профессиональную компетентность [5, с. 15].

Компетентностно-ориентированные задания (далее – КОЗ) как средство достижения современных образовательных результатов включают в себя содержание и технологии обучения, преподавания и оценивания качества подготовки обучающихся. Данные задания отличаются от традиционных тем, что ориентированы на принятие решений, исходя из реальных жизнен-

ных ситуаций выбора. Перед преподавателями института в ходе учебного процесса стоит задача не просто передачи информации, а включение слушателей в такие виды учебной деятельности, выполнение которых приведет к приобретению ими соответствующих базовых профессиональных и специализированных компетенций [6, с. 6–10; 7].

В структуру компетентностно-ориентированных заданий входят следующие компоненты, в содержание которых включено описание ситуации или другие условия задачи, которые играют роль источника информации; задачная формулировка, которая описывает деятельность обучающихся для выполнения задания; информация, необходимая для успешной деятельности слушателей по выполнению задания; бланк для выполнения задания. Дополнительно для каждого КОЗ прилагается информация о целях, задачах, ожидаемых результатах, особенностях работы с заданием, а также инструмент проверки выполнения задания [8].

Современная система дополнительного образования взрослых построена на компетентностной основе и ранее [9] мы описывали стиль проведения аудиторных занятий (лекции, практические занятия) в Институте и подчеркивали их компетентностно-ориентированный характер. Использование в учебном процессе переподготовки приемов технологии развития критического мышления помогает слушателю самостоятельно осмыслить существующие проблемы, увидеть перспективы их решения, самовыразиться и самореализоваться в деятельности. Например, использование приема «Знаю – Хочу узнать – Узнал», подкрепленный иллюстративным материалом – «блендер» (переработка и получение нового), «рюкзак» (осмысление, обдумывание, применение), «шкаф» (отложенность решения). Иллюстрации помогают увидеть ассоциативный ряд, например, познание чего-то нового следует подвергнуть критическому осмыслению, понадобится ли это в профессиональной деятельности или останется неиспользованным. Например, при изучении слушателями специальности переподготовки «Логопедия» темы, связанной с ретроспективой эволюции отношения общества и государства к лицам с ОПФР, важным является тот факт, что предтечей реализации идей гуманистического подхода к данной группе лиц являлось признание (опека), оказание благотворительной помощи, издание соответствующих указов, создание учреждений, занимавшихся «попечением о неимущих и больных», подготовка специалистов, а не запоминание точных дат и формулировок приказов. При изучении учебной дисциплины «Методики дошкольного образования» важным для любого педагогического работника является понимание сути применения в деятельности того или иного метода и приемов, помогающих воспитанникам понять, осмыслить и воспроизвести тот или иной объект (например, использование в работе с детьми образцов или вариативных образцов, образца и показа способа действия). Итак, прием «Знаю – Хочу узнать – Узнал» можно использовать как элемент прогнозирования результата или как элемент рефлексии после

каждого изученного модуля/темы, или в конце обучения по соответствующей учебной дисциплине. Слушателям предлагается ответить на вопросы (работа индивидуально или в группах): «что я знаю, что хотел бы узнать, что было полезным, а что трудновыполнимым или даже неприемлемым?», и фиксировать свои ответы.

На практическом занятии используется прием «Верные и неверные высказывания». Например, дискуссия о реализации «принципа инклюзии в образовании». Источником информации служит фильм-ретроспектива «От идиота к гражданину» (предоставлен SIPU в ходе участия в проекте по проблеме инклюзивного образования (г. Стокгольм, Швеция, 2010) и статья В. И. Лубовского «Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями». Показ фильма и обсуждение содержания статьи способствует пониманию слушателями сложностей выбираемой ими профессии, роль событий экономической, политической и культурной жизни в качестве факторов, определяющих предпосылки и причины изменений в отношении к инвалидам и лицам с ОПФР. У них формируются убеждения, что организация обучения лиц с разными образовательными потребностями представляла и представляет объективную необходимость развития общества. Коллегиальное обсуждение активизирует слушателей, вызывает интерес и побуждает к профессиональному осмыслению проблемы. Для лучшего понимания данного вопроса можно использовать прием «Шесть шляп», который помогает систематизировать мысли, найти аргументы или контраргументы в доказательство правильности суждений. Эти и другие приемы технологии развития критического мышления помогают слушателям при поиске решений, участия в семинарских занятиях, конференциях, написании курсовых работ и отчетов по стажировке, сдаче государственных экзаменов, – тем самым содействуя процессу формирования у них базовых профессиональных и специализированных компетенций.

В рамках содержания учебной дисциплины «Методики дошкольного образования» специальности переподготовки «Дошкольное образование» слушатели знакомятся с теорией и методикой руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста. Овладевают знанием особенностей детского изобразительного творчества, изучают основные подходы к его формированию; методиками обучения восприятия произведений изобразительного искусства и руководства различными видами изобразительной деятельности и конструирования. Совершенствуют умения организовать художественно-эстетическую развивающую среду, использовать разные формы организации детской изобразительной деятельности и конструирования. Знакомятся со способами создания изображения, средствами выразительности, овладевают изобразительными и операционально-техническими умениями и навыками. Овладевают знаниями и умениями планировать работу по изобразительной деятельности и конструированию в учреждениях дошкольного образования.

Слушатели, поступающие на специальность переподготовки «Логопедия» в рамках изучения содержания учебной дисциплины «Коррекционная педагогика» знакомятся с понятийно-категориальным аппаратом науки, изучают направления развития и существенные проблемы современной коррекционной педагогики. Знакомятся с ретроспективой эволюции отношения общества и государства к лицам с ОПФР в стране и мире. Изучают педагогическую характеристику детей данной категории, принципы, методы и технологии их обучения и воспитания. Анализируют нормативные правовые документы специального образования с учетом современных реалий, определяют особенности содержания обучения и воспитания, перспективы, направления развития коррекционно-педагогической помощи детям с ОПФР.

Соответственно, чтобы проверить, как и каким образом слушатели воспринимают и понимают читаемый им материал по данным учебным дисциплинам, им предлагаются задания, которые составлены в соответствии с учебными программами и конструктором задач КОЗ, которые различаются по уровню готовности обучающихся к их выполнению [10, с. 30–38]. Самые простые КОЗ основаны на воспроизведение обучающимися той информации, которую они услышали в ходе аудиторных занятий. Например: «Назовите основные части...», «Составьте список понятий, касающихся...», «Расположите в определенном порядке...» и пр. в ходе выполнения такого рода заданий у слушателей формируются навыки научного изложения теоретического материала, развивается логическое мышление.

Следующий вариант КОЗ основан на восприятии слушателями информации. Уровень восприятия предполагает осмысление изучаемого материала, если необходимо через консультативную помощь со стороны преподавателя. Например: «Объясните причины того, что...», «Прокомментируйте утверждение о том, что...», «Приведите пример того, что (как, где) ...» и пр.

Умение применять изученный материал в стандартных ситуациях – признак следующего уровня освоения компетенций, который характеризуется тем, что слушатель может проводить аналогии, видеть взаимосвязи понятий, выполнять логические операции сравнения, систематизации, классификации и пр. Например: «Раскройте особенности...», «Постройте классификацию на основании...», «Выявите принципы, лежащие в основе...» и т. д.

Следует отметить, что по специальностям переподготовки «Дошкольное образование» и «Логопедия» были созданы и успешно реализуются рабочие тетради, содержание которых представляет собой описанные выше типы КОЗ. Содержание заданий имеет как репродуктивный, так и поисковый характер, что вызывает у слушателей потребность в анализе, систематизации своих знаний и умений, использовании дополнительной психолого-педагогической и специальной литературы. Это задания, в которых имеются

лишние или противоречивые данные, задания, в которых данных недостаточно или имеются несколько вариантов решения [11; 12].

Наиболее продвинутым уровнем освоения компетенций является уровень творчества. Практически это реализуется в решении слушателями задач повышенной сложности, защиты курсовых проектов, ответов на вопросы государственного экзамена по специальности и решением квалификационных заданий, которые определяют степень готовности выпускников института к профессиональной деятельности по специальностям переподготовки.

Следует отметить, что не все выпускники института могут представить лаконичный ответ в виде связного высказывания по ряду причин, от эмоционального перевозбуждения до физического недомогания. Полагаем, что в ходе текущей и итоговой аттестации наиболее приемлемый вариант ответа на вопросы предлагает В. А. Кудрявцев [13]. Ученый рекомендует использовать при создании ответа-высказывания ПОПС-формулу. Данный прием является эффективным инструментом контроля качества усвоения учебного материала обучающимися по всем гуманитарным дисциплинам. Примером ответа, построенного при применении ПОПС-формулы, может послужить следующий текст по методикам дошкольного образования (теория и методика руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста): «Я считаю, что использование образца в работе с детьми старшего дошкольного возраста на занятиях предметным и сюжетным рисованием не нужно. Потому, что данный методический прием тормозит творческое развитие ребенка, отрицательно влияет на его познавательную и двигательную деятельность. Я могу доказать на примере того, что если дети, начиная с младшего дошкольного возраста постоянно используют образцы (т. е. работы, специально сделанные воспитателем и предназначенные для механического повторения), шаблонно срисовывая все детали изображения, то в возрасте 5–6 и 6–7 лет они не смогут самостоятельно изобразить те или иные объекты окружающей действительности ни с натуры, ни по представлению, ни по замыслу. В качестве доказательства можно привести исследования ... (здесь приводятся факты, подверженные исследованиями известных ученых, занимающихся вопросами изобразительной деятельностью воспитанников, или результаты, полученные в ходе курсовой работы). Исходя из этого, я делаю вывод, что использование образца как методического приема в предметном и сюжетном рисовании детей 5–7 лет нецелесообразно».

Использование ПОПС-формулы помогает не только выпускникам строить аргументированный и структурированный ответ, но и преподавателям его оценивать. Для оценивания мы предлагаем использовать трехбалльную аналитическую шкалу оценивания. Оценивание происходит по следующим дескрипторам/критериям: раскрытие проблемы/вопроса, представление (качественная составляющая), ответы на вопрос (есть/нет/полный/непол-

ный). Полагаем, что использование данной аналитической шкалы позволяет нам не только точнее диагностировать и прогнозировать учебный процесс, но способствует взаимопониманию между преподавателем и слушателями, акцентуализации знаний и умений обучающихся в процессе выполнения КОЗ.

#### **Список использованных источников**

1. Жук, О. Л. Развитие педагогического образования на основе компетентного подхода в условиях классического университета [Электронный ресурс] / О. Л. Жук. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/40097/1/zhuk.pdf>. – Дата доступа: 15.01.2023.

2. Шитякова, Н. П. Определение образовательных результатов основной профессиональной образовательной программы как условие объективной оценки качества образования [Электронный ресурс] / Н. П. Шитякова, И. В. Верховых. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-obrazovatelnyh-rezultatov-osnovnoy-professionalnoy-obrazovatelnoy-programmy-kak-uslovie-obektivnoy-otsenki-kachestva>. – Дата доступа: 15.01.2023.

3. Дмитриева, Ф. В. Формирование профессиональных компетенций у студентов СПО через внедрение в образовательный процесс практико-ориентированных задач [Электронный ресурс] / Ф. В. Дмитриева. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-u-studentov-spo-cherez-vnedrenie-v-obrazovatelnyu-protsess-praktiko-orientirovannyh-zadach>. – Дата доступа: 15.01.2023.

4. Слепович, Е. С. «Пробелы» в подготовке психологов к практике работы с ребенком с отклонениями в психофизическом развитии / Е. С. Слепович, А. М. Поляков // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы III междунар. науч.-практ. конф.; 2 апр. 2019 г., Ярославль – Минск / под науч. ред. Е. В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 83–85.

5. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / А. А. Шехонин [и др.]. – СПб.: НИУ ИТМО, 2014. – 99 с.

6. Жук, О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентного подхода: учебное пособие для преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко; под общ. ред. О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2007. – 182 с.

7. Смирнов, Е. А. Особенности конструирования компетентностно-ориентированных заданий для студентов профиля «Дошкольное образование» / Е. А. Смирнов // Дошкольное и начальное образование: многообразие подходов: материалы междунар. конф. «Чтения К. Д. Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. – Ч. 2. – С. 58–63.

8. Дульчаева, И. Л. Компетентностно-ориентированные задания как средство диагностики профессиональных компетенций студентов вуза [Электронный ресурс] / И. Л. Дульчаева, Г. А. Корытов. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostno-orientirovannye-zadaniya-kak-sredstvo-diaagnostiki-professionalnyh-kompetentsiy-studentov-vuza>. – Дата доступа : 09.02.2023.

9. Захарова, Ю. В. Практико-ориентированный подход в подготовке педагогических работников в области инклюзивного образования / Ю. В. Захарова // Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții: materialele Conferinței științifico-practice internaționale, Ed. a 5-a, 18 octombrie 2019. – Bălți : S. n., 2019 (Tipografia din Bălți). – P. 84–90.

10. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / А. А. Шехонин [и др.]. – СПб.: НИУ ИТМО, 2014. – 99 с.

11. Захарова, Ю. В. Коррекционная педагогика: рабочая тетрадь / Ю. В. Захарова. – Минск: БГПУ, 2020. – 72 с.

12. *Захарова, Ю. В.* Теория и методика руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста: рабочая тетрадь / Ю.В. Захарова. – 2-е изд. – Минск: БГПУ, 2022. – 60 с.

13. *Кудрявцев, В. А.* Инновационные подходы к оценке образовательных результатов учебной дисциплины [Электронный ресурс] / В. А. Кудрявцев. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-k-otsenke-obrazovatelnyh-rezultatov-uchebnoy-distipliny>. – Дата доступа: 10.02.2023.

(Дата подачи: 23.02.2023 г.)

*О. Ю. Зинович*

Полесский государственный университет, Пинск

*O. U. Zinovich*

Polesky State University, Pinsk

УДК 378.18:004

## **ДЕВИАНТНОЕ УЧЕБНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

## **HIGHER EDUCATION STUDENTS' DEVIANT BEHAVIOUR IN THE INFORMATION AND COMMUNICATION ENVIRONMENT AS A PEDAGOGICAL ISSUE**

*Статья посвящена актуальной педагогической проблеме девиантного учебного поведения, распространенного среди студентов учреждений высшего образования в информационно-коммуникационном пространстве. Автором анализируются проблемные аспекты исследования феноменологической сущности списывания, подсказок, компиляции, плагиата и иных форм некорректного учебного поведения студентов. Учет выводимых автором положений будет способствовать решению задач по заявленной научной проблематике в рамках комплексного междисциплинарного исследования с целью повышения качества профессиональной подготовки молодых специалистов в Республике Беларусь.*

*Ключевые слова: высшее образование; девиантное учебное поведение; норма; девиация; недобросовестное академическое поведение; информационно-образовательная среда.*

*The article is devoted to current pedagogical problems associated with the emergence of higher students' deviant behaviour in the information and communication environment. The author analyzes the areas of concern in the research of the phenomenological entities of cheating, verbal prompts, compilation, plagiarism and other forms of students' incorrect educational behavior. Taking into account the provisions derived by the author will contribute to problem solving on the scientific issues within a comprehensive interdisciplinary research in order to improve the quality of young specialists' professional training in the Republic of Belarus.*

*Key words: higher education, deviant behaviour; norm; deviation; unaccepted academic conduct; information and educational environment.*

В условиях модернизационных изменений в системе высшего образования Республики Беларусь при реализации институциональной трансформации моделей университетской организации с переходом к модели университета 4.0, что характеризуется ориентацией на технологизацию мышления, межличностных коммуникаций и переходом части образовательной деятельности в виртуальное пространство, проблема студенческого некорректного учебного поведения приобретает особую остроту. Учреждения высшего образования (УВО) подвергли существенным изменениям систему контроля и обратной связи участников образовательного процесса, а интеграция балльно-рейтинговой системы оценивания учебных достижений студентов при сохранении зачетов и экзаменов не могли не повысить значимости результатов учебной деятельности, видов и форм контроля. В условиях цифровизации социума, с развитием информационного пространства и технологизацией образовательного процесса контроль и оценивание уровня сформированности комплекса профессиональных компетенций будущих молодых специалистов столкнулся с проблемой распространения практики некорректного учебного поведения среди студентов УВО, заключающегося не только в использовании шпаргалок, подсказок, но и в плагиате как присвоении интеллектуальной собственности, некорректных заимствованиях информации. Актуализирует социальную значимость проблемы и то, что подобная практика наблюдается при выполнении различных видов студенческих работ: контрольных, самостоятельных, лабораторных и научно-исследовательских работ, отчетов по практике, рефератов, эссе, курсовых и дипломных проектов, магистерских исследований. Негатив правовой и этической сторон существующей проблемы обостряет и то, что студенты, владеющие современными информационными технологиями на высоком уровне, не считают предосудительным предложить для оценивания преподавателю работы, позаимствованной из опубликованных материалов в сети Интернет с минимальным их редактированием. Проблема распространения подобного девиантного учебного поведения студентов в информационно-коммуникативном пространстве масштабируется, на что указывает Министерство образования Республики Беларусь, определяя жесткие требования к системе контроля результатов учебной деятельности студентов УВО [1].

Целесообразно отметить, что современной наукой накоплен определенный опыт в рассмотрении социально-правовых и психолого-педагогических аспектов заявляемой нами проблематики исследования [2–10]. Анализ существующих публикаций как в Республике Беларусь, так и на постсоветском пространстве позволяет сделать ряд выводов об уровне исследования научной проблемы и актуальных задачах по ее решению. С позиций методологии исследования некорректного учебного поведения студентов учреждений высшего образования представляется целесообразным обозначить существование понятийно-терминологического плюрализма в определении



изучаемого явления и ряда междисциплинарных научных подходов, в рамках которых авторы трактуют его феноменологическую сущность.

В исследованиях Н. В. и Ю. В. Латовых, Е. И. Медведской, Е. В. Сивак, Е. Д. Шмелевой и Т. И. Семеновой [2; 5; 8; 9] в контексте социально-правового подхода некорректное учебное поведение трактуется как проявление академического мошенничества и преступление, обусловленные социальными условиями, сложившимися в группе – учебном студенческом коллективе. Основными стимулами некорректного учебного поведения при этом выступают давление внешних обстоятельств, возможность плагиата, связанная с отсутствием должного контроля, невозможностью оценить качество выполненной работы, предоставление неточной информации и безразличие преподавателей к трудностям студентов, а также самооправдание. Опираясь на понимание вузовских ценностей Е. Д. Шмелева и Т. И. Семенова определяют упомянутые нами формы некорректного учебного поведения как подпадаемое под регламентированные требования уставов УВО недопустимое академическое мошенничество – «нечестные приемы или запрещенные правилами университета действия, относящиеся к учебной деятельности и осуществляемые студентами для достижения несправедливого преимущества в учебе» [9, с. 101–102]. С точки зрения юриспруденции и права плагиат как явление отображает нарушение прав интеллектуальной собственности, что является административным и уголовным правонарушением. Юридически плагиат рассматривается как интеллектуальная кража, присвоение объекта интеллектуальной собственности, а также незаконное их распространение и использование. Упомянутыми авторами справедливо отмечается, что повторяющееся в поколениях и технологизируемое с применением новейших технических средств воспроизведение практики списывания, применения подсказок, использование шпаргалок, компиляция и плагиат в различных своих формах способствует не только размыванию нравственно-этических норм, но и становятся благоприятной средой для правонарушений.

В рамках психолого-педагогического подхода, обозначенного в исследованиях В. Л. Лозицкого, В. Н. Пунчик, В. В. Радаева и И. С. Чирикова [3; 4; 6; 7] внимание авторов акцентируется на существование сложной и противоречивой системы потребностей, мотивов, ценностей, образов и поступков, обуславливающих выбор модели учебного поведения, связанного с практикой списывания и применения шпаргалок, фальсификациями, компиляцией и плагиатом. В. Л. Лозицким отмечено, что феномен подобной поведенческой практики, избираемой студентами УВО может быть описан «... в рамках положений концепции мотивации учебной деятельности, применимой к анализу мотивационной сферы в учении студентов и выбора ими целерациональной некорректной поведенческой стратегии» [4, с. 307]. С позиций психолого-педагогического подхода у таких студентов складывается противоречие наличествующих потребностей, реалий действитель-

ности и общественных требований. В рамках целерациональной модели учебного поведения для разрешения подобного противоречия «студент, в некорректном учебном поведении которого доминирует целерациональное начало, выстраивает свое поведение, выбирая стратегию достижения максимально выгодного результата, оптимально используя имеющиеся ресурсы» [4, с. 306–307]. Отмечено, что, выбор формы некорректного учебного поведения студентами учреждений высшего образования зависит от уровня сформированности универсальных компетенций. Чем выше уровень развития универсальных компетенций, тем более сложную форму списывания выбирают студенты в попытках избежать обнаружения, критики, а в отдельных случаях и наказания за некорректное учебное поведение.

Разработанность проблемы определения некорректного учебного поведения студентов УВО, реализуемого в условиях современного информационно-коммуникационного образовательного пространства позволяет сформулировать вопрос о возможности трактовки такого поведения как поведения девиантного. Девиантное поведение, по мнению Я. И. Гилинского «всегда связано с каким-либо несоответствием человеческих поступков, действий, видов деятельности распространенным в обществе или его группах ценностям, правилам (нормам) и стереотипам поведения, ожиданиям, установкам» [10, с. 19]. Ученый акцентирует внимание на сути конфликта мнений, ценностей отдельного человека или группы людей и социума в целом, который определяется мнением большинства.

Девиантное поведение является категорией относительной в контексте многообразия существующих культур. Социум как культурная система, направленная на воспроизведение образа и повышение качества жизни объединившихся людей, стремится предупредить, своевременно распознать, оценить и устранить проявления девиантного антидисциплинарного поведения, применяя положительные или негативные санкции. На наш взгляд понятие «девиантное поведение» является более общим термином, а практика использования упомянутых нами форм некорректного учебного поведения в образовательной деятельности студентов УВО актуализирует целесообразность формулировки более точного определения, которое могло бы рационально объединить обозначенные нами научные подходы. Девиантное учебное поведение студентов учреждений высшего образования мы понимаем как особую форму образовательной деятельности, проявляемую в наказуемом нарушении морально-этических академических и правовых норм и требований, основанием для которого является противоречивая система мотивов, ценностей, образов и поступков, избираемых личностью.

Очевидно, что наличие проявлений девиантного учебного поведения в институциональной организации современного университета в условиях эволюции к модели «Университет 4.0» вступает в острейшее противоречие по отношению к существующим академическим и правовым нормам и требованиям, подвергая искажению систему контроля за поэтапным форми-

рованием компетенций будущего специалиста. Само размывание этических требований и моральных норм студентов УВО препятствуют формированию и развитию универсальных, базовых, профессиональных и специализированных компетенций, повышению собственной конкурентоспособности на рынке труда, последующему процессу интеграции молодого специалиста в профессиональную деятельность, а также социальной деградации личности. Невысокий уровень сформированности информационной культуры и функциональной грамотности личности связаны со слабо сформированной способностью оперативно реагировать на эволюционные процессы окружающего мира. Отличающийся приверженностью к реализуемому в информационно-коммуникационном пространстве девиантному учебному поведению студент стремится уйти от принятия ответственности за качество собственного образования, что приводит к постепенному снижению конкурентоспособности будущего молодого специалиста. В условиях адаптации личности к условиям изменяющегося общества эпохи цифровизации важна развитость ее информационной культуры как базового основания для реализации принципа непрерывной образовательной и самообразовательной деятельности.

Острота и комплексность характера проблемы девиантного учебного поведения, осуществляемого студентами УВО в информационно-коммуникационном пространстве, а также анализ уровня разработанности психолого-педагогической наукой заявленной проблематики исследования, позволяет выделить ряд принципиальных обобщений, важных для определения перспективных направлений и задач научного поиска, в том числе и в рамках научной дискуссии. Педагогически важным представляется не только четкая конкретизация применяемого понятийно-терминологического аппарата, выявление научных подходов и феноменологических характеристик исследуемого явления. Важное значение имеет научное выявление системных факторов, детерминирующих формирование и развитие девиантного учебного поведения студентов УВО, а также условия не только его минимизации и преодоления, но и, что чрезвычайно значимо, – предупреждения. В данной взаимосвязи считаем методологически оправданным выстраивание модели предупреждения девиантного учебного поведения с учетом специфики организации и осуществления образовательной деятельности субъектов педагогического взаимодействия, а также определяемых организационно-педагогических условий ее эффективной реализации в информационно-коммуникационном пространстве. Теоретическое обоснование организационно-педагогических условий предупреждения некорректного учебного поведения студентов УВО позволит эффективно решать комплекс задач в образовательной сфере, стоящих перед современными учреждениями высшего образования Республики Беларусь. В рамках компетентностного подхода решение проблемы должно опираться на анализ процессуально-деятельностной сущности формирования и развития од-

ного из базовых оснований информационной культуры личности – информационных компетенций студентов учреждений высшего образования как субъектов образовательной деятельности.

#### **Список использованных источников**

1. О выполнении курсовых работ (курсовых проектов), дипломных работ (дипломных проектов), магистерских диссертаций: приказ Министерства образования Респ. Беларусь, 28 ноября 2022 г., № 692. – Минск, 2022. – 3 с.

2. *Латова, Н. В.* Обман в учебном процессе / Н. В. Латова, Ю. В. Латов // *Общественные науки и современность.* – 2007. – № 1. – С. 31–46.

3. *Лозицкий, В. Л.* Некорректное учебное поведение студентов учреждений высшего образования и его психолого-педагогическая детерминация / В. Л. Лозицкий // *Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. / Респ. ин-т высш. школы; под ред. В. Ф. Беркова.* – Минск: РИВШ, 2015. – Вып. 15 – Ч. 2. – С. 303–307.

4. *Лозицкий, В. Л.* Некорректное учебное поведение студентов учреждений высшего образования как психолого-педагогический феномен / В. Л. Лозицкий // *Адукацыя і выхаванне.* – 2016. – № 5. – С. 56–60.

5. *Медведская, Е. И.* Списывание: борьба или поиск альтернативы / Е. И. Медведская // *Адукацыя і выхаванне.* – 2013. – № 5. – С. 83–86.

6. *Пунчик, В. Н.* Плагиат как феномен информационного общества / В. Н. Пунчик // *Адукацыя і выхаванне.* – 2015. – № 8. – С. 55–62.

7. *Радаев, В. В.* Отношение студентов и преподавателей к наказаниям за плагиат и списывание / В. В. Радаев, И. С. Чириков // *Студенческая жизнь в ГУ ВШЭ: результаты социологических исследований: сб. статей / отв. ред. В. В. Радаев.* – М.: ГУ ВШЭ, 2006. – С. 10–24.

8. *Сивак, Е. В.* Преступление в аудитории. Детерминанты нечестного поведения студентов (плагиата и списывания) / Е. В. Сивак. – М.: ГУ ВШЭ, 2006. – 44 с.

9. *Шмелева, Е. Д.* Академическое мошенничество студентов, учебная мотивация vs. образовательная среда / Е. Д. Шмелева, Т. И. Семенова // *Вопросы образования [Электронный ресурс].* – 2019. – № 3. – С. 101–129. – Режим доступа: <https://vo.hse.ru/issue/view/1078>. – Дата доступа: 20.02.2023.

10. *Гилинский, Я. Г.* Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я. Г. Гилинский. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 520 с.

**(Дата подачи: 24.02.2023 г.)**

*В. С. Кипкаева*

Республиканский институт высшей школы, Минск

*V. Kipkaeva*

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 372.881.1

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ  
АДАПТИВНОГО КРИТЕРИАЛЬНО  
ОРИЕНТИРОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ НАВЫКОВ  
И УМЕНИЙ ДИСКУРСНОГО ЧТЕНИЯ ПИСЬМЕННОГО  
НАУЧНОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА**

**METHODOLOGICAL FOUNDATIONS  
OF THE TECHNOLOGY OF ADAPTIVE CRITERION-  
ORIENTED TESTING OF DISCURSIVE READING  
SKILLS AND ABILITIES OF WRITTEN SCIENTIFIC  
ENGLISH-LANGUAGE DISCOURSE**

*В данной статье рассматриваются подходы к обучению и контролю: личностно-ориентированный, компетентностный и дискурсно-ориентированный. Автором каждый подход исследуется в отдельности, описываются принципы данных подходов в организации контроля учебных достижений студентов.*

*Ключевые слова: личностно-ориентированный подход; компетентностный подход; дискурсно-ориентированный подход; обучение; контроль; технология адаптивного критериально ориентированного тестирования навыков и умений чтения.*

*In this article, the author examines the approaches to learning and control: personality-oriented, competence-based and discourse-oriented. The author analyzes each approach separately, describes the principles of these approaches in the organization of control of educational achievements of students.*

*Key words: personality-oriented approach; competence-based approach; discursive-oriented approach; training; control; technology of adaptive criterion-oriented testing of reading skills and abilities.*

Большинство исследований по вопросам личностно-ориентированного образования разграничивает *когнитивную* (традиционную, знаниевую) и *гуманистическую* (личностную, личностно-ориентированную) образовательные парадигмы. Когнитивная парадигма предполагает передачу обучаемому максимально необходимого количества академических знаний, умений и навыков, которые составят основу его дальнейшего развития и социализации. В основе гуманистической парадигмы лежит отношение к обучаемому как свободной личности, обладающей неповторимым своеобразием, как субъекту образования и собственной жизнедеятельности [1].

На современном этапе личностно-ориентированная парадигма находит свое отражение в различных подходах к обучению: *личностно-*

*ориентированном/личностном, индивидуальном, культурологическом, аксиологическом, компетентностном, контекстном и др. [2].*

В рамках нашего исследования наибольший интерес представляют три подхода: личностно-ориентированный, компетентностный и дискурсно-ориентированный.

*Личностно-ориентированный подход* предполагает тесную связь со всеми остальными подходами и признается педагогами первостепенным.

Данный подход в образовании является ведущей тенденцией современной педагогической теории и практики, предполагает становление обучающегося как активного субъекта учебной и профессиональной деятельности, персонализацию учебного взаимодействия (В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, Т. А. Семенюк и др.).

Несмотря на его широкое распространение в педагогической теории и практике, до сих пор отсутствует единое понимание сути личностно-ориентированного подхода, его целей, содержания и используемых технологий.

И. А. Зимняя рассматривает данный подход к обучению как глобальную и системную *организацию и самоорганизацию* образовательного процесса, включающую все его компоненты, и прежде всего самих субъектов педагогического взаимодействия: педагога и обучаемого [3]. В соответствии с психолого-дидактической концепцией И. С. Якиманской сущность личностно-ориентированного подхода состоит в реализации субъектной позиции обучающегося в процессе обучения, которое должно обеспечивать ему возможность «реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении» [4].

В целом, несмотря на отсутствие однозначного понимания сущности личностно-ориентированного подхода к обучению, всех представителей гуманистической парадигмы объединяет ценностное отношение к обучаемому, который ставится в центр внимания как свободная личность, обладающая неповторимым своеобразием, как субъект образования и собственной жизнедеятельности.

В гуманистической парадигме, по мнению В. И. Загвязинского, сущность личности рассматривается не только в плане ее социализации и культурной идентификации, но и в механизме персонализации – в ее самостоятельности, самосознании, способности действовать сознательно и ответственно [5].

Образование на личностном уровне – это смысловое, субъективное восприятие реальности. Личностно-ориентированные технологии требуют поисково-исследовательской деятельности обучаемых, осмысления ими своих действий; они обращены к обмену не только мыслями, но чувствами и переживаниями. Они предполагают применение разноуровневых, дифференцированных заданий с возможностью выбора, творчества, а также значимого для обучаемого способа их выполнения.

Особенности реализации личностно-ориентированного подхода в иноязычном образовании и индивидуализации обучения иностранным языкам исследовалась такими учеными как И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. Е. Гез, Н. Ф. Коряковцева, Е. И. Пассов и др.

Сегодня методисты говорят о принципиальной новизне в понимании личностно-ориентированного подхода к обучению иностранному языку и потенциала предмета «иностраннный язык» относительно данного подхода. Основная цель обучения иностранным языкам состоит в формировании обучающихся как субъектов межкультурной коммуникации посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией – способностью и готовностью осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение [6].

Особое место в условиях личностно – ориентированного образовательного процесса занимает контроль учебных достижений, который признается важнейшим инструментом педагогической диагностики, средством управления, получения информации об эффективности учебной деятельности студентов, а также формирования у них положительной мотивации (С. И. Архангельский, П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин).

Личностно-ориентированный подход к организации контроля, по мнению О. Л. Ипатовой, предполагает такую организацию контролирующей деятельности преподавателя и студента, которая дает возможность каждому обучаемому выступать субъектом данной деятельности, демонстрировать в ходе проверки индивидуальный уровень достижений, ставших компонентом его субъектного опыта, а также содействует его творческой самореализации, которая выражается в продуктах контролирующей деятельности [7].

В ходе контроля, наряду с заданиями закрытого типа, используются задания открытого типа, которые выявляют уровень продуктивности, инициативности в овладении языковым материалом за счёт их творческой направленности и предполагают свободу самовыражения, вариативность действий обучаемого и отражают многообразие субъектного опыта каждого студента. Они являются наиболее интересными в плане развития творческого потенциала студентов, т. к. требуют от них самостоятельности, инициативности, мыслительной активности, побуждают выражать собственные мнения и оценки, предоставляют свободу самовыражения и отхода от шаблона, образца [7].

В качестве основного средства достижения целей личностно-ориентированного подхода к организации контроля мы предлагаем использовать *технологии* адаптивного критериально ориентированного тестирования навыков и умений дискурсного чтения, позволяющую проводить эффективный контроль индивидуального уровня сформированности навыков и умений чтения студентов.

Разработанная нами технология базируется на принципах данного подхода к обучению, предложенных в работах В. Оконь, Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, М. В. Давера, М. Б. Чельшковой, О. Л. Ипатовой и др.

Как указывают Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез, традиционно в методике личностная ориентация связывается с принципом воспитывающего и развивающего характера обучения, а также с принципом индивидуализации [8].

О. Л. Ипатова полагает, что сущность личностно-ориентированного подхода составляют принципы субъектности, вариативности и альтернативности, адаптивности, креативности и комфортности [7].

М. Б. Чельшкова в рамках адаптивного контроля выделяет следующие принципы адаптивного тестирования: управляемости, дифференциации, индивидуализации, оптимизации и иерархической организации [9].

С. С. Волкова полагает, что организация адаптивного тестирования строится в соответствии с общими принципами тестирования такими как научность, объективность, дифференциация, индивидуализация, связь качества контроля с качеством обучения и другие. Современные же виды компьютерного адаптивного тестирования основываются, по ее мнению, на ряде специальных принципов: принципе управляемости, оптимизации и иерархической организации [10].

Основываясь на положениях личностно-ориентированного подхода, а также работ по контролю в целом, тестовой проблематике и адаптивному тестированию, нами выделены следующие принципы, лежащие в основе разработанной технологии адаптивного критериально ориентированного тестирования навыков и умений дискурсного чтения: принцип объективности, индивидуализации, оптимизации, иерархической организации, вариативности, адаптивности и управляемости.

Принцип объективности предполагает точное, адекватное оценивание навыков и умений, научно-обоснованное содержание контрольных заданий.

В процессе личностно-ориентированного контроля преподаватель определяет объекты контроля в виде конкретных навыков и умений и задает содержание контроля, принимая во внимание результаты выполнения заданий каждого обучаемого. В связи с этим, при выполнении тестовых заданий обучаемые имеют возможность отразить свой индивидуальный уровень обученности, т. е. показать, чему они действительно научились за определенный период времени в рамках предмета. Таким образом, объекты контроля варьируются по содержательному признаку, а значит, в контрольно-оценочной деятельности присутствует *принцип вариативности*. Данный принцип учитывает, что задания каждого теста основываются на новом текстовом содержании.

Согласно принципу *индивидуализации* для каждого тестируемого строится индивидуальная траектория тестирования, предполагающая подбор очередных заданий для каждого тестируемого по специальным алгоритмам с учетом результатов выполнения предыдущих заданий адаптивного теста.



На *третьем этапе* тестируемые получают пирамидальные адаптивные тесты, степень трудности которых обусловлена результатами выполнения предыдущего теста. На *заключительном этапе* после обучения для каждого тестируемого разрабатываются итоговые адаптивные тесты для проверки сформированности в ходе обучения тех навыков и умений чтения, которые были выявлены в качестве несформированных по результатам третьего шага.

В соответствии с принципом *оптимизации* для каждого испытуемого проводится подбор заданий оптимального количества и трудности, процесс тестирования занимает меньше времени и усилий как со стороны преподавателя, так и студентов.

Так, на третьем этапе нами каждому тестируемому предлагается пирамидальный адаптивный тест, степень трудности и количество заданий которого определяется результатами выполнения теста на втором этапе. На заключительном этапе каждый тестируемый получает итоговый адаптивный тест, в который включаются задания, не выполненные на третьем шаге, количество и степень трудности которых определяется результатами выполнения теста на третьем шаге.

Разработанная компьютерная программа на первом шаге осуществляет подсчет коэффициентов трудности тестовых заданий, их дифференцирующей способности, уровня подготовки тестируемых, показателей критериальной валидности и надежности теста. На втором, третьем и четвертом шагах с помощью программы формируются тестовые задания для каждого испытуемого, происходит подсчет результатов тестирования, показателей критериальной валидности и надежности теста.

Принцип *иерархической организации* реализуется в рамках всей технологии, включающей четыре теста, и определяет иерархию и взаимодействие между ними. Данный принцип предполагает составление базы тестовых заданий на первом шаге, отбор из сформированной базы заданий средней степени трудности при составлении второго теста, создание индивидуальных тестов из заданий большей или меньшей степени трудности на третьем шаге и индивидуальных тестов по результатам предыдущего тестирования на четвертом шаге, а также в рамках каждого теста учитывает распределение заданий по уровням трудности в соответствии с уровнями восприятия и понимания дискурса.

Для организации контроля также характерно соблюдение *принципа адаптивности*, при котором принимаются во внимание степень сформированности навыков и умений, а также многообразие видов тестовых заданий в соответствии со способностями обучаемых и с учетом конкретных результатов выполнения тестов.

Данный принцип связан с алгоритмом отбора и предъявления заданий, который строится с учетом обратной связи, когда при правильном ответе испытуемого очередное задание выбирается более трудным, а неверный от-

вет влечет за собой предъявление более легкого задания, чем то, на которое испытуемым был дан неверный ответ.

Принцип *управляемости* предполагает наличие автоматизированного режима, при котором программа управляет порядком выполнения тестов. Управляемость обеспечивается и преподавателем, когда имеет место определение начального уровня и индивидуальной траектории обучения, и последующая проверка. Кроме того, существует постоянная обратная связь между тестирующей программой, тестируемым и преподавателем. Таким образом, происходит комплексное управление при наличии преподавателя, который составляет тесты, преподавателей-экспертов и тестирующей программы, в которой заложен алгоритм выполнения действий, подсчета и предоставления результата выполнения теста.

Идеи *компетентностного подхода* в образовании рассматриваются в работах А. Л. Андреева, А. Г. Бермуса, П. П. Борисова, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Г. Б. Голуба, В. В. Краевского, О. Е. Лебедева, В. В. Серикова, И. Д. Фрумина, А. В. Хуторского и др.

*Компетентностный подход* предусматривает иную роль студента в учебном процессе, в основе которого лежит работа с информацией, моделирование и рефлексия. Студент должен уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить и быть готовым к реальным жизненным ситуациям.

В рамках данного подхода наиболее важными представляются следующие умения общего интеллектуального характера: уметь извлекать нужную информацию из текста; обобщать факты и делать выводы; приводить доводы, аргументы в доказательство какой-либо известной точки зрения; выработать свою собственную точку зрения и обосновать её, выбрав для этого нужные аргументы из приведенной совокупности фактов; уметь выбрать наиболее взвешенную аргументацию, подтверждающую или опровергающую данную точку зрения; анализировать имеющиеся факты или высказывания и делать на основе анализа выводы, объясняющие что-либо и т. д.

Использование компетентностного подхода в оценке результатов образования должно привести к формированию новой системы оценочных средств с переходом от оценки знаний к оценке компетенций. При таком подходе изменяется функция оценивания компетентностно ориентированной образовательной программы высшего профессионального образования, которая заключается в переходе от оценивания для контроля к оцениванию для развития, от выявления недостатков в знаниях обучающихся как самоцели, к более точному определению направлений улучшения результата.

Принципами обучения иностранному языку в неязыковых вузах с позиций компетентностного подхода по мнению О. Н. Федоровой являются: принцип результативно-целевой направленности обучения и содержания обучения иностранному языку, профессиональной направленности, межпредметной интеграции и координации, коммуникативности, аутентич-

ности и модульной организации содержания обучения, деятельностного характера, студенто-центрированной направленности, самоуправляемого обучения, непрерывности и продуктивности [11].

Ведущими принципами данного подхода в организации контроля учебных достижений студентов, на наш взгляд, являются принципы результативно-целевой и студенто-центрированной направленности. В соответствии с данными принципами компетентности, сформированные в результате освоения содержания обучения иностранному языку, рассматриваются как планируемые цели. Формулирование цели через результаты обучения означает стремление достичь большей точности в определении того, чем завершится процесс обучения лично для каждого студента, что именно студент будет знать и понимать, будет способен и готов делать после завершения процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Исследованием *дискурс-ориентированного* подхода применительно к методике обучения иностранному языку занимались С. В. Иванов, G. Cook, 1989; M. McCarthy, 1991; M. McCarthy & R. Carter, 1994; D. Nunan, 1999; M. Celce-Murcia & E. Olshtain, 2000; C. Wallace, 2003.

Дискурс-ориентированный подход позволяет максимально подробно и детализировано рассматривать текст в его контексте, или «язык в употреблении» (Brown & Yule, 1983).

С. В. Иванов выделяет ряд принципов, характерных для *дискурс-ориентированного подхода* к обучению иноязычному чтению для специальных целей: принцип дискурсного погружения, принцип абстрагирования от родного дискурс-сообщества, принцип осмысления деталей внутри события, принцип понимания событий через его детали, принцип ведущей роли метакогниции и принцип самостоятельности [12].

В рамках разработанной технологии адаптивного тестирования научно-го дискурса наиболее актуальными, на наш взгляд, представляются принцип дискурсного погружения, принцип осмысления деталей внутри события и принцип понимания событий через его детали.

Зависимость чтения от адекватной интерпретации контекста возникновения, функционирования и распространения текста и активации подразумеваемых автором знаний предопределяет *принцип дискурсного погружения*, заключающийся в реконструкции большого контекста читаемого текста, который является неотъемлемым условием конечного понимания читаемого в соответствии с замыслом автора.

Анализ большого контекста способствует пониманию текста «сверху вниз» и предопределяет *принцип осмысления деталей внутри события*, то есть понимание составных частей текста преломляется через призму иноязычного дискурс-сообщества. Наряду с этим, также идет процесс понимания текста «снизу вверх», заключающийся в опознавании графических образов, членении речевого потока с опорой на графические знаки и извле-

чение смысла из читаемого, из которого следует *принцип понимания событий через его детали*.

Таким образом, в организации контроля личностно-ориентированный подход позволяет каждому выступать субъектом данной деятельности, демонстрировать в ходе проверки индивидуальный уровень достижений. Основываясь на положениях личностно-ориентированного подхода, нами выделены следующие принципы адаптивного тестирования: воспитывающего и развивающего характера обучения, субъектности, адаптивности и альтернативности, вариативности, индивидуализации, дифференциации и оптимизации.

В рамках компетентностного подхода формируется новая система оценочных средств, предполагающая переход от оценки знаний к оценке компетенций. Ведущими принципами данного подхода, на наш взгляд, являются принципы результативно-целевой и студенто-центрированной направленности контроля учебных достижений студентов по иностранному языку.

Дискурс-ориентированный подход позволяет максимально подробно и детализировано рассматривать текст в его контексте. В соответствии с данным подходом наиболее актуальными представляются принцип дискурсного погружения, принцип осмысления деталей внутри события и принцип понимания событий через его детали.

#### **Список использованных источников**

1. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Издат. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
2. Краевский, В. В. Воспитание или образование? / В. В. Краевский // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3–10.
3. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М.: Рус. язык, 1989. – 221 с.
4. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская; отв. ред. М. А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.
5. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
6. Баранова, Н. П. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова [и др.] // Замежные мовы. – 2015. – № 4 (58). – С. 3–8.
7. Ипатова, О. Л. Личностно-ориентированный подход к организации контроля на языковом факультете педузу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. Л. Ипатова. – Петрозаводск, 2007. – 218 с.
8. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвист. ун-тов и фак. иностр. яз. высших педагогических учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
9. Чельшкова, М. Б. Теоретико-методологические и технологические основы адаптивного тестирования в образовании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М. Б. Чельшкова. – М., 2001. – 324 с.
10. Волкова, С. С. Адаптивный тестовый контроль как средство повышения результативности обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. С. Волкова. – М., 2005. – 151 с.

11. Федорова, О. Н. Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза на основе компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Н. Федорова. – СПб., 2007. – 278 с.

12. Иванов, С. В. Методика обучения дискурсивному чтению на иностранном языке студентов социально-политических специальностей: английский язык, старшие курсы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. В. Иванов. – СПб., 2011. – 188 с.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

*Т. И. Краснова*

Республиканский институт высшей школы, Минск

*T. I. Krasnova*

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 378.046

## **АКТУАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВЫТЕСНЕНИЯ ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ**

### **ФУНКЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ CURRENT POSSIBILITIES OF REPLACING TEACHER FUNCTIONS BY ARTIFICIAL INTELLIGENCE**

*Статья сфокусирована на поиске решения проблемы того, что в педагогической деятельности может быть сегодня передано на откуп искусственному интеллекту (ИИ), а что остается преференцией преподавателя. Основная цель статьи состоит в том, чтобы обосновать, какие функции в образовательном процессе могут быть замещены или дополнены ИИ, а какие нет. В тексте перечисляются современные тенденции в развитии ИИ в разных областях, а также в высшем образовании. Делается вывод о том, что ИИ может успешно использоваться для автоматизации рутинных функций, и для обеспечения персонализации образования. Фиксируется, что преподаватель является носителем уникального опыта, ценностей, ему присущи способности, чувства и качества, отсутствующие у ИИ, поэтому его функции не могут быть элиминированы.*

*Ключевые слова: цифровизация; искусственный интеллект; умная аналитика; самообучающиеся системы; персонализированное обучение; система автоматического оценивания; геймификация; система прокторинга; smart-кампус.*

*The article is focused on finding a solution to the problem of what in pedagogical activity can be handed over to artificial intelligence (AI) today, and what remains the preference of the teacher. The main purpose of the article is to substantiate which functions in the educational process can be replaced or supplemented by AI, and which cannot. The text lists current trends in the development of AI in various fields, as well as in higher education. It is concluded that AI can be successfully used to automate routine functions and to ensure the personalization of education. It is fixed that the teacher is the bearer of a unique experience, values, he has abilities, feelings and qualities that are absent in AI, so his functions cannot be eliminated.*

*Key words: digitalization; artificial intelligence; smart analytics; self-learning systems; personalized learning; automatic assessment system; gamification; proctoring system; smart campus.*

Проникновение ИИ в разные сферы экономики, в том числе и в образовании, сегодня является общим местом. Основные цели применения ИИ – это освобождение человека от однообразной работы, автоматизация опасных видов деятельности, сопровождение в принятии решений, поддержка коммуникации между субъектами и т. п. Помощь в интернет-поиске, в совершении онлайн-покупок, в навигации, чат-боты, напоминания о банковских транзакциях (оплате счетов, подсказка трансферов), сортировка электронной почты – все это примеры использования ИИ в повседневной жизни, и данный ряд может быть существенно продолжен.

Далее в статье будем опираться на понимание ИИ как комплекса «технологических решений, который позволяет имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые с интеллектуальными достижениями людей» [1]. То есть ключевой задачей ИИ является интеллектуальное моделирование познавательных процессов человека. К ним могут быть отнесены различение и идентификация визуальных и акустических образов предметного и живого окружающего мира; различение устной и письменной речи; решение бытовых и профессиональных задач; поиск, систематизация больших объемов информации; понимание смысла речи и т. п. [2].

Экспертами выделяются следующие тренды развития ИИ в последнее десятилетие:

- «умные помощники», объединяющие такие интеллектуальные функции, как «распознавание речи, анализ персональной информации о конкретном пользователе и умение ее интерпретировать на некоем базовом уровне»;
- ИИ и роботизированные системы, имеющие специальные сенсоры и датчики, позволяющие в онлайн-режиме «анализировать и контролировать и/или оперативно реагировать на изменения различных параметров и данных окружающего физического мира»;
- самообучающиеся ИИ-системы, «способные отвечать на различные вопросы, требующие знания фактологической информации»;
- игровые самообучающиеся ИИ-системы, «научившиеся побеждать сильнейших представителей человечества в различных интеллектуальных играх» [3, с. 14–15].

В этом контексте предельно актуальной становится проблема исчезновения некоторых профессий на рынке труда, точнее замена их ИИ. Возможный список профессий, которые будут в скором времени или уже сейчас заменены ИИ, по данным бизнес-школы «Сколково» и Агентства стратегических инициатив, достаточно представительен: нотариус, библиотекарь, копирайтер, испытатель, системный администратор, банковский операционист, аналитик, секретарь, логист, водитель, диспетчер, журналист [4]. В частности, отмечается, что большинство спортивных новостей уже сегодня пишется ИИ. При этом, как фиксируют эксперты, важно понимать, что

устаревают не столько профессии, сколько навыки, а ценным становится то, что невозможно алгоритмизировать, то что представляет собой уникальную услугу.

Соответственно возникает вопрос, как зафиксированная выше проблема экстраполируется на педагогическую деятельность? Исчезнет ли профессия преподавателя в связи с экспансией ИИ? Такой вопрос мы задавали преподавателям высшей школы разных учреждений высшего образования, и предлагали выбрать ответ: «да», «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да», «нет». Подавляющее большинство выбирало третий и четвертый варианты, для первых двух были лишь единичные выборы. Оправдан и обоснован ли данный оптимизм?

Как показывают исследования восприятия цифровой трансформации высшего образования, (что, безусловно, шире темы внедрения ИИ), которые активизировались в постковидный период, у преподавателей фиксируется проблема страха их элиминации или замены. Так мониторинг исследования отношения преподавателей к онлайн обучению позволил обнаружить, что «пик негодования в связи с введением дистанта пройден, отношение к онлайн-обучению стало более спокойным, ровным. По-прежнему большинство преподавателей отдают безусловное предпочтение традиционному очному формату обучения... 90 % преподавателей вузов готовы принять смешанную модель обучения... Преподаватели выступают против тотального перехода на дистанционный формат, допуская его уместность в отдельных случаях» [5, с. 271, 296]. По мнению преподавателей, «Цифровизация даёт огромные возможности для сокращения преподавательского состава» [6, с. 165].

Эти данные свидетельствуют о том, что и дальнейший процесс трансформации высшего образования с расширением применения ИИ, и самовосприятие преподавателей в этом контексте не будут проходить безболезненно. Тонкость ситуации состоит еще и в том, что исследователи фиксируют явное «противоречие между ценностным идеологическим принятием цифровых инноваций и отказом от них на уровне личного опыта» [7, с. 31]. Поэтому важно попытаться ответить на вопросы о том, какие функции преподавателя могут быть переданы ИИ, какие нет, и, что существенно, какие новые компетенции потребуются от него? Должны ли «отношения» преподавателя и ИИ строиться по принципу дополнения или замещения, как должны делиться зоны ответственности? Справедливости ради заметим, что проблема, возможно, не столь остра, как представляется на первый взгляд. Так по остроумному замечанию экспертов: «Учителя, работающие как роботы, являются гораздо более вероятным сценарием, чем их прямая замена роботами» [8, с. 50].

Для ответа на поставленные выше вопросы, прежде всего, попытаемся зафиксировать выделяемое сегодня экспертами многообразие трендов в использовании ИИ в образовании:

- адаптивное и персонализированное обучение;
- система автоматического оценивания;
- промежуточное обучение;
- возможность обучения в игровой форме (геймификация);
- система прокторинга;
- смарт-кампус и др. [9, с. 85].

Позитивным прецедентом, в котором, как показало проведенное исследование, использование в обучении ИИ было более эффективным, чем работа реального учителя, является китайский проект Squirrel AI Learning, представляющий собой онлайн-школу внеклассного индивидуального обучения в области математики и китайского языка [8]. Суть этого проекта состоит в том, что он реализует персонализированное обучение посредством того, что ИИ создает индивидуальный профиль уровня обучения учащегося, адаптирует образовательный процесс, отбирая задания и помогая справиться с возникающими проблемами [8, с. 44].

Итак, какие функции преподавания могут быть не только переданы, но и расширены посредством использования ИИ?

Приведенный выше пример иллюстрирует возможности применения ИИ для персонализации образования. Такие возможности появляются за счет использования ИИ для анализа больших объемов данных: программные платформы на основе нейронных сетей и больших данных (Big Data) позволяют посредством работы с огромным объемом плохо структурированной информации находить закономерности в индивидуальных особенностях обучения студентов, и в зависимости от них реализовывать его разный темп и глубину. Важно отметить, что такой переход на качественно иной тип персонализированного обучения требует ряд принципиальных изменений в традиционной системе высшего образования, «стимулируя отказ вузов от единого учебного плана, переход от стандартов и унификации образовательного процесса к его индивидуализации», меняет критерии оценивания [10, с. 85]. Вообще, как отмечают эксперты, применение ИИ для анализа большого объема данных может использоваться в образовании достаточно широко, например, в умной аналитике [11].

Еще одно важное направление использования ИИ связано с автоматизацией рутинных функций преподавателя. Например, это могут быть какие-то формализованные процедуры оценивания, обратной связи, коммуникативные шаблоны для помощи обучающимся в решении типовых организационно-методических вопросов (посредством чат-ботов), поиск и систематизация учебного материала и др. «Вообще формирование навыков, требующее многократной отработки и предсказуемой обратной связи, является одним из наиболее реалистичных способов использования интеллектуальных систем в образовании» [8, с. 51].

Указанные выше способы использования ИИ иллюстрируют функции вполне обоснованной замены преподавателя. В этом контексте актуализи-



руется вопрос, в чем нельзя заменить преподавателя: «возможно, самый большой вклад ИИ будет заключаться в том, чтобы заставить нас понять, насколько действительно важны люди в системе образования» [8, с. 41].

Традиционное утверждение гласит о том, что ничто не может заменить живое взаимодействие обучающегося с преподавателем. О вере в этот тезис свидетельствуют упования преподавателей на эффективность очного образования, о чем было зафиксировано выше. И здесь уместно задать вопрос: отсутствие прямых контактов студентов с живым вузовским преподавателем конкретно на каких аспектах образовательного процесса сказывается? Например, казалось бы реализация индивидуального подхода требует личного участия преподавателя. Но как показывает практика качественных онлайн курсов, ощущение индивидуализированного обучения (за счет ИИ) снижает потребность в живом общении, то есть способы обратной связи, которые в них предлагаются вполне заменяют непосредственную коммуникацию. Более того, в работе с большой аудиторией одному преподавателю практически нереально адаптировать к каждому темп и содержание обучения, с чем успешно справляется ИИ.

И тем не менее, субъективность преподавателя незаменима в определенных контекстах. Во-первых, с точки зрения концепции распределенного познания (*distributed cognition*) образовательный процесс не полностью формализуем и алгоритмизуем, он включает и так называемое неявное взаимодействие, то есть субъектное, которое предполагает уникальный персональный опыт преподавателя [8]. Во-вторых, преподаватель является проектировщиком учебных курсов, что по существу есть творческий процесс. И как показывают исследования, если рассмотреть, на каких стадиях дизайна курса по модель ADDIE (анализ, дизайн, разработка, внедрение, оценка) используется сегодня ИИ, то в наименьшей степени такое присутствие обнаруживается на этапах анализа, дизайна, оценивания, то есть в процессе целеполагания. Последнее, с точки зрения экспертов, указывает на ограниченность используемых ИИ моделей учебных курсов, обуславливаемую конкретным контекстом [11]. Также для ситуации проектирования курса уместен вопрос о том, насколько возможно перенесение на ИИ процесса создания методик образовательного процесса. В-третьих, потребность в преподавателе может зависеть от того, какой подход к обучению реализуется. Если это традиционный подход, ориентированный на трансляцию большого объема информации и контроль степени его усвоения, то многие функции преподавателя поддаются автоматизации. Если же речь вести об иных подходах, в которых требуется работа с опытом обучающегося, конкретизация его запросов, выращивание умений, обеспечение процессов порождения смыслов, формирования ценностей (например, экспириентальное, личностно-ориентированное обучение, компетентностный подход), то многие функции преподавателя не заменимы ИИ. В-четвертых, незаменимость преподавателя может быть обоснована не только тем, что

он является носителем уникального опыта, но и ценностей, примером для подражания, также ему присущи способности, чувства и качества, которые отсутствуют у ИИ, в частности, интуиция, креативное мышление, критическое суждение, когнитивная гибкость, сочувствие, доброжелательность. Все эти психологические особенности субъекта, безусловно, важны для организации в том числе и важной для становления профессионала неформальной коммуникации. Обратная связь от преподавателя также может выполнять мощную функцию катализатора в профессионально-личностном развитии обучающегося. Однако, как показывает анализ имеющихся на сегодня разработок онлайн курсов, некоторые из них сделаны столь качественно, что у обучающихся нет недостатка в обратной связи и не возникает потребность в контакте с живым вузовским преподавателем. В этом контексте упования на то, что ИИ не заменит soft skills, возможно, слишком оптимистичны и преждевременны.

Подводя итоги, зафиксируем, что сегодня, с одной стороны, можно выделять в образовательном процессе те зоны, в которых ИИ вполне успешно может заменять преподавателя, есть те, в которых ИИ и преподаватель дополняют функции друг друга, и есть область, где живой преподаватель незаменим. Вопрос остается о том, как в ближайшее время будет изменяться масштаб этих зон. И в этом контексте интересно рассмотреть, какие тренды в изменении профессиональной деятельности прогнозируют исследователи для ближайшего будущего. Например, ими высказывается предположение, что актуальными будут такие спецификации, как: разработчик образовательных траекторий, карьерный стратег, организатор проектного обучения, тьютор, игромастер, модератор, распаковщик/упаковщик образовательного контента, координатор образовательной онлайн-платформы, тренер коллективных компетенций, архитектор образовательных экосистем, модернизатор учебных учреждений, валидатор знаний, ментор стартапов, экопроповедник, игропедагог [12]. Возможно некоторые из них выглядят сегодня экзотично, но главное они отражают тренд на создание неавтоматизируемых, эксклюзивных функций педагогической деятельности.

#### **Список использованных источников**

1. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года: [Электронный документ]. – Режим доступа: [https://base.garant.ru/72838946/#block\\_1000](https://base.garant.ru/72838946/#block_1000).
2. *Ракитов, А. И.* Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм / А. И. Ракитов // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 6. – С. 41–49.
3. Цифровая экономика: глобальные тренды и практика российского бизнеса: аналитический доклад / Т. К. Оганесян [и др.]; отв. ред. Д. С. Медовников. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – С.14–15.
4. *Тульчинский, Г. Л.* Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе / Г.Л. Тульчинский // Философский науки. – 2017. – № 6. – С. 121–137.
5. *Рогозин, Д. М.* Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования / Д. М. Рогозин, О. Б. Солодовникова, А. А. Ипатова // Вопросы образования. – 2022. – № 1. – С. 271–300.

6. Носкова, А. В. Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования / А. В. Носкова [и др.] // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 1. – С. 159–168.

7. Рогозин, Д. М. Представления преподавателей вузов о будущем дистанционного образования / Д. М. Рогозин // Вопросы образования. – № 1. – 2021. – С. 31–51.

8. Алексеева, Е. А. Возможен ли искусственный преподаватель? [Электронный документ] / Е. А. Алексеева // Технологос. – 2020. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhen-li-iskusstvennyy-prepodavatel>.

9. Амиров, Р. А. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования [Электронный документ] / Р. А. Амиров, У. М. Билалова // Управленческое консультирование. – 2020. – № 3 (135). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-vnedreniya-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-sfere-vysshego-obrazovaniya>.

10. Радугин, А. А. Применение искусственного интеллекта в образовательном процессе вуза: технологии, потенциал и проблемы [Электронный документ] / А. А. Радугин, О. А. Радугина // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2021. – № 4. – Режим доступа: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2021/04/2021-04-18.pdf>.

11. Другова, Е. А. Искусственный интеллект для учебной аналитики и этапы педагогического проектирования: обзор решений / Е. А. Другова [и др.] // Вопросы образования. – 2022. – № 4. – С. 107–153.

12. Атлас новых профессий 3.0 / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – М.: Альпина ПРО, 2021. – 472 с.

(Дата подачи: 14.02.2023 г.)

*В. Л. Лозицкий*

Полесский государственный университет, Пинск

*V. L. Lozitsky*

Polesye State University, Pinsk

УДК 378:37.012.2

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ  
В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
СРЕДЫ СИСТЕМ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ  
КАК НАУЧНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА  
ENSURING CONTINUITY IN THE INFORMATION  
AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT  
OF GENERAL SECONDARY AND HIGHER EDUCATION  
SYSTEMS IN THE REPUBLIC OF BELARUS  
AS A SCIENTIFIC PEDAGOGICAL PROBLEM**

*Статья посвящена актуальной проблеме изучения процесса обеспечения принципа преемственности в условиях информационно-образовательной среды на системных уровнях общего среднего и высшего образования в Республике Беларусь. Автором выделены*

*методологические аспекты исследования комплекса вопросов, определяющих содержание существующих в педагогике теоретико-методологических подходов в рассмотрении феноменологической сущности единой информационно-образовательной среды как научного концепта.*

*Ключевые слова: национальная стратегия устойчивого развития; система образования; информационно-коммуникационное пространство; информационно-образовательная среда; преемственность; научный концепт.*

*The article is devoted to the urgent problem of studying the process of ensuring the principle of continuity in the information and educational environment at the systemic levels of general secondary and higher education in the Republic of Belarus. The author highlighted the methodological aspects of the study of a set of issues that determine the content of theoretical and methodological approaches existing in pedagogy in considering the phenomenological essence of a single information and educational environment as a scientific concept.*

*Key words: national strategy of sustainable development; education system; information and communication space; information and educational environment; continuity; scientific concept.*

Качественные изменения, происходящие в современном социуме периода становления и развития цифровизации не могут не затрагивать системные элементы сферы образования, являющейся одной из важнейших составляющих всего общества. В условиях модернизационных изменений, осуществляемых в образовательной сфере в Республике Беларусь представляется понятным особое внимание к проблематике вопросов обеспечения качества образования и выстраивания эффективных моделей обучения учащихся, в том числе и будущих специалистов – выпускников учреждений высшего образования. Таковые представляются в качестве обладателей комплекса уровнево сформированных компетенций, позволяющих успешно конкурировать на современном рынке труда, эффективно решать возникающие профессиональные задачи и реализовывать целевые установки в процессе социализации. Универсальные специалисты таких качеств, требуемые современным социумом, формируются и получают развитие на всех ступенях и уровнях современной системы образования в процессе реализации парадигмального лозунга «Образование через всю жизнь». Его формулировка в своей многоаспектной целе-задачности сущностно ориентирует на реализацию классического для истории педагогической теории и практики принципа преемственности. Данный принцип как и механизм и инструментарий реализации целесообразно рассматривать в системном понимании с учетом разнообразия детерминантов, определяющих особенности процесса обеспечения преемственности в условиях информационно-образовательной среды систем общего среднего и высшего образования в Республике Беларусь. Само наличие таких детерминантов актуализирует проблематизацию целого комплекса вопросов, требующих глубокой научной рефлексии и соответствующей методологической проработанности важного в своей значимости и практико-ориентированного по своей сути направления исследования по заявленной теме.

Современной педагогической наукой накоплен значительный опыт теоретического и практического рассмотрения реализации принципа преемственности (исследования С. В. Архиповой, Т. С. Михайленко, А. К. Орешкиной, А. А. Попова, В. Н. Просвиркина, С. Н. Рягина, А. П. Сманцера, Л. О. Филатовой [1–9]) в условиях образовательной деятельности. Несомненной заслугой отмеченных нами авторов стала значительная в своей разнонаправленности накопленная теоретическая база, включающая конкретизацию понятийно-терминологического аппарата и сущностных характеристик изучаемого явления (процесса), анализ этапного эволюционирования существующих в педагогической науке теоретико-методологических (практико-ориентированных в своей сути) подходов по проблеме преемственности, в том числе и с учетом становления и развития системы непрерывного образования на постсоветском пространстве. Правомерно обоснована целесообразность реализации принципа преемственности в дидактике. Вместе с тем, анализ существующих диссертационных исследований авторов [1; 3; 5–7] позволяет сделать вывод о том, что выявленные научные подходы к пониманию феноменологической сущности преемственности как явления (процесса), одного из основных принципов дидактики, а также теории и практики воспитания не учитывают актуальности решения важной в своей специфике и детерминированности задачи осуществления преемственности в условиях развития системы образования на этапе становления общества эпохи цифровизации. Решительные изменения в эпоху становления и развития цифрового общества и их детерминирующее влияние на процессы, протекающие в образовательной сфере современного социума, диктуют необходимость продолжения глубокого и системного исследования проблемы.

В качестве одного из детерминантов, определяющих острую необходимость исследования проблемы обеспечения преемственности в условиях информационно-образовательной среды систем общего среднего и высшего образования в Республике Беларусь, целесообразно выделить темповость процессов цифровизации современного общества, имеющих следствием качественные изменения в системе технологизируемого во все больших масштабах образования. Высокотехнологичный инструментарий в виде разработок робототехники, средств искусственного и гибридного интеллекта, дополненной и виртуальной реальности используется в организации и осуществлении образовательной деятельности на различных ее уровнях при переносе взаимодействия участвующих субъектов (ученик – учитель; студент – преподаватель) в виртуальное пространство. Технично-технологический и дидактический потенциал подобных инновационных технических решений, реализуемый в условиях мобильного, сетевого и дистанционного обучения, является мощным основанием интенсификации изменений в информационно-коммуникационном пространстве, затрагивающих напрямую качественные характеристики и функциональ-

ность образовательной сферы. Мы являемся свидетелями развертывания в современном социуме четвертой промышленной революции и «Индустрии 4.0», в том числе и во взаимосвязях с образовательной сферой, на что указывают и белорусские авторы [10–15]. Предпринимательская трансформация и кластеризация университетов в условиях четвертой промышленной революции выделяются в качестве тенденции развития высшего образования в Республике Беларусь.

Четвертая промышленная революция с переходом к качественно новому технологическому укладу и решительными структурными изменениями на рынке труда является детерминирующим фактором в изменении потребности общества и государства, а, следовательно, и ориентации современных УВО на «эффективную подготовку специалистов, компетенции которых определяют их способность к системной познавательной и исследовательской деятельности, самостоятельному и ответственному принятию решений в ситуациях неопределенности и выбора, готовность на высоком профессиональном уровне работать в условиях высокотехнологичной экономики» [13, с. 90]. В такой трактовке проблема обеспечения преемственности уровней общего среднего и высшего образования приобретает еще большую социальную направленность и остроту при определении в качестве детерминирующего фактора эволюции институциональных моделей современной университетской организации (модели университетов 3.0 и 4.0) в Республике Беларусь. Современный университет исследовательского и предпринимательского типа (модель 3.0), а также социально-предпринимательский университет (модель 4.0) заинтересованы в высокой уровневой подготовленности абитуриентов, претендующих на успешное прохождение конкурса на поступление в УВО. Качественное обеспечение преемственности ориентирует на сформированность у абитуриента и дальнейшее развитие у студента УВО таких личностных приращений, которые, будучи закрепленными в его социально-профессиональном опыте, становились бы базовыми для компетенций, основанных не только на знаниевой составляющей, но и на эффективных деятельностных качествах активного взаимодействия, предприимчивости и креативного стиля мышления. Современный университет должен быть избавлен от решения задачи по ликвидации пробелов в знаниево-деятельностной сфере студентов-первокурсников, которые не в полной мере адаптированы к новой для них модели обучения, в рамках которой значительная доля образовательной деятельности приходится не только на деятельность в коллективе или творческой группе, но и на самостоятельную поисковую, исследовательскую, проектную деятельность. Преемственность не обеспечивается во многом в силу отсутствия согласованности в содержании, методах и средствах обучения на уровне общего среднего и высшего образования, а также низкоуровневой функциональной грамотности учащихся. Под функциональной грамотностью в образовании нами понимается интегративная готовность личности к эффективной раз-

ноаспектной компетентной образовательной деятельности, способностью решения профессиональных задач в различных сферах. Она является одним из оснований формирования и развития информационной культуры личности и важнейших компетенций, в том числе и связанных с эффективным оперированием информацией, ее источниками и высокотехнологичным инструментарием в развивающемся информационно-коммуникационном пространстве. В такой взаимосвязи представляется важным использование технико-технологического и дидактического потенциалов информационно-образовательной среды (ИОС) учреждения образования.

Одним из результатов научной рефлексии в заявленном нами комплексе вопросов научного исследования представляется определение эволюции теоретико-методологических и организационно-педагогических подходов к системной реализации потенциала информационно-образовательной среды системы образования Республики Беларусь в аспекте обеспечения преемственности общего среднего и высшего образования. Педагогически целесообразен анализ, систематизация и обобщение опыта разработки и применения высокотехнологичного инструментария и инновационных средств ИОС в системе образования Республики Беларусь. Своего расхождения требуют характеристики феноменологической сущности ИОС, исследуемой в многоаспектности историко-ретроспективного социально-философского и педагогического анализа. Одним из практико-ориентированных аспектов в комплексе проблематики исследования является определение организационно-педагогических и научно-методических условий эффективного функционирования ИОС с учетом формирования и развития единой республиканской информационно-образовательной среды (РИОС) в условиях реализации преемственности между средней и высшей школой.

Учет предложенных обобщений важен в силу их практикоориентированности для обоснования приоритетных направлений заявленной нами актуальной тематики осуществляемого научного исследования обеспечения преемственности в условиях информационно-образовательной среды систем общего среднего и высшего образования в Республике Беларусь. Наряду с тем, само изучение процесса эволюционирования теоретико-методологических и организационно-педагогических подходов к системной реализации технико-технологического и дидактического потенциалов ИОС с учетом происходящих в социуме качественных изменений, а также отмеченных нами факторов, пониманием функциональных характеристик и дидактической роли информационно-образовательной среды позволит определить логику и перспективы процессуально-деятельностного развития, его причинно-следственные взаимосвязи. Дальнейшее осуществление исследования безусловно потребует продолжения научной рефлексии для успешного решения обозначенных нами важных задач с учетом их проблематизации.

## Список использованных источников

1. *Архипова, С. В.* Преемственность в образовании: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / С. В. Архипова; Уральский гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2009. – 19 с.
2. *Михайленко, Т. С.* Преемственность в высшем образовании: основные положения / Т. С. Михайленко // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2016. – № 2 (5) апрель-июнь. – Режим доступа: <http://e-journal.omgau.ru/index.php/2016-god/5/29-statya-2016-2/359-00111>.
3. *Орешкина, А. К.* Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / А. К. Орешкина; Ин-т теории и истории педагогики. – М., 2009. – 45 с.
4. *Попов, А. А.* Социально-педагогический аспект принципа преемственности в системе «школа – вуз» / А. А. Попов // Вестник СамГУ. – 2015. – № 11 (133). – С. 236–241.
5. *Попов, А. А.* Организационно-педагогические условия профессионально-ориентированного образования в системе «школа – вуз»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. А. Попов; Самарский гос. соц.-пед. ун-т. – Самара, 2017. – 19 с.
6. *Просвиркин, В. Н.* Технология преемственности в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / В.Н. Просвиркин; Ин-т теории и истории педагогики. – М., 2008. – 39 с.
7. *Рягин, С. Н.* Преемственность среднего общего и высшего профессионального образования в условиях их системных изменений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Н. Рягин; Ин-т управл.-я обр.-ем. – М., 2010. – 43 с.
8. *Сманцер, А. П.* Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов / А. П. Сманцер. – Минск: БГУ, 2011. – 289 с.
9. *Филатова, Л. О.* Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы / Л. О. Филатова. – М.: БИНОМ, 2005. – 190 с.
10. *Бутина, Е. А.* Цифровизация образовательного пространства. Риски и перспективы [Электронный ресурс] / Е. А. Бутина. – Режим доступа: <https://www.profed.nsau.edu.ru/jour/article/download/685/658>. – Дата доступа: 22.02.2023.
11. *Жук, О. Л.* Предпринимательская трансформация университетов в условиях четвертой промышленной революции / О. Л. Жук // Журнал БГУ. Журналистика. Педагогика. – 2019. – № 1. – С. 108–116.
12. *Ковалев, М. М.* Образование для цифровой экономики / М. М. Ковалев // Цифровая трансформация. – 2018. – № 1(2). – С. 37–42.
13. *Лоцицкий, В. Л.* Проблема преемственности в условиях эволюции институциональной организации учреждений высшего образования / В. Л. Лоцицкий // Высшая школа: проблемы и перспективы: материалы 14-й междунар. науч.-метод. конф., Минск, 29 нояб. 2019 г. – Минск: Акад. управ. при Президенте Респ. Беларусь, 2019. – С. 89–91.
14. *Семченко, И. В.* Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – университет – предприятие» / И. В. Семченко, Д. А. Ходанович, С. В. Чайкова // Выш. шк. – 2021. – № 4. – С. 34–35.
15. *Титаренко, Л. Г.* Влияние цифровизации на учебно-воспитательный процесс: перспективы и риски / Л. Г. Титаренко // Выш. шк. – 2022. – № 1. – С. 5–7.

(Дата подачи: 27.02.2023 г.)



*А. И. Мицкевич, Т. В. Кудрейко*

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

*N. Mitskevich, T. Kudreyko*

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

УДК [811.111:351] (075.8)

**ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛИСТОВ  
В ОБЛАСТИ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СДО MOODLE**

**INCREASING MOTIVATION IN TEACHING  
A FOREIGN LANGUAGE TO PUBLIC  
ADMINISTRATION SPECIALISTS USING LMS MOODLE**

*В статье рассматриваются вопросы организации и повышения эффективности дистанционного обучения слушателей Института государственной службы Академии управления при Президенте Республики Беларусь по дисциплине «Иностранный язык (профессиональная лексика)» с использованием СДО Moodle. Особое внимание уделяется особенностям обучения взрослых и анализируются способы повышения их мотивации при изучении иностранного языка.*

*Ключевые слова: дистанционный курс; иностранный язык; методическое обеспечение; мотивация; обучающиеся; обучение взрослых; система дистанционного обучения Moodle; профессиональная лексика.*

*The article deals with the issues of organising and enhancing the efficiency of distance learning of the trainees of the Civil Service Institute of the Academy of Public Administration under the aegis of the President of the Republic of Belarus in the discipline “Foreign Language (Functional Lexis)” using learning management system Moodle. Special attention is paid to the peculiarities of teaching adults and the ways of increasing their motivation in foreign language learning.*

*Key words: e-learning course; foreign language; methodical guidelines; motivation; learners; adults teaching; learning management system Moodle; functional lexis.*

В условиях активной информатизации общества, быстроизменяющихся мировых и региональных тенденций, а также возникающих вызовов в мире всевозрастающую значимость приобретает концепция «образование через всю жизнь». Для человека, живущего в обществе знаний, важность получения и анализа информации, формирование навыков, развитие и совершенствование профессиональных компетенций в XXI в. является задачей актуальной в течение всей жизни. В этой связи, такое качество работника, как способность быть гибким и открытым к новым знаниям в постоянно изменяющихся условиях, становится не менее ценным, чем ответственный и добросовестный труд.

Однако, нужно учитывать, что процесс обучения взрослых хоть и не коренным образом, но значительно отличается от обучения школьников или молодых людей. О. Н. Гулина делает акцент на том, что при обучении взрослых, прежде всего, необходимо учитывать следующие моменты: 1) взрослые интеллектуально более пытливы и четко представляют, чему хотят научиться; 2) взрослых волнует возможность применения полученных знаний на практике для достижения определенных целей; 3) взрослые гораздо более мотивированы и поэтому готовы взять ответственность за обучение [1, с. 48].

С другой стороны, J. L. Hernandez Pino отмечает, что обучение взрослых может оказаться очень сложной задачей, особенно если дело касается людей старше 45 лет. Поскольку они обременены множеством ролей и задач, одной из основных проблем при организации процесса обучения с ними является возможность найти время для регулярного обучения. Более того, такие аспекты, как боязнь сделать ошибку, неспособность полностью контролировать процесс и желание быстро достичь высокого результата являются наиболее актуальными именно для взрослой аудитории [2].

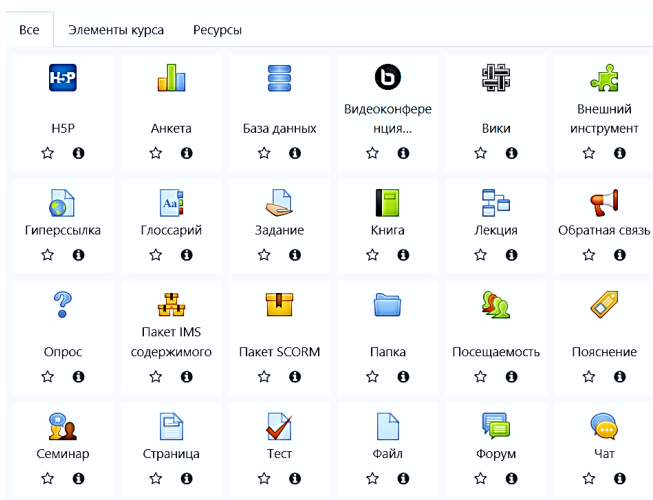
Ввиду множества аспектов, которые отличают взрослую аудиторию в процессе получения знаний и тем более при изучении иностранного языка, А. Филатова отмечает, что взрослые предпочитают изучать иностранный язык индивидуально, поскольку это позволяет двигаться в своем темпе, изменять траекторию обучения в любое время, а также не делает их привязанными к занятиям в определенной группе. С другой стороны, автор отмечает, что для эффективной коммуникации занятия в группе крайне важны, в этой связи наилучшим вариантом при обучении иностранному языку взрослых является сочетание двух подходов [3].

Таким образом, учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что в первую очередь при обучении взрослых необходимо учитывать следующее: 1) причины, по которым они учатся, так как это поможет правильно подобрать инструменты для мотивации; 2) уровень начальной подготовки, поскольку это даст возможность грамотно спланировать процесс обучения и правильно подобрать методы; 3) аспекты, которые могут мешать эффективному процессу обучения и достижению результата, так как это поможет определиться с темпом и траекторией обучения. С другой стороны, необходимо учитывать те возможности, которые предоставляют современные информационные технологии для обучения взрослых, особенно, что касается сочетания двух подходов – обучение индивидуально и обучение в группе.

Нужно отметить, что качественное методическое обеспечение высшего образования специалистов в области управления находится в приоритете развития высшей школы в Республике Беларусь, поэтому в Академии управления при Президенте Республики Беларусь (далее – Академия управления) широкое применение информационных технологий вывело систему

дистанционного обучения (далее – СДО) на качественно новый уровень. Слушатели специальности 1-26 05 01 Государственное строительство в Институте государственной службы Академии управления имеют возможность как обучаться в группе, так и обучаться индивидуально, поскольку учебная программа по дисциплине «Иностранный язык (профессиональная лексика)», рассчитанная на 644 учебных часа, предполагает практические занятия в объеме 90 часов и занятия в дистанционном режиме – 216 часа. Учебным планом специальности также предусмотрено 338 часа на самостоятельное изучение вышеназванной дисциплины. Такой подход в обучении взрослых профессионально ориентированному иностранному языку позволяет максимально учитывать, как отличия в подходах к обучению взрослых, так и активно использовать возможности такого ресурса, как информационные технологии.

Организация проведения дистанционных занятий в Академии управления базируется на платформе СДО Moodle [4], функционал которой является весьма широким в силу наличия разнообразных инструментов для создания заданий для обучающихся (рис. 1).



**Рис. 1. Инструментарий СДО Moodle Академии управления**

Примечание. Скриншот из СДО Moodle

В то же время данная платформа легко взаимодействует с иными интернет-ресурсами, поскольку в своем инструментарии она содержит возможность давать ссылку на иные электронные ресурсы, а также пакет SCORM, позволяющий в полном объеме интегрировать в дистанционный курс самой СДО Moodle задания, разработанные на иных платформах с использованием имеющегося непосредственно в них инструментария.

Кафедра языковой коммуникации (далее – ЯК) Академии управления занимается разработкой электронных учебно-методических комплексов, являющихся элементами методического обеспечения процесса обучения профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в сфере государственного управления по дисциплинам, преподаваемым кафедрой, а также разработкой электронных дистанционных курсов, которые предназначены для организации дистанционной работы со слушателями Института государственной службы Академии управления [5].

По состоянию на январь 2023 г. в системе дистанционного образования Moodle кафедрой ЯК разработаны и внедрены более 40 электронных продуктов. В том числе разработаны дистанционные курсы для слушателей, курс для проведения мероприятий ежегодной Недели иностранных языков в дистанционном режиме, а также электронный ресурс для получения обратной связи в рамках проведения ежегодной оценки удовлетворенности обучающихся качеством предоставляемых кафедрой услуг [6].

Дистанционная сеть Академии управления предназначена для организации и проведения учебного процесса обучающихся, в частности, по дисциплине «Иностранный язык (профессиональная лексика)», закрепленной за кафедрой языковой коммуникации. Целью изучения данной дисциплины является подготовка слушателей, обучающихся на I ступени высшего образования по специальности 1–26 05 01 Государственное строительство как управленцев международного уровня, профессиональная иноязычная компетентность которых должна быть сформирована на уровне, который бы позволил им: 1) осуществлять деловое общение на иностранном языке; 2) владеть стратегиями публичных выступлений и ведения переговоров средствами иностранного языка; 3) вести деловую переписку, проводить встречи и телефонные переговоры; 4) повышать свой образовательный уровень на основе умений использовать иностранный язык для изучения и анализа в том числе и иностранных источников информации.

Перед профессорско-преподавательским составом кафедры языковой коммуникации стоит сложная задача – за короткий срок не только обучить профессиональной терминологии и обеспечить закрепление и активизацию грамматического материала, но также сформировать у слушателей основные навыки перевода профессионально ориентированных текстов, совершенствовать речевые навыки и развивать коммуникативные умения, и т. д. Не менее важной задачей, стоящей перед преподавателями, является пробуждение интереса к изучению и использованию иностранного языка в практической деятельности обучающихся, другими словами, – мотивировать их к его самостоятельному изучению.

В соответствии с целевыми установками обучения слушателей профессионально ориентированному иностранному языку содержанием дисциплины «Иностранный язык (профессиональная лексика)» является обучение чтению и переводу профессионально ориентированной аутентичной

литературы, монологической и диалогической речи в сферах профессионального общения. При этом тематическое содержание устного общения охватывает такие темы, как профессиональная деятельность специалиста, предмет и основы изучаемой слушателями специальности, международное сотрудничество в профессиональной сфере, заграничные командировки, участие в выставках, продвижение позитивного имиджа Республики Беларусь за рубежом и т. д.

Формы письменного общения представлены письменным переводом отрывков профессионально ориентированных текстов, резюме, кратким изложением содержания текста, составлением плана текста, деловой корреспонденцией. Обучение иностранному языку предполагает аудиторные занятия под руководством преподавателя, занятия в дистанционном режиме, индивидуальную самостоятельную работу слушателей под руководством преподавателя, обязательные письменные работы, нацеленные на контроль знаний, а также индивидуальные консультации.

При организации образовательного процесса по учебной программе дисциплины проводятся как аудиторные занятия, базирующиеся на непосредственном взаимодействии преподавателя со слушателями в аудитории, так и дистанционное обучение с использованием информационно-образовательной среды Академии управления [5].

С учетом небольшого количества аудиторных часов, отводимых на изучение иностранного языка, основой для формирования знаний обучающихся является работа в дистанционном курсе. При этом немаловажную роль играет четкая организация внеаудиторной самостоятельной работы в межсессионный период. С помощью технологии дистанционного обучения слушатели обеспечиваются основным материалом для изучения в дистанционном режиме. В процессе обучения осуществляется интерактивное взаимодействие обучающихся и преподавателей, предоставление возможности самостоятельной работы по усвоению изучаемого материала, а также оценка знаний, полученных слушателями в результате такого взаимодействия.

По дисциплине «Иностранный язык (профессиональная лексика)» преподавателями кафедры ЯК был разработан специальный дистанционный учебный курс. Важно пояснить, что под дистанционным учебным курсом понимается учебный ресурс электронного типа, соответствующий учебной дисциплине, включающий все необходимые учебные, обучающие, вспомогательные и контролирующие материалы, а также методические инструкции для организации работы с курсом, использующие компьютерные технологии и интернет-средства. Основная цель такого дистанционного учебного курса – повышение эффективности учебной деятельности обучающихся за счет использования дидактических средств информационно-коммуникационных технологий и улучшения качества подготовки специалистов с помощью организации системы управления обучением и самообразованием обучающихся.

Кроме того, тематика формируемых преподавателем обучающихся и вспомогательных материалов подбирается таким образом, чтобы формировать и закреплять у обучающихся навыки анализировать и обобщать сведения из зарубежных источников, касающихся системы государственного управления в странах с различным политическим устройством. Дистанционный учебный курс становится обучающим, если при работе с ним организуется не только учебная, но и обучающая деятельность.

Самостоятельная работа слушателей по освоению учебного материала дисциплины проводится в периоды между сессиями. Она включает в себя изучение материалов с разработанными к ним упражнениями, промежуточное тестирование для проверки знаний и закрепления изученного материала, выполнение слушателями и проверка преподавателями контрольных работ, индивидуальные и групповые консультации с использованием средств связи дистанционной среды. Вход в программную среду дистанционной сети авторизован. Каждый слушатель на время учебы в Академии управления регистрируется в базах данных системы дистанционного образования и получает индивидуальные учетные характеристики.

Как уже отмечалось выше, СДО Moodle Академии управления активно используется для дистанционной работы со слушателями Института государственной службы специальности 1-26 05 01 Государственное строительство. Следует отметить, что до 2021 г. для дистанционной работы со слушателями использовалась иная платформа – WebCT, однако ее возможности были весьма ограниченными. По сравнению с ней СДО Moodle позволяет не просто размещать файлы с заданиями для скачивания и дальнейшего выполнения на компьютере, но благодаря обширному количеству инструментов (например, лекция, глоссарий, тест, форум, чат и т. д.) дает возможность разрабатывать полноценные дистанционные уроки, которые более мотивируют обучающихся работать в дистанционном режиме.

В 2022/2023 учебном году в дистанционном курсе для слушателей специальности 1-26 05 01 Государственное строительство занимается четыре подгруппы обучающихся 1–2 курсов, с которыми работают преподаватели кафедры ЯК. На каждый из четырех семестров слушателям отводится 54 часа дистанционной работы, выполнять которую они могут в любое удобное для них время.

Преподаватели, работающие со слушателями в дистанционном режиме, отмечают, что одной из основных проблем при организации дистанционного обучения слушателей является утрата ими мотивации. В условиях «искусственной среды» интернет-общения, когда отсутствует взаимодействие с преподавателем в аудитории, вовлеченность в учебный процесс постепенно снижается. Слушателям становится сложнее сосредоточиться на усвоении программы и выполнении элементов курса. Таким образом, сохранение высокого уровня мотивации является наиболее сложной частью получения знаний дистанционно. От уровня вовлеченности напрямую зависит успеш-

ность прохождения дистанционного курса. Поэтому основной вопрос, который стоит перед преподавателями, – как сделать обучающую программу содержательной, интересной и легкой для восприятия.

Анализ полученной от слушателей обратной связи свидетельствует о том, что слушателям нравится работа, которую преподаватели кафедры ЯК организует дистанционно, поскольку, с их точки зрения, это:

- дисциплинирует и помогает постоянно работать над совершенствованием своего уровня иностранного языка;
- дает возможность выполнять задания в удобное время и в удобном месте;
- предоставляет шанс осваивать информационные технологии.

Слушатели также отмечают, что они достаточно мотивированы для активного взаимодействия с преподавателем посредством дистанционного курса, так как:

- есть желание совершенствоваться и узнавать что-то новое;
- хочется не забывать и закреплять то, что выучил в течение аудиторных практических занятий;
- реализуется возможность получения новых знаний по организации государственного управления за рубежом.

Подробное изучение обратной связи со слушателями позволяет сделать вывод о том, что непосредственная роль в мотивации к работе в дистанционном курсе отводится качественной составляющей наполнения каждого из разделов курса. Так, среди заданий, которые вызывают наибольший интерес, слушатели выделяют: 1) работа с видео и разработанными к нему упражнениями; 2) любые задания, которые построены по принципу от простого к сложному. Первые является мотивирующим, так как помогают окунуться в поток иноязычной профессиональной речи, а вторые дают возможность двигаться вперед, поскольку более легкие задания мотивируют к выполнению более сложных.

Что же касается заданий, которые наиболее демотивируют, то слушатели отмечают следующие: 1) любые задания, которые размещаются в СДО в формате текстового редактора Word; 2) задания, которые содержат много новых лексических единиц или грамматические конструкции, которые вызывают сложность; 3) невозможность перейти по ссылке из-за плохого качества доступа или низкой скорости интернет соединения; 4) задания на перевод. Причина, по которой происходит демотивация в четырех вышеназванных слушателями случаях, для них всех общая – большой расход времени на выполнение того или иного задания. Таким образом, преподавателю нужно учитывать этот фактор при последующем создании заданий в разделах СДО.

С одной стороны, большинство слушателей также отмечают, что есть задания, которые способствуют дополнительной мотивации, а именно работа с заданиями, разработанными на ресурсе Quizlet, которые интегрированы

в СДО Moodle, а также возможность общаться с преподавателем и получать индивидуальные консультации посредством чатов, интегрированных в вышеназванную СДО. Их эффективность состоит в том, что зачастую данными инструментами очень удобно пользоваться даже на мобильном телефоне, поэтому к ним можно обратиться в любую свободную минуту. С другой стороны, задания на повторение любого пройденного материала, предложенные преподавателем индивидуально, также в значительной степени мотивируют, так как после их выполнения чувствуется больше уверенности в качестве усвоения того или иного материала.

Что же касается трудностей, с которыми слушатели сталкиваются в процессе работы с дистанционным курсом, то многие отмечают, что это нехватка живого общения как с преподавателем, так и с одногруппниками, что особенно актуально для тех, кто изучает иностранный язык с нуля.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что само по себе существование дистанционного курса с представленными в нем заданиями не гарантирует того, что обучающиеся будут мотивированы к их выполнению и получают знания высокого качества. Только методически грамотный и правильный подбор заданий с учетом возраста, уровня знаний, поставленных целей и степени занятости обучающихся станут залогом формирования и устойчиво высокого уровня мотивации к их выполнению.

#### **Список использованных источников:**

1. Гулина, О. Н. Проблемы обучения взрослых [Электронный ресурс] / О. Н. Гулина. – С. 46–52 // Электронный архив РГППУ. – Режим доступа: [https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/17239/1/tppo\\_2009\\_08.pdf](https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/17239/1/tppo_2009_08.pdf). – Дата доступа: 20.01.2023.

2. Hernandez Pino, J. L. Teaching Adults a Foreign Language: A Rewarding or a Helpless Task? [Electronic resource] / J. L. Hernandez Pino // *Humanising Language Teaching*. – Mode of access: <https://www.hlomag.co.uk/june2020/teaching-adults-a-foreign-language>. – Date of access: 20.01.2023.

3. Filatova, A. Teaching Adults a Foreign Language as Part of Lifelong Learning [Electronic resource] / A. Filatova. – P. 242–247 // International Organization Center of Academic Research. – Mode of access: [https://www.ocerints.org/adved21\\_e-publication/papers/Anna%20Filatova2.pdf](https://www.ocerints.org/adved21_e-publication/papers/Anna%20Filatova2.pdf). – Date of access: 20.01.2023.

4. Making Quality Online Education Accessible for All [Electronic resource] // Moodle. – Mode of access: <https://moodle.com/about/>. – Date of access: 30.01.2023.

5. Система дистанционного обучения Академии управления при Президенте Республики Беларусь [Электронный ресурс] // Сайт Академии управления при Президенте Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://www.pac.by/students/>. – Дата доступа: 29.01.2023.

6. Архив электронных учебно-методических курсов и дистанционных курсов кафедры языковой коммуникации [Электронный ресурс] // Сайт Академии управления при Президенте Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://moodle.pac.by/moodle/course/index.php?categoryid=17>. – Дата доступа: 30.01.2023.

**(Дата подачи: 27.02.2023 г.)**



*Н. А. Никитёнок*

Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка, Минск

*N. Nikitsionak*

Belarusian State Pedagogical University  
named after Maxim Tank, Minsk

УДК 378.091.2:[37.015.3:159.954]

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

## **THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF TRAINING FUTURE TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE COMPETENCES**

*В статье представлены сущностные характеристики креативных компетенций обучающихся и структурные компоненты готовности будущих педагогов к их развитию. Обосновываются и рассматриваются теоретические положения и модель подготовки будущих педагогов к развитию креативных компетенций обучающихся в контексте модели «Университет 4.0», обладающей свойствами метадеятельности, междисциплинарности, инновационности, практико-ориентированности, цифровизации и др.*

*Ключевые слова: подготовка будущих педагогов; креативные компетенции; теоретические положения; модель.*

*The article presents the essential characteristics of students' creative competencies and structural components of the readiness of future teachers for their development. The theoretical provisions and the model of preparing future teachers for the development of creative competencies of students are substantiated and considered in the context of the "University 4.0" model, having the properties of meta-activity, interdisciplinarity, innovation, practice-oriented, digitalization, etc.*

*Key words: training of future teachers; creative competencies; theoretical positions; model.*

Творчество позволяет преобразовывать окружающую действительность, обеспечивает социокультурное развитие. Творческий процесс неразрывно связан и требует наличия креативности личности, обладающей творческим мышлением и ориентированной на генерирование нового, появление новых идей и оригинальное решение существующих проблем, инновационную деятельность. В то же время можно отметить, что созидательная креативная позиция любого человека содействует его успешной адаптации в условиях неопределенности и изменчивости современного мира. Важнейшей социокультурной предпосылкой обязательности такой образовательной среды, которая обеспечивала бы развитие креативной личности, являются постоян-

но происходящие изменения природной и социокультурной ситуации, необходимость в развитии достижений культуры, науки, цивилизации. На всех этапах образовательного процесса необходимо решать проблемы диагностики и актуализации креативного потенциала обучающихся всех возрастов, стимулирования у них внутренней мотивации к творчеству, развития креативных умений.

Одним из главных приоритетов педагогического образования на современном этапе является формирование креативной личности педагога, обладающего созидательной жизненной позицией, стремлением к самосовершенствованию, осознанием значимости креативных процессов для развития всех сфер общественной жизни, знаниями в области креативной психологии и педагогики, опытом творчества и умениями стимулировать креативность у обучающихся. Требования, предъявляемые обществом к педагогу, его личностным качествам, инновационная направленность деятельности учителя актуализируют совершенствование содержания и организации педагогического образования. Творческий характер педагогической профессии обуславливает поиск условий и средств повышения эффективности становления и развития творческой личности студента в университете. Повышение эффективности и качества педагогического образования определяет необходимость его ориентации на ценности личностного и профессионального развития, формирование профессионально значимых интегрированных характеристик, в частности готовности к развитию креативных компетенций обучающихся. Интенсификация подготовки будущего учителя к развитию креативных компетенций обучающихся в профессиональном педагогическом образовании требует разработки и внедрения специальных инновационных образовательных технологий. Необходимо обосновать и определить концептуальные основания, механизмы функционирования и ориентиры эффективной подготовки будущих педагогов к развитию креативных компетенций обучающихся.

Сущностные характеристики компетенций и компетентности, креативных компетенций и компетентности, структурные компоненты готовности будущих педагогов к развитию креативных компетенций обучающихся составляют базис теоретико-методологических оснований специальной креативной подготовки будущих педагогов. «Компетентность – это интегративное свойство личности, основанное на знаниях и опыте, которое формируется и проявляется в определенной учебной или социально-учебной деятельности, а также в жизненной или профессиональной ситуациях при совокупности внутренних или внешних условий и требований» – отмечает О. Л. Жук [1, с. 87]. Компетентность состоит из множества, комплекса компетенций.

В работах И. Е. Бряковой [2], О. Л. Жук [1], М. М. Кашапова и др. [3], А. В. Хуторского [4], И. И. Цыркуна [5] и других представлены характеристики сущности, состава и структуры креативных компетенций, креатив-

ной компетентности и проблемы их развития, в том числе в образовании. Р. Эпштейн [6] рассматривает понятие «креативная компетентность» как готовность адаптивно применять полученные знания, самостоятельно дополнять систему знаний и стремление к самосовершенствованию. О. Н. Бессарабова и Н. Н. Малахова рассматривают креативную компетентность как форму проявления креативных компетенций, «интегральную характеристику личности, отражающую способность и готовность к результативной профессиональной творческой (созидающей) деятельности в условиях инновационной экономики» [7, с. 5]. Определение креативной компетентности, данное И. Е. Бряковой, следующее: это «свойство личности, явление многофакторное, объединяющее мотивационный, когнитивный, операциональный, аксиологический, рефлексивный компоненты, обуславливающие умение продуктивно решать профессиональные задачи, достигая при этом максимальной эффективности, результативности, успешности» [2, с. 182]. Таким образом, креативные компетенции можно рассматривать как совокупность обобщенных знаний, умений, навыков, опыта, личностных качеств, позволяющих решать познавательные проблемы и создавать новое. Можно сказать, что структуру креативных компетенций образуют когнитивный, поведенческий и ценностный компоненты. Креативные компетенции искать, создавать, представлять и оценивать созданное составляют креативную компетентность.

В свою очередь, готовность будущих педагогов к развитию креативных компетенций обучающихся является сложным целостным образованием, ядром которого выступают: понимание будущими педагогами значимости и необходимости решения данной проблемы; знание психолого-педагогических механизмов, стимулирующих развитие креативных компетенций; владение методами и техниками креативности, диагностическими методиками и технологиями развития креативных компетенций; наличие креативного опыта, опыта проектирования и реализации педагогических инноваций.

Важным для формирования креативных компетенций обучающегося может оказаться и уровень креативности его педагога. Поэтому необходимо отметить, что сформированность креативных компетенций самих будущих педагогов входит в структуру готовности будущих педагогов к развитию креативных компетенций обучающихся.

Значительным потенциалом для создания условий для раскрытия и развития личностных и профессиональных качеств, в том числе готовности к развитию креативных компетенций обучающихся у будущих педагогов, формирования творческого отношения к педагогической деятельности обладают учебные дисциплины, в том числе общепедагогического цикла, различные виды педагогических практик, научно-исследовательская деятельность, внеучебная деятельность, кураторские часы. Реализация существующего потенциала целостного образовательного процесса для

подготовки будущих педагогов к развитию креативных компетенций обучающихся требует учета всех особенностей и возможностей, ресурсов преподаваемых учебных дисциплин, практик, НИР и др.

В настоящее время ориентиром в университетском образовательном процессе выступает модель «Университет 4.0». Принципами, отражающими ее научно-практические возможности, являются: скорость/гибкость, продуктивность, предприимчивость, персональная ориентированность, прозрачность и открытость. Ориентациями модели «Университет 4.0» в условиях педагогического университета являются:

- деятельностный характер образовательного процесса в педагогическом университете, с сохранением научности и фундаментальности педагогических знаний;
- педагогически целесообразное сочетание научно-теоретической и практической (прикладной) составляющих учебного процесса, междисциплинарную интеграцию, интеграцию процессов обучения и воспитания, научно-исследовательской работы студентов;
- опора на идеи и принципы устойчивого развития как средство метапредметности, усиления практико-ориентированного характера подготовки будущих педагогов к развитию у обучающихся креативных компетенций;
- реализация потенциала цифровой информационно-образовательной среды, электронных образовательных ресурсов.

Междисциплинарность, метадеятельность, инновационность, практико-ориентированность модели «Университет 4.0» обуславливают соответствующий характер подготовки будущих педагогов к развитию креативных компетенций обучающихся [8].

Особо следует отметить важность в процессе подготовки будущих педагогов к развитию креативных компетенций обучающихся сочетания различных образовательных стратегий, которые конкретизируются в выбираемых и используемых формах и методах. Объяснительно-иллюстративную стратегию дополняют игровая, операционная, дискуссионная, контекстная, исследовательская стратегии. Для объяснительно-иллюстративной образовательной стратегии характерно доминирование преподавателя, она выражается в следующем: передача знаний о творчестве, креативных компетенциях обучающихся и др. в готовом виде с применением наглядности; определение их значимости; обобщение полученных знаний. Игровая стратегия предполагает: создание установки на восприятие изучаемого материала; внушение и принятие образа «вторичной» личности или роли; деятельность по инструкции и на основе импровизации; фиксация и анализ достижений; закрепление и обобщение полученных знаний. Операционная образовательная стратегия реализуется через организацию познания цели деятельности и ее правил; показ образцов выполненного действия; построение модели действия; выполнение действия и проверка его соответствия образцу; упражнения в безошибочном выполнении. Дискуссион-

ная стратегия предполагает: предъявление какой-либо познавательной или практической проблемы для обсуждения, в данном случае связанной с креативностью; актуализацию имеющихся знаний; включение их в новые контексты; представление и аргументацию, доказательство своей точки зрения; критика мнений; поиск конвенции. В состав контекстной стратегии входит: работа будущих педагогов с текстами, посвященными развитию креативности; анализ, уточнение и закрепление изученного. Исследовательская образовательная стратегия предполагает: создание проблемной ситуации; формулирование познавательных задач; самостоятельный поиск будущими педагогами их решения; представление полученного решения; обобщение и закрепление.

В каждой из вышеназванных стратегий должна прослеживаться креативная стратегия, структура которой отражает творческий процесс: поиск – создание нового – представление созданного – рефлексия творчества.

Методологическими основаниями подготовки будущих педагогов к развитию креативных компетенций обучающихся являются компетентностный, деятельностный, системный, культурологический, средовой, личностно-ориентированный, аксиологический подходы. Компетентностный подход утверждает прагматическую, практическую значимость и направленность образования, его целевые установки соответствуют задачам формирования у обучающихся способов и опыта получения информации, ее переработки и применения в разных ситуациях. Деятельностный подход утверждает представление о деятельности как об основе, средстве и главном условии подготовки будущих педагогов. Праксиологический подход требует ориентации на эффективность образовательного процесса. Системный подход позволяет рассматривать все компоненты подготовки во взаимосвязи друг с другом. Личностный подход указывает на личность как цель, результат и критерий эффективности образовательного процесса. Средовой подход ориентирует на целенаправленное использование возможностей среды в образовательном процессе. Аксиологический подход позволяет рассматривать творчество как ценность, как сферу свободной самореализации личности.

На основании вышесказанного можно выделить теоретические положения подготовки будущих педагогов к развитию креативных компетенций обучающихся. Эффективность развития у обучающихся креативных компетенций обусловлена развитостью креативных компетенций самих будущих педагогов. Содержание подготовки будущих педагогов к развитию у обучающихся креативных компетенций определяется обозначенной выше структурой их готовности. Целостный вариативный образовательный процесс, реализуемый в контексте модели «Университет 4.0», выступает основой подготовки будущих педагогов к работе в условиях инновационного образования, развитию креативных компетенций обучающихся.

Опора на обозначенные выше подходы и теоретические положения позволили разработать модель подготовки будущих педагогов к развитию

креативных компетенций обучающихся. В модели выделены две составляющих подготовки – теоретическая и практическая, в каждой из которых представлены два направления: развитие креативных компетенций самих студентов и их подготовка к развитию креативных компетенций у обучающихся. В ходе теоретической подготовки внимание уделяется формированию ценностно-смысловой составляющей, аксиосферы личности будущих педагогов, а также знаний в области креативной и инновационной педагогики, проектировочных умений. Практическая подготовка связана с приобретением опыта и умений развития креативных компетенций обучающихся.

Опыт показывает, что в процессе изучения учебных дисциплин «Основы психологии и педагогики (раздел «Педагогика»)», «Педагогика (разделы «Педагогика школы», «Педагогические технологии», «Инновационные практики в школьном образовании)» можно рассматривать концептуальные аспекты творчества и креативности, определять уровень развитости креативных компетенций самих студентов, формировать представления о креативных компетенциях личности как способностях порождать новые идеи. Подготовка студентов к развитию креативных компетенций обучающихся предполагает овладение креативными методами и техниками: метод «мозгового штурма», синектика, гирлянды ассоциаций и метафор, морфологический анализ, стратегия семикратного поиска и др. Студенты анализируют условия развития креативных компетенций учащихся, среди которых выделяются создание ситуаций, благоприятствующих интуитивному схватыванию идеи решения творческой проблемы, наличие базы знаний, регулярность творческой деятельности, создание благоприятного психологического климата. Исследуют направления и средства развития креативных компетенций учащихся: обучение творческим процедурам, решение проблемных задач и заданий, организация исследовательской, инновационной деятельности учащихся, выполнение открытых заданий, расширение кругозора, знаний и поощрение творческих проявлений учащихся и т. д. Большое значение придается личностно-ориентированным и развивающим технологиям, развитию эмоциональной сферы. Особенное значение приобретает овладение творческими приемами педагогической техники, разработанной на основе идей технологии критического мышления, ТРИЗ-педагогики, технологий эвристического, интенсивного и интерактивного обучения. Кроме того, содержание учебной дисциплины «Педагогика» раскрывается на основе применения всех перечисленных условий, технологий, форм и методов, средств, что позволяет студентам осознать эффект их реализации. Для формирования творческих проектировочных умений будущие педагоги выполняют задания по разработке планов-конспектов и технологических карт уроков по специальности, сценариев воспитательных мероприятий для разных классов, компетентностных заданий и др.

В ходе учебных и производственных практик будущие педагоги применяют разработанные материалы и пробуют формировать креативные ком-

петенции обучающихся всех возрастов в процессе обучения и воспитания. Самой сложной творческой деятельностью будущих педагогов является выполнение курсовых работ, результатом которой обязательно должна являться авторская методическая разработка. Воспитание будущих педагогов предполагает формирование созидательного творческого отношения к окружающей действительности, активной креативной жизненной позиции, творческую самореализацию студентов. Разнообразные мероприятия, инициированные зачастую самими студентами, коллективные творческие дела предоставляют огромные возможности для формирования креативных компетенций будущих педагогов, а их волонтерская деятельность стимулирует творческий потенциал всех окружающих. Можно наблюдать многообразие внеучебных досуговых активностей, которыми занимаются будущие педагоги, что делает их творческими личностями, обладающими нестандартным мышлением. Обучающиеся всех возрастов охотно перенимают у будущих педагогов креативную модель поведения.

Представленные теоретико-методологические основания подготовки будущих педагогов к развитию креативных компетенций обучающихся могут выступить основой для разработки соответствующей методики и научно-методического обеспечения.

#### **Список использованных источников:**

1. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.
2. Брякова, И. Е. Готовность студентов к развитию творческих способностей учеников как аспект формирования креативной компетентности будущих учителей-словесников: монография / И. Е. Брякова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. – 200 с.
3. Креативность как ключевая компетентность педагога: монография / под ред. М. М. Кашапова [и др.]. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 392 с.
4. Хуторской, А. В. Современная дидактика: учебник / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во «Юрайт», 2021. – 406 с.
5. Цыркун, И. И. Инновационная культура педагога в системе профессионального непрерывного образования / И. И. Цыркун. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-kultura-pedagoga-v-sisteme-professionalnogo-nepreryvnogo-obrazovaniya>. – Дата доступа: 06.02.2023.
6. Epstein, R. Generativity theory and creativity / R. Epstein // Theories of creativity / М. А. Runco, R. S. Albert. – Newbury Park, CA: Sage, 1990. – P. 116–140.
7. Малахова, Н. Н. Формирование креативной компетентности в системе образования инновационного общества / Н. Н. Малахова, О. Н. Бессарабова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kreativnoy-kompetentnosti-v-sisteme-obrazovaniya-innovatsionnogo-obschestva>. – Дата доступа: 06.02.2023.
8. Никитенок, Н. А. Формирование готовности будущих педагогов к развитию креативных компетенций обучающихся как педагогическая проблема / Н. А. Никитенок // Актуальные проблемы педагогических исследований: материалы XVII аспирантских чтений, г. Минск, 23 апреля 2021 г. / редкол.: С. Н. Сиренко [и др.]; А. В. Коклевский (отв. ред.). – Минск: БГПУ, 2021. – С. 166–170.

(Дата подачи: 23.02.2023 г.)

С. В. Паноў

Нацыянальны інстытут адукацыі, Мінск

S. Panov

National Institute of Education, Minsk

УДК 371

## ШКОЛЬНАЯ ГІСТАРЫЧНАЯ АДУКАЦЫЯ ЯК АБ'ЕКТ ГІСТОРЫКА-ПЕДАГАГІЧНАГА ДАСЛЕДАВАННЯ

## SCHOOL HISTORICAL EDUCATION AS AN OBJECT OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

*У артыкуле школьная гістарычная адукацыя разглядаецца як комплексная педагагічная сістэма. Вывучэнне працэса яе станаўлення і развіцця ў Рэспубліцы Беларусь пазіцыяніруецца як аб'ект гісторыка-педагагічнага даследавання. Аўтарам вызначаюцца фактары, якія ўплывалі на ўзаемасувязі паміж рознымі кампанентамі педагагічнай сістэмы ў яе гістарычнай рэтраспектыве. Прадстаўлена аўтарскае бачанне тэндэнцый развіцця гістарычнай адукацыі як прыватных педагагічных заканамернасцей. У адпаведнасці з асаблівасцямі гісторыі педагогікі і адукацыі прадстаўляюцца прынцыпы дыдактычнага канструявання зместу вучэбнага матэрыялу.*

*Ключавыя словы: школьная гістарычная адукацыя; комплексная педагагічная сістэма; фактары развіцця; гістарычная рэтраспектыва; інстытуцыянальна-ведамасная сістэма; сацыякультурная з'ява; прыватныя педагагічныя заканамернасці; дыдактычнае канструяванне зместу; гісторыя Беларусі.*

*In the article, school historical education is considered as a complex pedagogical system. The study of the process of its formation and development in the Republic of Belarus is positioned as an object of historical and pedagogical research. The author identifies the factors that influenced the relationships between various components of the pedagogical system in its historical retrospect. The author's vision of the development trends of historical education as private pedagogical regularities is presented. In accordance with the peculiarities of the history of pedagogy and education, the principles of didactic design of the content of educational material are presented.*

*Keywords: school historical education; integrated pedagogical system; development factors; historical retrospective; institutional and departmental system; sociocultural phenomenon; private pedagogical patterns; didactic construction of content; history of Belarus.*

Школьная гістарычная адукацыя як аб'ект гісторыка-педагагічнага даследавання мае больш за 30-гадовы перыяд свайго станаўлення і развіцця ў Рэспубліцы Беларусь, пачынаючы з 1991 г. Гэты фактар абумовіў мэтазгоднасць правядзення аналізу тых трансфармацый ў змесце і структуры адукацыі, якія абумовілі тэндэнцыі яе развіцця як інстытуцыянальна-ведамаснай сістэмы і як сацыякультурнай з'явы. Фактарамі, якія паўплывалі на вызначэнне канцэптualaных падыходаў да структурна-змястоўнай мадэрнізацыі школьнай гістарычнай адукацыі сталі найперш за ўсё грамадска-палітычныя змены, што знайшло сваё адлюстраванне ў змесце вучэбнай літаратуры [1, с. 22]. Напрыклад, фактарам уплыву стала афармленне ў Рэспубліцы



Беларусь дзяржаўнай гістарычнай палітыкі, якая першапачаткова хоць і латэнтна, але ж увасобілася ў стварэнні і дзейнасці Дзяржаўнай камісіі па падрыхтоўцы падручнікаў і вучэбных дапаможнікаў у гуманітарна-грамадазнаўчай сферы ў адпаведнасці з распараджэннем Прэзідэнта Рэспублікі Беларусь ад 10.10.1995 г. Як адзначае сучасны даследчык ай-чыннай педагагічнай думкі В. С. Болбас, «навуковыя падыходы прадвызначаюць адмову ад сервільных адносін з палітычнай ідэалогіяй, але гэта ніякім разам не азначае, што самі даследаванні павінны адбывацца ў ідэалагічным вакууме і іх высновы не звязаны з палітычнымі і эканамічнымі запытамі дзяржавы» [2, с. 12]. Згаданыя абставіны вызначаюцца так званай дзяржаўнай замай сістэме адукацыі і прадстаўлены, напрыклад, у Канцэптуальных падыходах да развіцця сістэмы адукацыі Рэспублікі Беларусь да 2020 года і на перспектыву да 2030 года, зацверджаных Загадам Міністра адукацыі Рэспублікі Беларусь 29.11.2017 № 742. У гэты дакуменце адзначаецца, што «змест агульнай сярэдняй адукацыі, яго навукова-метадычнае забеспячэнне павінны адлюстроўваць ідэалогію беларускай дзяржавы ...» [3, с. 12]. Абвяшчэнне ў адпаведнасці з Указам Прэзідэнта Рэспублікі Беларусь 2022 г. Годам памяці, стварэнне на пачатку гэтага ж года Рэспубліканскага савета па гістарычнай палітыцы пры Адміністрацыі Прэзідэнта Рэспублікі Беларусь ў адпаведнасці з яго распараджэннем ад 04.02.2022 г., а таксама камісіі па навукова-метадычным забеспячэнні гістарычнай палітыкі, кіраўніком якой з'яўляецца міністр адукацыі, сталі сведчаннем уплыву грамадска-палітычнага фактара. Пры гэтым актуальнай тэндэнцыяй становіцца рэалізацыя функцыі кансалідацыі, а не канфрантацыі гістарычнай памяці ва ўмовах сучасных грамадска-палітычных практык, спроб фальсіфікацыі гісторыі, захавання стэрэатыпаў класавай барацьбы. Трэба таксама заўважыць, што памяць з'яўляецца адной з характарыстык інтэлектуальнага развіцця асобы. Працэс трансляцыі ўзораў сацыяльных норм, запатрабаваных вучнямі з пазіцыі традыцыйных каштоўнасцей, дазволіць актывізаваць эмацыянальна-каштоўнасную сферу асобы праз актуалізацыю яе асобнага жыццёвага вопыта ў кантэксце вырашэння сітуацыйных задач. У дадзеным выпадку актуалізуецца адукацыйна-выхаваўчы фактар развіцця школьнай гістарычнай адукацыі.

Да аднаго з фактараў можна аднесці і разуменне адукацыі як сацыякультурнай з'явы, звязанае з трансляцыяй гісторыка-культурнай спадчыны Беларусі пакаленню нфармацыйнага грамадства ва ўмовах змены сучасных механізмаў перадачы сацыяльнага вопыту. Сацыяльная прырода змен у школьнай гістарычнай адукацыі абумоўлівае ўвагу і да фарміравання сістэмы каштоўнасцей, якія з'яўляюцца рэгулятарамі паводзін чалавека ў гісторыі. Пэралічаныя дастаткова абагулена фактары патрабуюць іх пэўнай гісторыка-рэтраспектыўнай канкрэтызацыі, што і з'яўляецца мэтай аўтара ў яго гісторыка-педагагічным даследаванні. Пры гэтым самі фактары развіцця школьнай гістарычнай адукацыі не атаясамляюцца з яе тэндэнцы-

мі як прыватнымі педагагічнымі заканамернасцямі, якія прадвызначаны Канцэпцыямі 1991, 1993, 2009, 2022 гг., рэалізацыя якіх паўплывала на адукацыю як комплексную педагагічную сістэму.

Разуменне школьнай гістарычнай адукацыя як аб'екта гісторыка-педагагічнага даследавання звязана з вызначэннем важнейшых асаблівасцей гісторыі педагогікі, што зроблена расійскім даследчыкам Г. Б. Карнэтавым. Сярод іх: *педагагічнасць* як ключавая прыкмета прыналежнасці гісторыі педагогікі і адукацыі да педагагічнай галіны ведаў; *гістарычнасць*, вызначаемая праз зварот да гістарычнага мінулага з выкарыстаннем адпаведнай крыніцзнаўчай базы; *культуралагічнасць*, бо культура пазыцыяніруецца як аснова адукацыі, а педагагічная думка ў сваіх дасягненнях з'яўляецца элементам агульначалавечай культуры; *сацыялагічнасць*, таму што ўсе педагагічныя з'явы вывучаюцца ў кантэксце дынамікі сацыяльных адносін; *паліталагічнасць*, якая праяўляецца праз сувязь педагагічных працэсаў з развіццём дзяржаўнай палітыкі ў галіне адукацыі; *антрапалагічнасць*, бо менавіта чалавек з'яўляецца суб'ектам педагагічнай дзейнасці [4, с. 41–44]. Пералічаныя асаблівасці гісторыі педагогікі тычацца і гісторыі адукацыі як галіны педагагічнай навукі.

У пэўнай сувязі з абазначанымі асаблівасцямі прадстаўляюцца некаторыя дыдактычныя прынцыпы канструявання зместу гістарычнай адукацыі, якія адпавядаюць культуралагічнай парадigmatе адукацыі:

- прынцып культурна-гістарычнага асяроддзя, які прадугледжвае трансляцыю і засваенне вучнямі дасягненняў прадстаўнікоў беларускай нацыі ў галіне матэрыяльнай і духоўнай культуры, а таксама ідэй (думак) і каштоўнасных арыентацый чалавека ў гісторыі з вызначэннем пераемнасці з сучаснасцю;

- прынцып адзінства выхавання і навучання, які арыентаваны на фарміраванне нацыянальнай і грамадзянскай ідэнтычнасці, калектыўнай гістарычнай памяці, а таксама сістэмы традыцыйных (сям'я і каханне, сяброўства і ўзаемадапамога, працалюбства, рэлігійная талерантнасць) і інавацыйных каштоўнасных арыентацый (дзяржаўны суверэнітэт, паважлівая адносіны да іншых поглядаў);

- прынцып дыскрэтнасці зместу навучання, які абумоўлівае першапачатковае прапедэўтычнае прадстаўленне вучэбнага матэрыялу, упарадкаванае з пункту гледжання педагагічнай мэтазгоднасці засваення найбольш вызначальных гістарычных асоб і падзей пры мэтазгоднасці далейшага пашырэння аб'ёму вучэбнага матэрыялу ў працэсе яго вывучэння ў старэйшых (выпускных) класах;

- прынцып антрапалагізацыі навучання, які абумоўлівае засваенне зместу вучэбнага матэрыялу па алгарытму «чалавек культура – гісторыя» пры рэалізацыі кантэкстнага падыходу да асвятлення ўчынкаў суайчыннікаў і равеснікаў у гістарычным і сучасным грамадска-палітычным, сацыяльна-культурным асяроддзі з улікам матывацыйнага кампаненту асобы;

- прынцып нагляднасці і даступнасці ў навучанні згодна з узроставымі і псіхалага-педагагічнымі асаблівасцямі вучняў інфармацыйнага грамадства, які рэалізуецца праз стварэнне дакументальна-візуальных вобразаў гістарычных падзей і іх удзельнікаў і прызнанне права вучняў на пэўную суб'ектыўнасць у працэсе першапачатковага засваення зместу з далейшай карэляцый яго вынікаў з боку настаўніка;

- прынцып вобразнасці навучання з дапамогай мастацкіх сродкаў для актуалізацыі эмацыянальна-каштоўнаснага кампаненту асобы, фарміравання вопыту яе пачуццёвых адносін да зместу вивучаемага матэрыялу і магчымага яго пераводу ў доўгачасовую памяць вучняў з дапамогай мультымедыяных прыёмаў.

Актуальнасць вызначэння тэндэнцый развіцця школьнай гістарычнай адукацыі як комплекснай педагагічнай сістэмы вызначаецца функцыяналам гісторыка-педагагічнага даследавання, накіраваным не толькі на разуменне і інтэрпрэтацыю гістарычнай рэтрспектывы, а і на асэнсаванне сучаснасці і педагагічнае праектаванне будучыні праз прадметныя канцэпцыі, адукацыйныя стандарты, вучэбныя планы, вучэбна-метадычную літаратуру. Мінулае, сучаснае і будучыня ўтвараюць адзіную непарыўную гісторыка-педагагічную прастор, дзе ўсе гэтыя кампаненты эвалюцыяніруюць адно ў другое [5, с. 19].

Ва ўмовах сучаснай глабалізацыі каштоўнасць гісторыка-педагагічнага даследавання абумоўлена задачай фарміравання сродкамі школьнай гістарычнай адукацыі нацыянальна-культурнай ідэнтычнасці вучняў з апорай на нацыянальны кампанент адукацыі, які прадстаўлены, напрыклад, вучэбным прадметам «Гісторыя Беларусі» [2, с. 11, 13]. Працэс фарміравання нашых нацыянальных уяўленняў аб сваім гістарычным мінулым, які распачаўся з афармлення дзяржаўнага суверэнітэту Рэспублікі Беларусь, патрабуе, напрыклад, вызначэння і характарыстыкі этапаў развіцця школьнай гістарычнай адукацыі. Аўтар артыкула прытрымліваецца пазіцыі вивучэння гістарычнай адукацыі як сацыякультурнай з'явы з актуалізацыяй у якасці канцэптаў паняццяў «беларуская грамадзянская нацыя», «беларуская дзяржаўнасць», «гістарычная памяць», «нацыянальна-культурная ідэнтычнасць», «агульнанацыянальная ідэя». Асаблівая ўвага ў такім гісторыка-педагагічным даследаванні надаецца вивучэнню працэсу стварэння вучэбнай літаратуры па гісторыі Беларусі.

Зыходным момантам у развіцці школьнай гістарычнай адукацыі стала распрацоўка восенню 1991 г. Канцэпцыі гістарычнай адукацыі ў сярэдняй школе Беларусі і ўдакладненне яе пазіцый кіраўніком часовага навуковага калектыву па яе стварэнні М. В. Бічом у нацыянальнай Канцэпцыі гісторыі і гістарычнай адукацыі 1993 г. [6]. Канцэптальныя пазіцыі былі сфармуляваны літаральна напярэдадні спынення існавання СССР і адчувалі на сабе грамадска-палітычныя рэаліі першай паловы 1990-х гг., звязаныя з аб'яшчэннем дзяржаўнага суверэнітэту Рэспублікі Беларусь. Уласна педага-

гічным наступствам стала, напрыклад, наданне гісторыі Беларусі статуса самастойнага вучэбнага прадмета, які ўплывае на фарміраванне нацыянальнай самасвядомасці вучняў. Дадзеныя абставіны пацвярджаюць заканамернасць, сфармуляваную акадэмікам Расійскай акадэміі адукацыі Л. Н. Багалюбавам: «Калі ў сучасным грамадстве адбыліся маштабныя, глыбокія, устойлівыя змены, неабходны адпаведныя інавацыі ў змесце сацыяльна-гуманітарнай адукацыі» [1, с. 25].

У 2009 г. была падрыхтавана Канцэпцыя вучэбнага прадмета «Сусветная гісторыя. Гісторыя Беларусі», зацверджаная загадам Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь № 675. У Канцэпцыі былі прадстаўлены канцэпты «нацыянальная ідэнтычнасць», «грамадзянская (палітычная) нацыя», «беларуская дзяржаўнасць» [7]. Канцэптуальным для школьнай гістарычнай адукацыі стала таксама сфармуляванае беларускай акадэмічнай гістарычнай навукай палажэнне аб беларускай дзяржаўнасці як «праве этнанацыянальнай супольнасці, патэнцыяльнай здольнасці і магчымасці яе нацыянальнай эліты (палітычнай, эканамічнай, навуковай) да працяглага самастойнага гістарычнага існавання» [8, с. 7–12]. У педагагічнай тэорыі і практыцы з’явілася канцэптуальнае палажэнне аб нацыянальнай ідэі як магчымай аснове для канстрування зместу педагагікі і адукацыі [9, с. 117–118]. З прыняццем Канцэпцыі інфармацыйнай бяспекі Рэспублікі Беларусь 2019 г. (п. 49) была актуалізавана задача далейшай паслядоўнай рэалізацыі дзяржаўнай гістарычнай палітыкі, накіраванай на замацаванне ў Беларусі беларускай нацыянальнай канцэпцыі гістарычнага мінулага і беларускай мадэлі памяці, а таксама фарміравання ўласна беларускага (беларускаэнтрычнага) погляда на гісторыю і яго адпаведнага змястоўнага нападўнення ў школьнай вучэбнай літаратуры. Яе дыдактычнае канструаванне налічвае шэсць этапаў:

- 1991–1997 гг. (канцэптуальна-трансфармацыйны), калі былі першачатковы вызначаны прынцыпы стварэння новай вучэбнай літаратуры, у тым ліку па гісторыі Беларусі, якія грунтаваліся пераважна на этнакультурнай дамінанце;

- 1998–2002 гг. (метадычна-мадэрнізацыйны), калі падрыхтоўка другога пакалення вучэбнай літаратуры адбывалася з апорай на нацыянальную гістарыяграфічную канцэпцыю і ва ўмовах так і не завершанага пераходу агульнаадукацыйнай школы на 12-гадовы тэрмін навучання;

- 2003–2008 гг. (структурна-зацвярдзальны), калі было выдадзена трэцяе пакаленне вучэбных дапаможнікаў, рыхтаваліся ва ўмовах рэалізацыі канцэнтрычнага прынцыпу пабудовы зместу гістарычнай адукацыі і грунтаваліся пераважна на нацыянальна-дзяржаўнай дамінанце;

- 2009–2014 гг. (канцэптуальна-прадметны), калі вучэбная літаратура па гісторыі рыхтавалася ва ўмовах звароту агульнаадукацыйнай школы на 11-гадовы тэрмін навучання і ад канцэнтрычнага да лінейнага прынцыпу

пабудовы зместу гістарычнай адукацыі ва ўмовах рэалізацыі прадметнай Канцэпцыі 2009 г.;

- 2015–2022 г. (кампетэнтнасна-арыентаваны), калі выпуск вучэбнай літаратуры быў абумоўлены вяртаннем да канцэнтрычнага прынцыпу пабудовы зместу гістарычнай адукацыі і рэалізацыяй кампетэнтнаснага падыходу да падрыхтоўкі вучняў па гісторыі;

- з 2023 г. (канцэптuallyна-вызначальны), калі рэалізуецца новая Канцэпцыя школьнай гістарычнай адукацыі, адобраная пастановай Калегіі Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь 08.11.2022 г. № 13.2 і рыхтуецца шостае пакаленне вучэбнай літаратуры ў аспекце фарміравання функцыянальнай граматычнасці вучняў.

Кароткія аўтарскія вызначэнні этапаў, пададзеныя ў дужках, маюць прыкладны характар, вызначаны па сутнасных характарыстыках тых змен, што адбываліся ў адпаведны перыяд, і могуць быць удакладнены.

Выяўленне заканамернасцей развіцця школьнай гістарычнай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь у 1991–2022 гг. мэтазгодна ў аспекце характарыстыкі іх некаторых дамiнуючых тэндэнцый, якія магчыма вызначыць праз комплекс узаемасувязей паміж канцэптuallyнымі, мэтавымі, структурнымі, змястоўнымі кампанентамі педагагічнай сістэмы:

- паступовым пераходам ад сцыентычнай парадэгмы адукацыі, якая ўвасобілася ў традыцыйным мэтавызначэнні, арыентаваным на набыццё і перадачу ведаў, да сучаснай стратэгічнай мэты, якая прадугледжвае развіццё і самаразвіццё асобы, якасцямі якой бачацца гістарычная памяць і нацыянальна-культурная ідэнтычнасць;

- перавагай канцэнтрычнага прынцыпу дыдактычнага канструавання зместу навучання над лінейным пры пазіцыяніраванні ў якасці першага канцэнтры прापедэўтычнага навучання на першай ступені агульнай сярэдняй адукацыі ў 4-м класе пры засваенні зместу вучэбнага прадмета «Чалавек і свет. Мая Радзіма – Беларусь»;

- спалучэннем культураадпаведнага падыходу да падрыхтоўкі вучняў па гісторыі, калі змест адукацыі разглядаецца як сацыяльны вопыт сучаснай грамадзянскай нацыі, з кампетэнтнасным, які мае практыка-арыентаваны характар і актуалізуе фарміраванне сацыяльна-асобасных кампетэнцый вучняў, сярод якіх кампетэнцыі грамадзянства і патрыятызму;

- паступовым пераходам у складванні ўласна беларускага (беларуска-канцэнтрычнага) погляду на гісторыю ад выкарыстання этнанацыянальных да арыентацыі на нацыянальна-дзяржаўныя фактары адбору і прадстаўлення зместу вучэбнага матэрыялу;

- актуалізацыяй ролі вучэбнага прадмета «Гісторыя Беларусі» як маючага нацыятворчы характар, засваенне зместу якога ўплывае на фарміраванне ідэнтычнасці вучняў як ураджэнцаў Беларусі і грамадзян Рэспублікі Беларусь.

Такім чынам, школьная гістарычная адукацыя як аб'ект гісторыка-педагагічнага даследавання канцэптуальна пазіцыяніруецца як комплексная педагагічная сістэма, якая мае ў працэсе сваёй структурна-змястоўнай мадэрнізацыі фактары і дамінуючыя тэндэнцыі развіцця як прыватныя педагагічныя заканамернасці, што праяўляюцца ў сістэме ўзаемаадносін паміж рознымі кампанентамі сістэмы. У сваёй сукупнасці фактары і тэндэнцыі ў школьнай гістарычнай адукацыі маюць дваісты характар, бо грамадска-палітычныя змены, напрыклад, як фактары развіцця не толькі абумоўліваюць канцэптуальныя змены ў змесце адукацыі, а і самі адлюстроўваюцца ў змесце вучэбнай літаратуры.

### Спіс выкарыстаных крыніц

1. *Боголюбов, Л. Н.* О закономерностях становления содержания социально-гуманитарного образования / Л. Н. Боголюбов // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2011. – № 4. – С. 20–28.
2. *Болбас, В. С.* История педагогики в системе педагогического знания / В. С. Болбас, Г. В. Болбас // Педагогическая наука и образование. – 2020. – № 3. – С. 8–14.
3. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2023 года. – Минск: Национальный институт образования, 2018. – 40 с.
4. *Корнетов, Г. Б.* Предмет и объект истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 1. – С. 34–52.
5. *Болбас, В. С.* Историко-педагогическое знание в содержании педагогического образования / В. С. Болбас, Г. В. Болбас // Педагогическая наука и образование. – 2021. – № 1. – С. 16–21.
6. Канцэпцыя гістарычнай адукацыі ў сярэдняй школе Беларусі / І. І. Багдановіч, М. В. Біч (кіраўнік калектыву) [і інш.] // Настаўніцкая газета. – 1991. – 30 ліст. – С. 2–3; *Біч, М. В.* Аб нацыянальнай канцэпцыі гісторыі і гістарычнай адукацыі / М. В. Біч // Беларускі гістарычны часопіс. – 1993. – № 1. – С. 15–24.
7. Концепция учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси» // Гісторыя: праблемы выкладання. – 2009. – № 7. – С. 3–12.
8. Гісторыя беларускай дзяржаўнасці ў канцы XVIII – пачатку XXI ст.: у 2 кн. / А. А. Каваленя [і інш.]; рэдкал.: А. А. Каваленя [і інш.]; Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т гісторыі. – Минск: Беларус. навука, 2011. – Кн. 1. – 584 с.
9. *Хуторской, А. В.* Дидактика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2017. – 720 с.
10. Концепция информационной безопасности Республики Беларусь // СБ Беларусь сегодня. Спецвыпуск. – 2019. – 21 мар. – С. I–V.

(Дата падачы: 21.02.2023 г.)

*И. В. Пантюк*

Белорусский государственный университет, Минск

*I. V. Pantiouk*

Belarusian State University, Minsk

УДК: 37.091.3:[613+614.8]-057.875

**УМЕНИЕ ПЛАНИРОВАТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
И ПРИНИМАТЬ РЕШЕНИЕ –  
МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ  
КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ**

**ABILITY TO PLAN ACTIVITIES AND MAKE DECISIONS –  
META-SUBJECT COMPETENCIES OF THE CULTURE  
OF LIFE SAFETY AND HEALTHY LIFESTYLE  
OF STUDENTS**

*Представлены результаты исследования самооценки уровня развития умений планировать деятельность и принимать решения у студентов 1, 3 и 5 курсов обучения. Установлено, что независимо от специализации и курса студенты обладают высокими уровнями сформированности умений, относящихся к метапредметным компетенциям культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни, совершенствуются в образовательном процессе при усвоении знаний разных предметов, в том числе и учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека».*

*Ключевые слова: культура; безопасность жизнедеятельности; здоровый образ жизни молодежи; умение планировать и принимать решение; образование; студенты.*

*The results of a study of self-assessment of the level of development of skills to plan activities and make decisions among students of the 1st, 3rd and 5th courses of study are presented. It is established that, regardless of specialization and course, students have high levels of formation of skills related to the meta-subject competencies of the culture of life safety and healthy lifestyle, they improve in the educational process when mastering knowledge of various subjects, including the academic discipline «Human life safety».*

*Key words: culture; life safety; healthy lifestyle of young people; ability to plan and make decisions; education; students.*

В педагогической литературе активно обсуждается вопрос использования в учебном процессе различных подходов, технологий и методических приемов формирования умений и навыков применения полученных знаний на практике. Большинство педагогов отдают предпочтение компетентностному подходу, позволяющему получить метапредметные результаты: сформировать теоретическое, творческое, критическое мышление, освоить навыки переработки информации, выработать регулятивные метаумения [1]. Под термином «метапредметные компетенции» понимают особые интегративные умения обучающихся применять предметные и метапредметные знания, способы метапредметной познавательной действительности

и универсальные учебные действия в одной или нескольких предметных областях, а также в реальных жизненных ситуациях [2].

Вопросам формирования метапредметных компетенций в образовании посвящены работы М. В. Агажальской, А. З. Зак, А. В. Андреевко, Т. А. Файн, Г. Гуторовой и других педагогов [1–5]. В частности, отмечается, что метапредметные умения дают возможность обобщения полученных знаний для применения их в любой сфере жизнедеятельности [3]. Авторы подчеркивают, что метапредметные (компетентностные) результаты образовательной деятельности способствуют применению знаний, умений и навыков, полученных на базе не одного, а нескольких предметов в рамках образовательного процесса, для решения жизненных проблем [1; 2].

Метапредметные компетенции классифицируют по видам учебных действий, среди которых выделяют умение планировать свою деятельность и принимать решение. Планирование – это фундаментальная когнитивная способность предопределить в сознании оптимальную форму выполнения задачи для достижения поставленной цели. Способность к планированию – мыслительный процесс, позволяющий выбрать необходимые действия для достижения цели, определить их порядок, выделить для каждой задачи когнитивные ресурсы и разработать план реализации. Психические процессы, участвующие в планировании, у каждого проявляются индивидуально, но при соответствующей стимуляции, здоровом образе жизни их можно развивать, тренировать [6].

Проблемам формирования умений планировать свою деятельность и принимать решения посвящены работы, отражающие развитие функций планирования в процессе самоорганизации студентов [7]. Определены основные профессиональные знания и умения, направленные на способность видеть, прогнозировать события и ситуации, планировать свою деятельность и подчиненных, интегрировать служебные функции в реализацию поставленных задач для курсантов образовательных учреждений МВД [8]. Анализируются педагогические условия формирования профессионализма управленческой деятельности офицерских кадров и сотрудников силовых ведомств [9]. Подчеркивается, что умение планировать, организовывать свою деятельность и предвидеть последствия своего поведения развиваются, корректируются в коммуникативных методах обучения: деловых играх, тренингах, видеотренингах и других формах активного взаимодействия преподавателей и студентов [10, 5].

Среди многочисленных исследований выделяются работы, посвященные формированию компетенций культуры безопасности жизнедеятельности. Под термином «культура безопасности жизнедеятельности» традиционно понимают способ организации деятельности человека, представленный в системе социальных норм, убеждений, ценностей, обеспечивающих сохранение его жизни, здоровья и целостности окружающего



мира [11]. Культура безопасности жизнедеятельности является базовым структурным компонентом культуры личности и профессионализма специалиста, формируется в процессе обучения и включает выработку способности предвидеть потенциально опасные ситуации, осознавать усвоенные знания, критически осмысливать информацию, творчески подходить к решению задач [12; 13].

Одним из приоритетных направлений воспитания в учреждениях образования является формирование культуры безопасности жизнедеятельности, направленное на усвоение обучающимися правил безопасного поведения в обществе, на производстве и в повседневной жизни, включает освоение норм и правил безопасного поведения в социальной и природной среде, ведение здорового образа жизни. При чрезвычайных ситуациях важно проявление таких качеств, как способность спрогнозировать, увидеть жизненно опасную ситуацию и принять решение, как правильно поступить при угрозе жизни и здоровью.

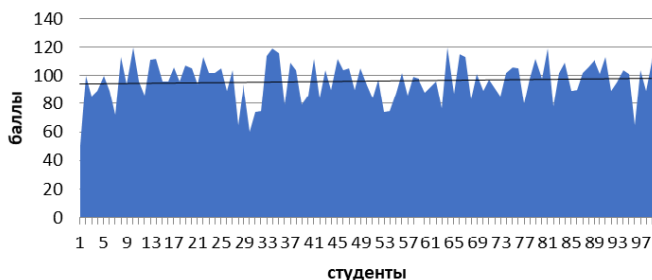
**Цель настоящего исследования** – определить уровень самооценки умений планировать деятельность и принимать решения у студентов при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека».

**Методы.** Исследование проводилось на базе факультета социокультурных коммуникаций Белорусского государственного университета. В ходе изучения применялись методы анализа, тестирование, интерпретации и обработки данных методами описательной статистики. Для диагностики мы использовали методики: Р. Л. Оксфорда, И. Г. Юдиной «Умеете ли вы планировать свою деятельность?», Л. А. Александровой, С. Г. Морозовой «Умеете ли вы принимать решение?», которые позволяют оценить степень умений по 5-бальной шкале уровня развития: от 1 до 5 [14]. Методики содержат 24 и 15 соответственно вопросов, касающиеся утверждений «могу» планировать, организовывать, сопоставлять, оценивать и контролировать свои действия и поступки в соответствии с поставленными целями, задачами, планами. Интерпретация результатов оценивается по высокому, среднему и низкому уровням сформированности умений планировать свою деятельность и принимать решения.

Выборка составила 99 человека. Средний возраст испытуемых  $20 \pm 2$  года. Нами протестированы студенты 1 курса специальности «современные иностранные языки», 3 курса специальности «прикладная информатика» и студенты 5 курса специальности «дизайн коммуникативный» факультета социокультурных коммуникаций БГУ.

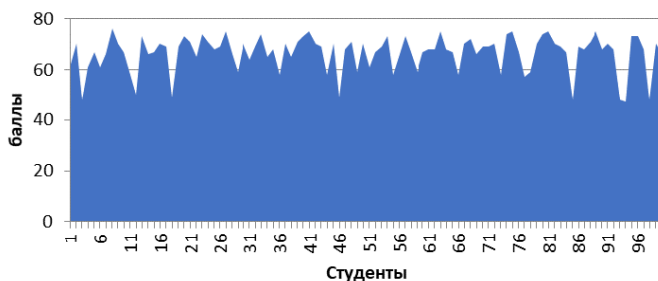
На рис. 1 представлены результаты самооценки уровня развития умений планировать свою деятельность студентов 1, 3, 5 курсов.

Из рис. 1 видно, что среднее значение равно 96,3; минимальное значение – 51; максимальное – 152; медиана – 88; стандартное отклонение составило 52,3. Установлено, что студенты обладают достаточно высокими значениями развития умений планировать свою деятельность.



*Рис. 1. Шкала самооценки уровня развития умений планировать свою деятельность 1, 3, 5 курсов обучения*

На рис. 2 представлены результаты самооценки уровня умений принимать решение студентов 1, 3, 5 курсов.



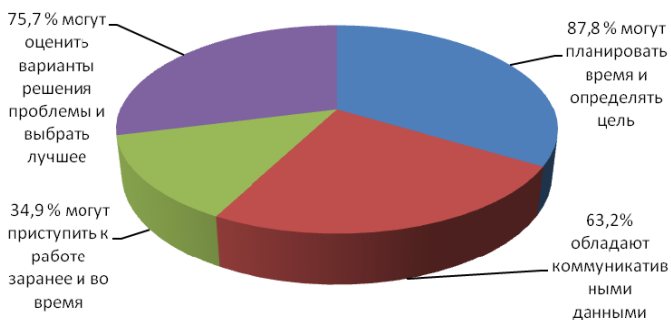
*Рис. 2. Результаты самооценки уровня умений принимать решение студентов 1, 3, 5 курсов*

Из рис. 2 видно, что среднее значение показателей уровня сформированности умения принятия решений равно 66,5; минимальное значение – 46; максимально – 76; медиана – 61; стандартное отклонение – 19,8. Для всех респондентов характерны высокие показатели уровня развитости умений принимать решения.

При обработке первичных материалов исследования нами установлено, что в большинстве ответов у студентов 1, 3 и 5 курсов достаточно высокие и близкие средние значения показателей самооценки умений. Поэтому мы не проводили статистический сравнительный анализ между курсами и специальностями.

Для анализа ответов двух методик, содержащие в совокупности 39 вопросов, мы обобщили результаты, условно выделив те утверждения, которые, на наш взгляд, характеризуют способности студентов планировать свою деятельность и принимать решение.

На рис. 3 представлены обобщенные результаты самооценки уровня умений планировать свою деятельность и принимать решение студентов 1, 3, 5 курсов в процентном отношении.



**Рис. 3. Обобщенные результаты самооценки уровня умений планировать свою деятельность и принимать решение студентов 1, 3, 5 курсов в процентном отношении**

Таким образом, все респонденты, принявшие участие в исследовании, показали высокие уровни сформированности умений планировать свою деятельность и принимать решение: 87,8 % утверждают, что могут планировать свое время, могут определить цель деятельности и реализовывать запланированное; 63,2 % обладают коммуникативными навыками, необходимыми для обращения за помощью, 75,7 % могут оценить варианты решения проблемы и выбрать лучшее, но при этом только 34,9 % могут приступить к работе заранее и вовремя.

Предполагаем, что полученные высокие уровни сформированности умений планировать свою деятельность и принимать решение можно интерпретировать следующим образом. Для 1-го курса специальности «современные иностранные языки» исследование проводилось в период первого семестра первого года обучения. Практически это выпускники школ, успешно сдавшие вступительные экзамены в университет, прошедшие подготовительные этапы отбора для зачисления и продемонстрировавшие способность к самоорганизации и целеустремленности. Предполагаем, что этому и свидетельствуют высокие показатели умений планировать свою деятельность и принимать решение для достижения цели.

Студенты специальности «прикладная информатика» на 3-м курсе обучения уже адаптировались к учебному процессу, осознают основные правила и требования, предъявляемые к освоению учебных программ и формированию базовых компетенций по специальности, в том числе и навыками планирования и организации профессиональной деятельности.

Студенты 5-го курса специальности «дизайн коммуникативный» – это уже специалисты с неоконченным высшим образованием, сумевшие подойти к финальной части получения диплома специалиста. На 5-м курсе обучения они освоили навыки составления, проектирования, организации дизайн-проектов в соответствии с образовательными программами специ-

альности. У них уже достаточно сформированы умения к анализу, проектированию, организации и реализации социокультурных творческих самостоятельных проектов.

При диагностировании низких показателей уровня сформированности компетенций безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни необходимо корректировать, развивать, совершенствовать в учебном процессе с помощью соответствующих образовательных технологий. Например, моделирование ситуативных жизненных, производственных задач и действий при чрезвычайных экстремальных событиях; коммуникативные тренинги по развитию умений взаимодействовать с окружающими; методы проектирования модели личного безопасного поведения, выполнению различных социальных ролей при чрезвычайных ситуациях; обучающие видеоролики на выживание при техногенных катастрофах и другие средства управления, поддержки и контроля знаний и умений студентов.

Нами установлено, что независимо от специализации и курса обучения студенты обладают высокими уровнями сформированности умений планировать и принимать решение, столь необходимые для эффективного выполнения любой профессиональной деятельности. Мы выявили достаточно высокие и близкие средние значения показателей самооценки умений, но при обработке результатов, были выявлены и низкие минимальные показатели. Мы рекомендуем при диагностировании низких показателей уровня сформированности умений планировать свою деятельность и принимать решение необходимо корректировать, развивать, совершенствовать в учебном процессе с помощью соответствующих образовательных технологий.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют, что данные респонденты в целом обладают метапредметными компетенциями культуры безопасности жизнедеятельности, которые позволят им при определенных чрезвычайных жизненных ситуациях спланировать алгоритм, тактику поведения и предпринять правильное решение при угрозе их жизни и здоровью. Такие метапредметные умения, как способность к самоорганизации здорового образа жизни, умения спланировать режим дня для успешной учебной деятельности и достижения учебной цели, а при трудной жизненной ситуации, умения увидеть и предотвратить угрожающую жизни и здоровью ситуацию, формируются комбинированными педагогическими технологиями: коммуникативными, проектными, проблемно-ориентированными, информационными, исследовательскими, сетевыми, иммерсивными и другими методами обучения.

В настоящее время формирование универсальных метапредметных компетенций является основной задачей высшей школы. В системе высшего образования предусматриваются определенные требования к результатам освоения содержания программы обучения в соответствии с сформированными компетенциями специальности. Совокупность универсальных, профессиональных и специальных компетенций должна обеспечивать специ-

алисту способность осуществлять успешную профессиональную карьеру. На наш взгляд, студенты, обладающие сформированными умениями планировать свою деятельность и принимать решение, способны при производственной деятельности, в быту, при чрезвычайных ситуациях и при ведении здорового образа жизни осуществлять действия, направленные на приобретение требуемой компетенции и оценивать их результативность.

#### Список использованных источников

1. Фаин, Т. А. Формирование метапредметных результатов в соответствии с требованиями ФГСО ООО при исследовательском подходе в обучении [Электронный ресурс] / Т. А. Фаин. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-metapredmetnyh-rezultatov-v-sootvetstvii-s-trebovaniami-fgos-ooo-pri-issledovatel'skom-podhode-v-obuchenii>. – Дата доступа: 15.02.2023.

2. Гуторова, Г. Сущность и содержание метапредметного подхода в педагогической науке и Федеральном государственном образовательном стандарте / Г. Гуторова // Научно-педагогическое обозрение. – 2020 – № 5 (33). – С. 41–50.

3. Ангажальская, М. В. Формирование метапредметных компетенций в условиях современного образования [Электронный ресурс] / М. В. Ангажальская. – Режим доступа: <https://gymnbnk.schools.by/pages/formirovanie-metapredmetnyh-kompetentsij-v-uslovijah-sovremennoogo-obrazovaniya>. – Дата доступа: 15.02.2023.

4. Зак, А. З. Развитие умений планировать у школьников 5–9 классов / А. З. Зак // Научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей «StudNet». – 2020. – № 6. – С. 174–185.

5. Андриенко, А. В. Взаимодействие преподавателей и студентов в контексте профессиональной педагогики // Мир науки, культуры. Образования. – 2008. – № 2 (9). – С. 107–110.

6. Что такое планирование? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.cognifit.com/ru/science/cognitive-skills/planning>. – Дата доступа: 10.02.2023.

7. Развитие функции планирования в процессе самоорганизации будущих педагогов / С. Н. Фортыгина [и др.] // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2020 – № 8 (186). – С. 291–294.

8. Филимонов, Р. Н. Компоненты профессионально-управленческих знаний и умений у курсантов образовательных организаций МВД России // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2016 – № 1 (31). – С. 247–250.

9. Гусев, Р. А. Педагогические условия формирования профессионализма управленческой деятельности офицерских кадров и сотрудников силовых ведомств [Электронный ресурс] / Р. А. Гусев, А. А. Кочин // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2011. – № 1 (49). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-professionalizma-upravlencheskoy-deyatelnosti-ofiterskih-kadrov-i-sotrudnikov-silovyh/viewer>. – Дата доступа: 10.02.2023.

10. Скрипник, Т. В. Взаимодействие специалистов превентивной практики с родителями обучающихся / Т. В. Скрипник // Омский научный вестник. – 2013. – № 2 (110). – С. 166–170.

11. Вязьмитинов, С. Н. Формы и методы формирования культуры безопасности жизнедеятельности в Оренбургском ПКУ [Электронный ресурс] / С. Н. Вязьмитинов // Молодой ученый. – 2015. – № 11.1 (91.1). – С. 135–137. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/91/19331/>. – Дата доступа: 10.01.2022.

12. Месхи, Б. Ч. Компетенции безопасности жизнедеятельности: стандарты и действительность / Б. Ч. Месхи // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 94–98.

13. Горина, Л. Н. Модель системы оценки сформированности компетентности безопасности жизнедеятельности человека / Л. Н. Горина, Н. Е. Данилина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12, № 3(3) – С. 612–618.

14. Самсоненко, Л. С. Содержательные особенности развития прогностических способностей у студентов-психологов / Л. С. Самсоненко // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2020. – Т. 6. – № 2. – С. 94–107.

(Дата подачи: 20.02.2023 г.)

*И. И. Петрашевич*

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Брест

*I. I. Petrashevich*

Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

УДК 371(476)"19"

## **ЦЕННОСТНЫЙ АНАЛИЗ МЕХАНИЗМОВ РАЗВИТИЯ, ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ БЕЛАРУСИ В ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX В.**

## **VALUE ANALYSIS OF THE MECHANISMS OF DEVELOPMENT, FORMATION AND IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF TEACHERS IN BELARUS IN THE FIRST THIRD OF THE TWENTIETH CENTURY**

*Статья посвящена актуальной проблеме педагогики – профессиональному мастерству учителя, вопросам его становления, формирования, развития и совершенствования. Ценностный анализ проблемы представлен в историко-педагогическом аспекте. Пути развития профессионального мастерства, направления его совершенствования и критерии представлены в модели трактовки профессионального мастерства учителя Беларуси в первой трети XX в. Специфика механизмов развития, формирования и совершенствования профессионального мастерства учителя рассматриваемого периода объясняется взаимодействием общепедагогического и национального факторов.*

*Ключевые слова: профессиональное мастерство учителя; ценностный анализ; механизмы развития, формирования и совершенствования; модель профессионального мастерства учителя Беларуси; первая треть XX в.; общепедагогический и национальный факторы.*

*The article is devoted to the actual problem of pedagogy – the professional skill of a teacher, the issues of his formation, formation, development and improvement. The value analysis of the problem is presented in the historical and pedagogical aspect. The ways of development of professional skills, directions of its improvement and criteria are presented in the model of interpretation of professional skills of a teacher of Belarus in the first third of the twentieth century. The specificity of the mechanisms of development, formation and improvement of the professional*

*skills of the teacher of the period under consideration is explained by the interaction of general pedagogical and national factors.*

*Key words: professional skills of a teacher; value analysis; mechanisms of development, formation and improvement; model of professional skills of a teacher in Belarus; the first third of the twentieth century; general pedagogical and national factors.*

Статус современного учителя, его профессиональная и личностная готовность к педагогической деятельности (с учетом актуальных требований XXI в.), конкретные пути развития и совершенствования его профессионализма – это лишь неполный перечень актуальных проблем, решение которых перманентно находится на повестке дня, результативность решения которых взаимозависимо от динамики преобразований в обществе. В современном социокультурном пространстве учителя, благодаря своему исключительному влиянию на общество, обеспечивают формирование нового поколения граждан нашей страны. Становится очевидной значимость механизма развития, формирования и совершенствования профессионального мастерства учителя, поскольку от степени разработанности данной проблемы зависит оптимальное развитие личности, социально-нравственное здоровье страны, значит и наше будущее.

Профессиональная педагогическая деятельность основывается на непрерывном развитии и совершенствовании. Основными этапами развития педагога в процессе профессиональной деятельности являются освоение профессии, утверждение и проверка своей системы работы, развитие, совершенствование, обобщение и передача опыта, подведение итогов [1, с. 4]. Важнейшее место в перечисленных циклах занимает совершенствование деятельности, связанное с поиском нового, творчеством, развитием мастерства в профессиональной деятельности. Учителям, начинающим педагогическую деятельность, важно понимать специфику труда, особенности построения взаимоотношений с обучающимися, пути собственного профессионального развития, «уяснить суть и особенности деятельности, механизмы развития и совершенствования профессионального мастерства» [2, с. 199].

Переосмысление проблемы на личностном и социальном уровнях обеспечивает актуализацию действенных механизмов формирования, развития и совершенствования профессионального мастерства учителя с историко-педагогической точки зрения на основе ценностного анализа. Научно-педагогическое наследие Беларуси первой трети XX в. содержит плодотворный опыт разработки продуктивных механизмов совершенствования мастерства учителя, ценностное переосмысление которого способно содействовать совершенствованию теории и практики проблемы.

Наш научный поиск направлен на ценностное переосмысление и актуализацию историко-педагогического опыта в разработке механизмов формирования, развития и совершенствования профессионального мастерства учителя с целью совершенствования существующих подходов

к проблеме. В исследовании нами применены *историко-структурные методы* (содержание мастерства учителя в ретроспективе и вычленение его компонентов); *конструктивно-генетические* (рассмотрение генезиса проблемы) и *историко-компаративистские* (сравнение и сопоставление периодов формирования мастерства учителя Беларуси первой трети XX в.).

В историко-педагогической литературе понятие «мастерство» трактуется как приобретаемое с опытом свойство личности, являющееся высшим уровнем профессиональных умений, достигнутого на основе доведенных до автоматизма навыков и творческого подхода [3, с. 293]. Сущность понятия кроется в глубоком понимании дела, сочетаемого с умением осуществлять эффективные профессиональные и (или) любительские действия [4, с. 241]. В научной и учебной литературе термины «педагогическое мастерство» и «профессиональное мастерство учителя» порой используются наравне. «Педагогическое мастерство» объясняется как высокое и постоянно совершенствуемое искусство обучения и воспитания, доступное педагогу, работающему по призванию, любящему своё дело и обучающихся; как синтез качеств личности педагога (научных, специальных, педагогических знаний и умений), позволяющих с помощью системы педагогических средств добиваться высоких результатов в обучении, воспитании и развитии обучающихся [5, с. 6]. Сущность «профессионального мастерства учителя» раскрывается в овладении методами и приемами обучения и воспитания, усвоении и творческой разработке собственной системы педагогических умений и навыков. Профессиональное мастерство рассматривается как качество личности учителя, утверждается как одна из целей совершенствования образовательного процесса, как синтез педагогической техники, такта, авторитета, личного примера [6, с. 4]. Нам видится более приемлемым употребление термина «профессиональное мастерство», имеющего более широкий спектр характеристик понятия.

Профессиональное мастерство неразрывно связано с деятельностью, достигается при условии успешного овладения ею, при постоянной рефлексии труда и самосовершенствовании. Источником его формирования является развитая потребность в самореализации, саморазвитии, педагогических качеств и умений. Именно в такой формулировке акцентируется исследуемая проблема в истории педагогической мысли Беларуси.

Представления о мастерстве педагога выкристаллизовались в педагогической мысли Беларуси на рубеже XIX–XX вв. Термин не был ещё сформулирован, речь шла скорее о предъявлении требований к моральным и нравственным качествам учителя, знаниям и умениям, способностям наладить контакт и создать положительную атмосферу в образовательном процессе. Таким способом синхронизировались в процессе своей разработки две значимые проблемы педагогики – формирование мастерства учителя и его подготовка.



Получившие распространение в научно-педагогической среде в начале XX в., представления о профессиональном мастерстве учителя мы рассматриваем как критерии и требования, предъявляемые к деятельности педагога (педагогическое образование; предрасположенность к учительской деятельности; саморазвитие моральных и нравственных сторон личности; потребность в самообразовании, саморазвитии и др.). Обоснование же выделенных в начале XX в. критериев, уровней мастерства, механизмов его формирования, развития и совершенствования требовали применения научного подхода, что обуславливалось потребностью общества и государства в квалифицированных педагогах и вызвало всплеск интереса к проблеме в трудах ученых, педагогов, просветителей, учителей. Концептуальные идеи Фр. Скорины, С. Будного, С. Полоцкого, Г. Карташевского, К. Нарбуто и др. о формировании совершенного человека в целом и профессионального мастерства учителя в частности составили научную основу в её разработку.

Категория «профессиональное мастерство» и в начале XX в. всё еще не получила научного оформления, но выраженное понимание значимости взаимосвязи преподавательской деятельности и результатов образовательного процесса дают нам основание предполагать, что наполняло содержание понятия в научно-педагогических и методических трудах. В качестве основы был выделен общепедагогический аспект, явившийся движущей силой развития теории и практики, понятие раскрывалось как умело организованная преподавательская деятельность в соответствии с интересами, способностями, уровнем знаний обучающихся, основанная на использовании организованной самостоятельной работы в процессе приобретения знаний. Комплекс профессионально-значимых свойств личности; педагогическое образование, предметные методики обучения; педагогическая культура, самодеятельность в планировании и проведении уроков; осознание необходимости самообразования и самосовершенствования и т. д. являлись неотъемлемыми компонентами учительского мастерства.

Послереволюционный этап в развитии системы образования на территории Беларуси (после октября 1917 г.) вошел в историю педагогики как период интенсивных поисков оптимальных методов и направлений в организации и обновлении образовательного процесса, характеризуется относительной стабильностью в развитии школы. Действенные механизмы подготовки, формирования, совершенствования профессионального мастерства рассматривались в ракурсе национальной политики, которая определила направления научных поисков и перестройки системы образования [7, с. 415]. Период считается «золотым веком» педагогики [9, с. 29], который оставил весомое наследие, актуальные и в наше время идеи. В теоретической разработке основ мастерства в качестве основы укреплялись индивидуальный подход к обучению и воспитанию, учет и развитие способностей и интересов обучающихся. Образовательными ценностями провозглашались знание

предмета и методики его преподавания, самовоспитание и самообразование, разумная любовь к детям [10, с. 121]. В основе механизмов развития и формирования мастерства лежал национально-культурный аспект [11, с. 208].

Профессиональное мастерство в послереволюционный период определялось как деятельность, основанная на знании истории и национальных стремлений, способствовавшая укреплению национального сознания белорусского народа. Мастерское выполнение профессиональных обязанностей предполагало применение новейших достижений педагогики и методики, опыта предшествующих поколений. Компоненты мастерства – знание белорусского языка; принятие национальных стремлений; осознание общественных задач; социальная направленность деятельности; связь обучения с жизнью; общая культура и высокое национальное самосознание; повышение активности обучающихся в обучении, развитие их самостоятельности. Конструктивные механизмы формирования мастерства виделись в обеспечении учителей качественным педагогическим образованием, улучшении условий их деятельности, предоставлении возможности повышения научного и методического уровней на съездах, курсах и т. д.

Отличительный для развития школы Беларуси послереволюционного периода национальный фактор обогащал теоретическую и практическую стороны механизмов формирования мастерства. Содействие в становлении и развитии мастерства оказывали гуманизация отношений; учет национальной специфики в преподавании предметов; активизация деятельности педагогических советов, которые были призваны рассматривать как вопросы организации и совершенствования образовательного процесса, так и обучения, и воспитания, развивая тем самым педагогическую мысль Беларуси. Национально-направленный характер обучения и воспитания явился, таким образом, специфической характеристикой профессионального мастерства учителя. Население страны также понимало значимость обновления школы, принимало участие в разработке её основ, свидетельством чему выступают многочисленные обращения в Белорусскую школьную раду с пожеланием, чтобы «дзеткі вучыліся ў беларускіх школах» [8, с. 54].

Взаимосвязь общепедагогического и национального факторов в разработке действенных механизмов формирования профессионального мастерства отражена нами в модели толкования профессионального мастерства учителя Беларуси в первой трети XX века (рис. 1).

В качестве методологического основания модели мы применили аксиологический и историко-логический подходы. Аксиологический подход обеспечил ценностное переосмысление накопленного историко-педагогического опыта по проблеме формирования профессионального мастерства учителя. Историко-логический подход предвосхитил обоснование логической последовательности развития профессионального мастер-

ства как объективно развивающегося историко-педагогического процесса, реально протекающего в пространстве и во времени, позволил проследить процесс разработки действенных механизмов формирования профессионального мастерства в историко-логическом видении, раскрыть взаимосвязь педагогического и национального факторов.

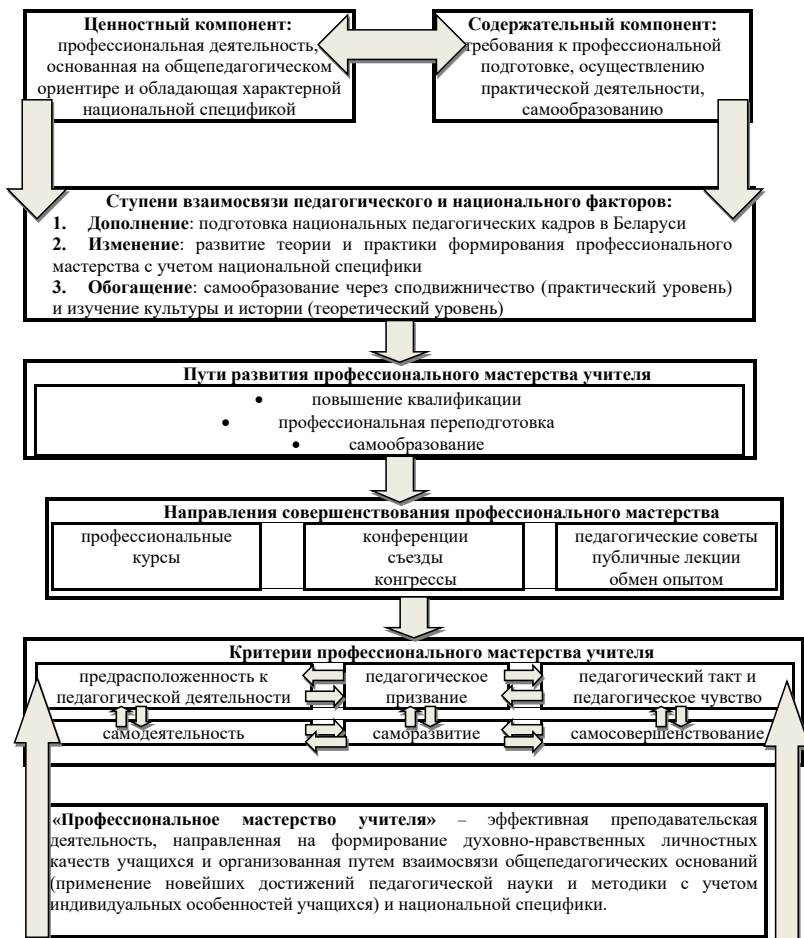


Рис. 1. Модель толкования профессионального мастерства учителя Беларуси в первой трети XX в.

Действенный характер модели толкования профессионального мастерства учителя Беларуси первой трети XX в. обеспечивается ценностным (общепедагогический ориентир и национальная специфика профессионального мастерства) и содержательным компонентами (уточненные посредством

ценностного и историко-логического подходов требования к подготовке учителя, к осуществлению образовательной деятельности, к его саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию).

Ценностный анализ механизмов развития, формирования и совершенствования профессионального мастерства учителя Беларуси в первой трети XX века призван выделить, обосновать и акцентировать возможные эффективные пути обновления современной образовательной практики. Результат нашего научного поиска доказывает, во-первых, перманентную актуальность рассматриваемой проблемы, во-вторых, значимость в поиске действенных механизмов развития и совершенствования общепедагогического и национального факторов.

Сочетание специальных научных, педагогических и методических знаний, самовоспитание личностных качеств (гуманность, справедливость, педагогический такт, культура общения и др.) представляют собой базу представлений о теоретической подготовке и практической деятельности учителя. Потребности в самообразовании, саморазвитии и самосовершенствовании являлась (и является!) основой развития действенных механизмов формирования профессионального мастерства учителя в практической профессиональной деятельности. В развитии ребенка решающее значение имеет организация образовательного процесса. От процесса обучения всецело зависело (и зависит!) накопление обучающимися умений и навыков, развитие способностей «к синтезу, обобщению и абстрагированию, к правильному логическому мышлению на основе того или иного запаса знаний» [12, с. 167–168].

Таким образом, ценностный анализ действенных механизмов развития, формирования и совершенствования профессионального мастерства учителя Беларуси в историко-педагогической ретроспективе вскрывает суть проблемы, подчеркивает значимые и актуальные для современного педагога стороны проблемы, обнаруживает и указывает на недостатки и пробелы, повторение которых недопустимо в перспективе.

Историк педагогики М. В. Богуславский утверждает, что «для хорошего учителя всегда было важно постоянно повышать уровень собственного педагогического мастерства» [13]. Поэтому особенно ценно для современного образования выявление значимых резервов в подготовке педагога, которые таит в себе историко-педагогическое наследие, взвешенная оценка его ценностной значимости для современной образовательной практики.

#### **Список использованных источников**

1. *Петрашевич, И. И.* Профессиональное мастерство учителя в теории и практике среднего образования в Беларуси: первая треть XX века / И. И. Петрашевич; под науч. ред. С. В. Снапковской. – Минск: Зорны Верасок, М.: Изд-во «Скрипторий 2003», 2011. – 128 с.
2. *Петрашевич, И. И.* Реализация идей В. А. Сухомлинского в процессе преподавания учебной дисциплины «Педагогика» (На примере специальности переподготовки «Педагогическая деятельность специалистов» в ИПКиП БГПУ) / И. И. Петрашевич // Реализация

идей В. А. Сухомлинского в теории и практике современного образования (к 100-летию со дня рождения); Междунар. науч.-практ. конф.; Оренбург, 15–17 мая 2018 г., сб. статей: в 2 т. / науч. ред. В. Г. Рындак; Мин-во образ. и науки РФ; ИСРО РАО; ФГБОУ ВО ОГПУ; Мин-во образ. и науки Оренбург. обл. – Оренбург: ОГПУ, 2018. – Т. 2. – С. 199–203.

3. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

4. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.

5. Скакун, В. А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие / В. А. Скакун. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2008. – 208 с.

6. *Гримоть, А. А.* Формирование профессионального мастерства будущих учителей: учеб.-метод. пособие / А. А. Гримоть, Е. А. Чеботаренок; Минский гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. – Минск: МГПИ, 1991. – 118 с.

7. XI з'езд Камуністычнай партыі (бальшавікоў) Беларусі (22–29 лістапада 1927 г.): стэнаграф. справаздача. – Менск: Беларус. дзяржаўнае выдавецтва, 1928. – 478 с.

8. *Ціток, З.* Беларусізацыя як адраджэнне беларускай нацыянальнай школы (20-я гады 20 ст.) / З. Ціток // Адукацыя і нацыянальна-культурнае адраджэнне; тэзісы навук. дакл. на міжнар. канф., Мінск, 25–26 кастр. 1994 г.: у 2 ч. / НІА; рэдкал.: Ул. Гарыцкі [і інш.]. – Мінск, 1994. – С. 53–54.

9. *Богуславский, М. В.* Очерки истории отечественного образования XIX – XX веков / М. В. Богуславский. – М.: Изд-во Моск. культурологического лицея № 1310, 2002. – 96 с.

10. *Снапкоўская, С. В.* Ля вытокаў нацыянальнай педагогікі: з гісторыі школы і педагогічнай думкі на Беларусі канца XIX – пачатку XX ст. / С. В. Снапкоўская. – Минск: Народная асвета, 1995. – 128 с.

11. *Снапкоўская, С. В.* Гісторыя адукацыі і педагогічнай думкі: вучэб.-метад. дапам. / С. В. Снапкоўская. – Минск: БДПУ, 2006. – 308 с.

12. *Арамаў, І.* Основы педагогіі / І. Арамаў; перакл. з 2-га рас. выд. Г. Зянюка. – Мінск: Беларус. дзяржаўнае выдавецтва, 1929. – 218 с.

13. Педагогическое сообщество. Недавнее и далекое прошлое неформальных учительских движений в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200004804>. – Дата доступа: 17.01.2023.

**(Дата подачі: 02.02.2023 г.)**

В. Н. Пунчик

Республиканский институт высшей школы, Минск

V. N. Punchyk

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 371.3

## КОГНИТИВНАЯ ДЕКОМПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА: АНАЛИЗ И ИМПЛЕМЕНТАЦИЯ

### COGNITIVE DECOMPOSITION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS: ANALYSIS AND IMPLEMENTATION

*Педагогический процесс рассматривается как организация управления познавательной деятельностью молодежи и обучающихся взрослых с учетом современных представлений как о внутренней логике данного процесса с позиции когнитивного подхода, так и специфики изменившихся условий реализации образовательной деятельности с позиции трансдисциплинарного подхода. Единица управления познавательной деятельностью редуцирована к усвоению – в работе представлены различные модели учебной деятельности, обоснована авторская модель – декомпозиционная структура процесса усвоения, реализация которой воплощена в педагогической эвристике покомпонентного реконструирования понятий.*

*Ключевые слова: педагогический процесс; учебная деятельность; усвоение; молодежь; студенты; модель процесса усвоения; декомпозиция; педагогическая эвристика.*

*The pedagogical process is considered as the organization management of cognitive activity of youth and adult students taking into account modern ideas about the internal logic of this process from the cognitive approach, as well as the specifics of the changed conditions of educational activities implementation from the transdisciplinary approach. The unit of cognitive activity management is reduced to assimilation, different models of learning activity are presented, the author's model of decomposition structure of assimilation process, which is realized in pedagogical heuristics of concepts' composite reconstruction, is substantiated in the work.*

*Key words: pedagogical process; learning activity; assimilation; youth; students; assimilation process model; decomposition; pedagogical heuristics.*

В настоящее время в условиях трансформационных процессов педагогика как наука о целостном процессе управляемого развития и формирования личности в условиях воспитания, обучения и образования претерпевает ряд преобразований. За последние годы появились и получили развитие новые направления педагогики (когнитивная, фрактальная, сетевая, цифровая и др.), что свидетельствует об эволюции данной науки в условиях изменяющегося мира и приращения трансдисциплинарных знаний. Как отмечал И. И. Цыркун, «развитие педагогического знания осуществляется не только в логике познания, но и в логике культуры. На педагогической сцене ... старое знание не уходит, не “снимается” в новом, а переходит в другую позицию» [1, с. 53]. Поскольку источниками научного обогащения педагогики выступают не только открытия в научных дисциплинах, выполняющих по

отношению к педагогике базовую и методологическую функции, но также трансформация взглядов на сами педагогические явления, одинаково важно как учитывать смену укладов в педагогике, так и опираться на устоявшийся научный фундамент.

Педагогический процесс обеспечивает отношения, возникающие между педагогами и обучающимися при передаче духовно-практического опыта. При этом функционально он направлен на обеспечение учебно-познавательной деятельности обучающегося, ориентированной на усвоение определенного содержания образования, либо, в логике компетентного подхода, компетенций. Усвоение всегда является результатом собственной познавательной деятельности обучающихся, хотя и направляемой педагогом. Результат образовательной деятельности оценивается по достижениям обучаемых, педагогические усилия выступают средством или ресурсом его достижения. Именно усвоение является внутренним детерминантом педагогического процесса, поэтому понимание логики его протекания с учетом накопленных современной наукой представлений, прежде всего, ее когнитивной отраслью, позволит организовывать педагогический процесс как процесс внешнего взаимодействия с опорой на внутренние закономерности.

Анализ научных и методических работ показал, что различные подходы существуют к понятию «усвоение»: ряд ученых рассматривали его в аспекте его компонентов – процессуальном (В. П. Беспалько, Н. В. Талызина и др.) или результативном (И. И. Ильясов, С. Л. Рубинштейн и др.), другие исследователи указывали на его двуединую процессуально-результативную сущность (И. Я. Лернер, С. Д. Смирнов), связанную с преобразованием содержания образования в качества личности обучающегося. Как было подчеркнуто Л. Д. Столяренко [2], парадоксальным в процессе усвоения содержания учебного материала, является то, что само содержание никак не видоизменяется в процессе усвоения, а изменяется сознание самого субъекта, осуществляющего эту деятельность. Таким образом, процесс усвоения актуализирует психологический аспект учения, раскрывающий, как педагогические воздействия отражаются в сознании обучающихся, в их учебной и практической деятельности. В настоящее время для его понимания целесообразно в качестве источника этих знаний рассматривать не только психологию, а когнитивную науку в целом.

Следует отметить, что строгая нейрофизиологически обоснованная логика процесса усвоения информации мозгом является актуальной, но не до конца решенной задачей в современных когнитивных науках [3]. Тем не менее, открытия и приращения в их области когнитивных наук дают педагогической науке основания для дальнейшего уточнения логики современного педагогического процесса с учетом выявленных особенностей на основе дальнейшей имплементации его когнитивной сущности. Краткая характеристика некоторых приращений представлена в таблице 1.

**Возможные направления имплементации научных приращений  
в сфере когнитивных наук в контекст педагогического процесса**

<b>Научные приращения в сфере когнитивных наук</b>	<b>Возможные направления имплементации в контексте педагогического процесса</b>
Открытие основных режимов работы мозга: сети пассивного режима, центральной исполнительной сети и сети выявления значимости, – и специфики их протекания	Определение педагогически релевантных стимулов, позволяющих перевести мозг обучающихся в необходимое состояние
Обоснование феномена клипового мышления	Выявление длительности каждого этапа процесса усвоения в условиях работы с обучающимися, обладающим клипового мышления. Педагогическая диагностика клиповости мышления у детей различного возраста, молодых людей и взрослых обучающихся
Обоснование концепции VUCA-мира (Volatility Uncertainty Complexity Ambiguity world)	Переосмысление содержания образования на всех уровнях и ступенях с учетом рисков нестабильности, неопределенности, сложности и неоднозначности
Открытие числа Данбара как количественной величины постоянных социальных связей, которые человек способен поддерживать	Возможность определения зон актуального и ближайшего развития в конкретной предметной области на основе соотнесения с числом Данбара и его содержательного-контекстного наполнения для обучающихся
Развитие искусственного интеллекта. Появление возможности анализа цифрового следа	Персонализированные технологические образовательные решения. Конструирование образовательного процесса на основе актуальных возможностей Преодоление кольцевой детерминации психического развития школьников цифровой и креативной средой (в терминологии С. Ю. Степанова)

Усвоение представляет собой сложный процесс овладения человеком знаниями и умениями, а также способность сделать их свойственными, привычными для себя. Усвоение обычно определяют как слияние нового опыта с прежним, его интериоризация личностью с последующей экстериоризацией. В данной работе мы опирались на накопленные к настоящему времени психологические знания, применимые в педагогическом аспекте, поскольку понимание модели процесса усвоения выступает основой осознанного и педагогически целесообразного построения преподавателем процесса обучения, адекватного выбора дидактических методов, форм и средств.

Охарактеризуем доминирующие когнитивные модели, которые можно рассматривать в качестве объектов декомпозиции. На рисунке 1 отражена модель репродуктивного процесса овладения знаниями, умениями и навыками, предложенная В. И. Загвязинским [4].

В ней определены этапы внутренней деятельности, которые необходимо рассматривать как ориентиры процесса усвоения: предоставление задачи → восприятие → осмысление → запоминание → воспроизведение → приме-



нение → творческое применение. Определяя модель продуктивного варианта учебной деятельности, В. И. Загвязинский выделяет ориентировочный, исполнительский и контрольно-систематизирующий этапы.

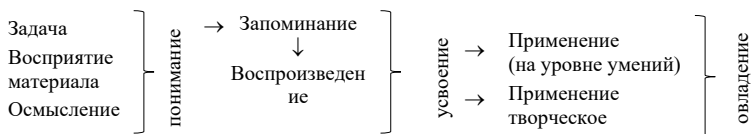


Рис. 1. Модель структуры репродуктивного варианта учебной деятельности

На наш взгляд, при организации педагогического процесса важно соблюдать баланс репродуктивной и продуктивной видов учебной деятельности. Во-первых, репродуктивная деятельность важна при формирования базовых компетенций в предметной области, без которых невозможна организация продуктивной деятельности. При этом в качестве обязательного компонента мы рассматриваем усвоение системы понятий предметной области. Во-вторых, ориентация на организацию только продуктивного вида учебной деятельности требует радикальной перестройки модельного и системного уровней управления педагогической системой, и в целом имеет риск разрушения преемственности межпоколенных знаний.

На рисунке 2 отражена ассоциативно-рефлекторная модель обучения, предложенная Н. К. Степаненковым [5].

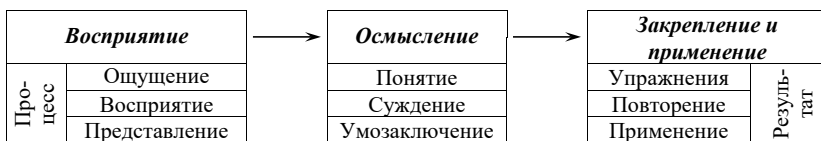


Рис. 2. Ассоциативно-рефлекторная модель обучения

Предложенная модель позволяет педагогу увидеть, какую последовательность внутренних процессов ему нужно обеспечить в деятельности обучающихся. В сравнении с моделью, представленной на рисунке 1, данная модель более детализирована и имеет большую ценность для педагогического контекста.

На основе рассмотренных моделей-прототипов нами была предложена декомпозиционная модель процесса усвоения (рисунок 3). Развивая идею Н. К. Степаненкова [5], что задачей педагога является планомерная последовательная организация всех этапов процесса усвоения в процессе учебных занятий, мы полагаем, что педагогам целесообразно ориентироваться на результативный аспект каждого из этапов, который выражается в новообразовании, которое может быть верифицировано в ходе педагогического процесса. Планомерное возникновение новообразований в конечном итоге приводит к усвоению нового.

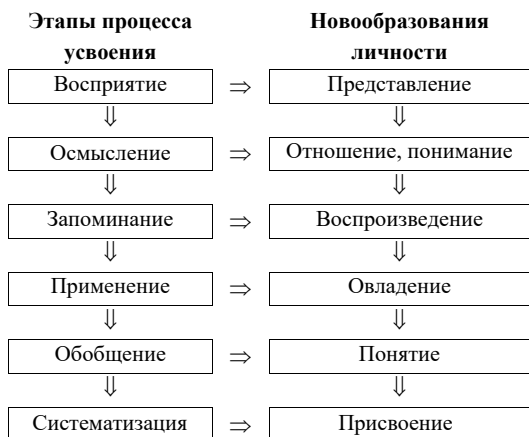


Рис. 3. Декомпозиционная структура процесса усвоения

Проведенный анализ существующих образовательных технологий показал, что в определенном виде декомпозиционная структура процесса усвоения была реализована на уровне общеобразовательных школ в технологии полного усвоения знаний Дж. Кэролла, Б. Блума, М. В. Кларина и технологии организации темы урока С. Д. Шевченко [6]. Однако в отношении современных учащихся эти технологии требуют уточнения с учетом реалий настоящего времени.

Декомпозиционная структура процесса усвоения была реализована в разработанной нами эвристике покомпонентного реконструирования понятий – предписании по управлению учебной деятельностью покомпонентного реконструирования понятий с экстерииоризацией-интериоризацией через интеллектуальную карту в виде семантической сети, основанной на актуализации индивидуальных представлений обучающихся [7]. При этом обучающимися выступали студенты УВО и слушатели программ дополнительного образования (далее – студенты). Обратимся к краткому описанию этапов разработанной эвристики, изоморфной декомпозиционной структуре процесса усвоения.

1. Изучение предметной области следует начинать с центрального понятия, которое служит наименованием всей изучаемой сферы и отличает самую ее от предметных областей других наук, зафиксировав внимание студентов на самом термине. Каждое последующее (не первое) усваиваемое понятие так же, начиная с фиксирования. Этим самым обеспечивается этап восприятия, и у студентов появляется *первичное представление* об объекте усвоения, из фона оно выделяется в фигуру.

2. Эффективными методами актуализации представления о понятии выступают анализ развернутого ответа на вопрос «Что вы знаете о (указать понятие)?», методики «Алфавит», «Облако слов», «Хэштэг» и пр. При этом

для повышения наглядности и оптимизации времени можно пользоваться электронными сервисами (MyQuiz, Mentimeter, Testograf, SurveyMonkey и пр.). На этом этапе новообразованием выступает *индивидуальное представление* об усваиваемом понятии.

3. На следующем этапе необходимо предоставить студентам несколько авторских дефиниций понятия для того, чтоб они провели их структурный анализ. В ходе анализа определений у студента появляется *собственное отношение* к усваиваемому понятию, которое может совпадать с его индивидуальным представлением, либо вступать в противоречие – в любом случае, оно будет иметь эмоциональный отклик.

4. В процессе уточнения признаков понятия студенты отбирают родовое понятие и видовые отличия с учетом собственных предпочтений, а также тех признаков, которые уже были выделены в понятиях, усвоенных ранее. На этом этапе у студента формируется *собственное понимание смысла* определения.

5. На этапе включения понятия в семантическую сеть студенты создают (если это центральное понятие) либо дополняют семантическую сеть. Предпочтительно делать это вручную, на листе формата А3 или развороте конспекта, но можно также воспользоваться онлайн-сервисами для создания интеллект-карт (Coogle, Draw.io, MindMeister, XMind, KnowledgeBuilder и др.). Каждая вершина, включая само понятие, изображаются в виде эллипса со вписанным в него названием. Далее устанавливаются отношения между вершинами, которые отображаются как стрелки с указанием типа отношений. На этом этапе происходит *воспроизведение* выделенных студентом свойств на материальном носителе – изображении семантической сети, в результате чего происходит запоминание.

6. На основе данных предыдущего этапа осуществляется уточнение признаков остальных понятий семантической сети (если понятие не является центральным и первым в сети): проверяется, не дублируются ли признаки, существуют ли между ними дополнительные виды отношений.

7. Далее осуществляется обогащение семантической сети новыми связями. При этом возможно появление новых вершин.

8. На основе интеграции-дифференциации, выявления отношений между признаками вершин осуществляется обогащение содержания понятия: количество и содержание видовых признаков понятия может снова уточняться. В процессе этапов 6–8 осуществляется *овладение содержанием* понятия.

9. Далее вновь уточняется содержание понятия в аспекте детализации видовых отличий и, возможно, уточнения содержания родового признака (обычно через детализацию). На этом этапе сеть может быть частично переработана. На этом этапе можно говорить о формировании у студента *содержания* понятия.

10. Уточненное содержание вербализируется в дефиниции понятия, которое самостоятельно формулирует и фиксирует каждый студент. Этот этап свидетельствует о *присвоении содержания понятия*.

Важно учитывать, что данная эвристика циклична и будет эффективной в случае, если выступит основой организации каждого учебного занятия на протяжении изучения всей учебной дисциплины, выполняя роль сквозного проектного задания с итоговой защитой в конце курса. Ее эффективность подтверждена в ходе педагогического эксперимента со студентами на базе БГПУ, ГомГУ, а дальнейшая модификация и имплементация осуществлялась на базе магистратуры БГПУ с национальными и иностранными студентами (в том числе англоговорящими), а также в РИВШ со слушателями специальностей переподготовки «Организация работы с молодежью», «Педагогическая деятельность на английском языке» и повышения квалификации.

Таким образом, когнитивная декомпозиция педагогического процесса позволяет осуществлять управляемое развитие и формирования личности с учетом происходящих трансформационных процессов, опираясь на когнитивные особенности субъектов обучения, изученные современной наукой.

#### **Список использованных источников**

1. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.
2. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д.: «Феникс», 2003. – 544 с.
3. Raichle Marcus E. The Brain's Default Mode Network / Raichle Marcus E. // Annual Review of Neuroscience. – 2015. – Vol. 38. – P. 433–447.
4. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
5. Степаненков, Н. К. Педагогика школы: учеб. пособие / Н. К. Степаненков. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2007. – 496 с.
6. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии: конспект лекций для студентов педагогических специальностей вузов / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Минск: Экоперспектива, 2010. – 200 с.
7. Пунчик, В. Н. Эвристика покомпонентного реконструирования как педагогическая технология управления познавательной деятельностью молодежи / В. Н. Пунчик // Научные труды Республиканского института высшей школы: Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 4 ч. – 2022. – Вып. 22. – Ч. 4. – С. 180–188.

(Дата подачи: 23.02.2023 г.)

Н. К. Радевич

Республиканский институт высшей школы, Минск

N. Radzevich

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 37.018:004.9(476)

## **ТРЕХМЕРНАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ**

### **A THREE-DIMENSIONAL MODEL OF PEDAGOGICAL STAFF CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN A DISTANCE FORM**

*В статье рассматриваются модели дистанционного образования с целью разработки трехмерной модели для конструирования повышения квалификации педагогических работников в дистанционной форме как инновационной формы дистанционной образовательной среды с опорой на систему научных принципов дистанционного образования. Предлагается авторская трехмерная модель повышения квалификации педагогических работников в дистанционной форме с отражением трех пространств: индивидуальное педагогическое пространство до вхождения в пространство курса, пространство курса в дистанционной форме, пространство профессиональной деятельности после выхода из пространства курса в дистанционной форме.*

*Ключевые слова: модель; дистанционное образование; дистанционная форма получения образования; модели дистанционного образования; дистанционные образовательные технологии; педагогические работники, повышение квалификации; трехмерная модель повышения квалификации; пространство курса; пространство профессиональной деятельности; индивидуальное педагогическое пространство.*

*Models of distance education are considered in order to develop a three-dimensional model for designing continuing professional development of pedagogical staff in a distance form as an innovative form of distance learning environment based on a system of scientific principles of distance education. The author's three-dimensional model of continuing professional development reflecting three spaces: individual pedagogical space (before entering the course space), the course space in a distance form, the space of professional activity (after leaving the course space) in a distance form is proposed.*

*Key words: model; distance education; a distance form for learning; models for distance education; distance learning technologies; pedagogical staff; continuing professional development; a three-dimensional model of continuing professional development; individual pedagogical space; course space; professional activity space.*

В последние годы ряд исследований был посвящен опыту внедрения дистанционных образовательных моделей в систему высшего образования Республики Беларусь, вместе с тем остается недостаточно разработанным вопрос модели для конструирования повышения квалификации (далее – ПК) педагогических работников в дистанционной форме. Актуальность исследования моделей дистанционной формы ПК педагогических работников подтверждается новыми нормативно-правовыми документами

в системе дополнительного образования взрослых в Республике Беларусь. Так, 19 января 2023 года вступило в силу «Положение о дистанционной форме получения образования при реализации образовательных программ дополнительного образования взрослых», утвержденное постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 15.12.2022 № 481. В данном нормативном правовом документе устанавливаются «основные требования к организации образовательного процесса в целях освоения обучающимися образовательных программ дополнительного образования взрослых в дистанционной форме получения образования (далее – ДФПО) в учреждениях дополнительного образования взрослых» [1]. С целью повышения эффективности применения дистанционных образовательных технологий в условиях постоянно меняющейся, и, следовательно, инновационной образовательной среды в контексте ПК педагогических работников были проанализированы работы как зарубежных, так и отечественных исследователей. Процесс конструирования ПК педагогических работников по модели ДФПО осуществляется на основе следующих теоретических методов: анализ научной литературы; классификация моделей ПК; выявление общих и частных условий применения дистанционных образовательных технологий.

В результате изучения научной литературы по данному вопросу авторы статьи считают, что систему принципов, форм и методов применения ДФПО педагогическими работниками целесообразно конструировать по трехмерной модели, которую и предлагают, как инновационную модель процесса конструирования ПК педагогических работников.

При разработке такой модели ДФПО для педагогических работников придерживались следующего плана: создание модели с определением принципов, лежащих в основе ее построения; выявление особенностей и структурных компонентов модели ПК в дистанционной форме; разработка авторской диагностической процедуры и определение критериев эффективности предлагаемой модели.

К процессу конструирования модели авторы статьи приступили с изучения сущности понятия «модель», анализа типологии модели, т. е. определения её типа. Так «модель (от лат. *modulus* – мера, образец)» в методологии науки это – любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, знаковая система, график, план, определенный фрагмент действительности и т. д.), Исследователь, преобразуя и управляя моделью, расширяет и углубляет знания об оригинале. Возможность переноса результатов, полученных в ходе исследования модели, на оригинал, основана на том, что: модель воспроизводит его признаки, важные с точки зрения поставленной задачи; она способна замещать оригинал в определенных отношениях; получаемая с ее помощью информация допускает опытную проверку» [2].

Следует отметить, что процесс внедрения моделей дистанционного образования в образовательную среду Республики Беларусь основан на

системе научных принципов дистанционного образования, которые были разработаны вследствие научных исследований как зарубежной, так и отечественной науки. Так, обращаясь к принципам применения дистанционных образовательных технологий, Ю. Ф. Тельнов опирался на следующие: «принцип совместного применения с другими образовательными формами; принцип первичности педагогического подхода при организации процесса ПК; принцип целесообразности применения; принцип учебно-методического обоснования учебных программ, принцип средств и форм обучения; принцип открытости и гибкости применения; принцип безопасности учебного процесса; принцип соблюдения нормативно-правовых основ и принцип экономической целесообразности» [3, с. 123]. При этом В. Д. Скаковский подчеркивал необходимость реализации основных педагогических принципов при использовании дистанционной формы ПК педагогических работников среди которых выделял следующие: «гуманитарность (обращенность к человеку), педагогическая целесообразность (соответствие основным образовательным целям), открытость (возможность выбора информационных ресурсов), мобильность (постоянное обновление информации, представление процессов с разных точек зрения)» [4, с. 26]. Консолидируя вышеперечисленные принципы, с целью модернизации процесса конструирования модели дистанционной формы ПК, в основу были положены следующие принципы: принцип непрерывности, принцип доступности, принцип первичности педагогической целесообразности, т. е. соответствие образовательным целям; принцип учебно-методического обоснования программ; принцип интерактивности, принцип гибкости средств и форм обучения, принципы открытости и мобильности, т. е. апдейтинг и диверсифицированность информации и процессов; принцип безопасности образовательного процесса, принцип легитимности, т.е. соблюдения нормативно-правовых основ организации ПК в условиях применения ДФПО и принцип экономической целесообразности. Определив основные принципы модели, необходимо изучить опыт ученых по проблеме типологии моделей ДФПО.

Проблемой классификации моделей ДФПО занимались Т. П. Воронина, В. П. Кашицин, О. П. Молчанова, А. А. Андреев, Е. С. Полат, В. С. Галаяев и др. Исследователи рассматривали и анализировали наиболее известные классификации моделей дистанционного образования и обучения для разработки авторского подхода к классификации. Так, В. С. Галаяев и З. А. Гасанова, исследуя основания, подходы и признаки, положенные в основу классификации моделей дистанционного образования вышеупомянутых ученых, пришли к выводу, что «современная литература демонстрирует многообразие подходов к классификации моделей. При этом авторы выбирают разные основания классификации. Более того, во многих из них основание для выделения моделей четко не выражено, в результате в рамках одной классификации оказываются модели, выделенные по разным при-

знакам» [5, с. 103]. Исследователи подробно рассмотрели классификации моделей дистанционного образования, предложенные А. А. Андреевым, Е. С. Полат и др. а также разработанную Институтом ЮНЕСКО [5, с. 104]. В результате изучения проблемы В. С. Галяев и З. А. Гасанова предложили классификацию моделей, основанную на нескольких признаках: девять моделей, которые основаны на типе коммуникаций (самообучение, индивидуализированное обучение, обучение в группе) и средстве коммуникаций (кейс-технология, сетевое обучение, смешанное: кейс- + сетевое обучение) [5, с. 106] и провели анализ вариантов данных моделей дистанционного обучения в высших учебных заведениях. Однако ни одна из моделей не отражает применение в профессиональной деятельности полученных в течение ДФПО.

Исследованиями вопросов построения модели дистанционного образования также занимались О. А. Бояршинова, Е. В. Гелясина, Н. В. Никуличева, Т. В. Софронова, А. А. Власенко, А. С. Дорофеев, С. С. Сосинская, Т. М. Смоликова, И. В. Брезгунова, И. А. Дзюба, А. А. Мещерякова, М. Г. Карасева, М. А. Седина, М. Г. Богова, И. А. Тавгень и др. Тем не менее, только немногие обращались к разработке моделей ПК педагогических работников в дистанционной форме, что выявляет недостаточную исследованность данного процесса. Вместе с тем в работах И. В. Брезгуновой, И. А. Дзюба и А. А. Мещеряковой даны рекомендации по сопровождению дистанционного курса на примере организации ПК в Академии последипломого образования [6], предложен обзор как электронной среды дистанционного обучения: ресурсов и элементов, так и возможностей дистанционных образовательных технологий с точки зрения средств и форм. Следует также отметить, что российские ученые И. В. Абрамова и З. В. Шилова занимались разработкой и внедрением модели дистанционного ПК педагогических работников. Ученые предложили «функциональную модель» и «выявили основные структурные компоненты функциональной модели: мотивационно-целевой, содержательный, организационно-деятельностный и контрольно-коррекционный», взаимосвязь и взаимодействие которых «обеспечивает функционирование и целостность функциональной модели» [7], при этом представленная функциональная модель ПК не позволяет проследить эффективность процесса ПК педагогических работников в профессиональной деятельности после ПК. Модель И. В. Абрамовой и З. В. Шиловой представлена в текстовой форме и затрудняет процесс визуализации данной модели. Попробуем рассмотреть графическую модель, отражающую процесс ПК в дистанционной форме, которая может обладать различным соотношением «эффективность – информативность» в плоскости визуализации. Нередко рост уровня информативности снижает эффективность восприятия, и наоборот. Следует учитывать, что разработка и внедрение новых графических моделей должны обеспечить необходимое соотношение «эффективность – информативность» в соответствии со сценарием испол-



зования визуализации. «Информативность визуализации зависит от детализации ... данных и от графических моделей, отображающих эти данные. [8]. Далее целесообразно рассмотреть «Прогностическую модель повышения квалификации учителей информатики, не имеющих профессионального образования по специальности «Учитель информатики», разработанную С. В. Федоровой [9]. Так, модель С. В. Федоровой предлагает высокую степень информативности графической модели, за счет чего снижена эффективность визуализации. Графическая модель также не предлагает четкого видения следующих плоскостей: личного опыта учителей информатики до вхождения в пространство курса, само пространство курса, профессиональное пространство после ПК.

Далее рассмотрим графическую модель Н. В. Монахова «Дидактическая система дистанционного образования» [10], которая представлена визуально лаконично, но не информативно. Данная модель предлагает восемь элементов: «цель, содержание, методы обучения, средства обучения (информационно-образовательная подсистема), формы обучения, результат, тьютор, обучающиеся. В данной модели предлагается дидактическая система, в которой реализуется процесс дистанционного образования, но сложность применения данной модели в процессе конструирования ПК педагогических работников определяется тем, что в ней также не отражены плоскости личного опыта обучающихся до вхождения в пространство курса, профессиональное пространство после ПК. Само пространство курса в данной модели не предлагает концептуальные позиции конструирования заданий для педагогических работников, находящихся в процессе ПК практикующих специалистов.

Вместе с тем вопросы дидактических условий реализации дистанционного обучения в ПК преподавателей высших учебных заведений Республики Беларусь были отражены в работах И. В. Брезгуновой [11]. Ученый предложила модель компетентности, обеспечивающей готовность субъектов образовательного процесса в дистанционной форме к взаимодействию в виртуальной образовательной среде в рамках ПК [11, с. 11]. На основе компетентностного подхода в данной модели были отражены следующие уровни готовности к педагогическому взаимодействию в контексте виртуальной образовательной среды: базовый, средний, высокий и высший. При этом критериями определены следующие позиции: организационно-коммуникативный, организационно-технологический, проектировочный и функциональный; среди ролей субъектов ПК в дистанционной форме выделены следующие: преподаватель вуза, разработчик электронных учебных курсов, тьютор и модератор. Уровни находят высокую степень корреляции с уровнями готовности к педагогическому взаимодействию. Такая модель компетентности позволяет субъектам взаимодействия в контексте дистанционной формы ПК оценить свой уровень готовности работать в виртуальном режиме.

Таким образом, в основу разработки модели ДФПО для конструирования дистанционного ПК педагогических работников легли концептуальные графические модели дистанционного образования международной и отечественной образовательной практики.

Процесс конструирования ПК в дистанционной форме предполагает взаимодействие участников образовательного процесса посредством дистанционных образовательных технологий, при этом они могут никогда не встретиться лицом к лицу. Важно учитывать, что содержательная компонента дистанционной формы ПК, должна включать личную, профессиональную и предметную составляющие педагогической деятельности как в оценке состояния до обучения в рамках ПК, так и во время и после окончания ПК. Это определяет процесс поэтапной диагностики и развития компетенций в процессе ПК, и, как следствие, диагностики сформированности определенных компетенций в собственной профессиональной практике в дистанционной форме взаимодействия с обучающимися, в которой они являются разработчиками дистанционной модели взаимодействия с учащимися учреждений образования.

Акцентируем внимание на то, что ученые в последние годы констатируют «редукцию профессиональных компетенций педагога, его профессиональную иммобильность» [12], что находит свое отражение в отчетах ЮНЕСКО. Согласно исследованиям Е. А. Поддубской, когнитивная мобильность педагога определяет направленность на «самореализацию, способность адекватно воспринимать инновации, конструктивно влиять на ситуации, обладая широкими возможностями выбора педагогически целесообразных способов решения проблем» [12. с. 1]. Исходя из этого, видим целесообразным рассмотреть инновационные модели ДФПО в области ПК педагогических работников.

Трехмерная модель ПК педагогических работников в условиях ДФПО предназначена для отображения пространства индивидуальной педагогической деятельности до вхождения в пространство ПК, непосредственно пространство курса ПК, пространство профессиональной деятельности после ПК, что и отражается в структурных компонентах конструируемого процесса ПК в дистанционной форме. На основе рассмотренных принципов, дистанционного образования и теоретических положений дистанционных образовательных технологий, классификации моделей дистанционного образования и обучения, учитывая специфику организации процесса ПК педагогических работников, следующие функции нашли отражение в процессе построения модели: диагностическая; компенсаторная, которая позволяет соотнести результаты диагностических процедур и устранить пробелы в профессиональном образовании педагогических работников посредством внесения необходимых корректив в процесс ПК в дистанционной форме; образовательная, которая осуществляет интеграцию знаний педагогических работников как в область педагогической деятельности, направленной на

обучающихся, так и во внедрение дистанционных образовательных технологий в личное профессиональное развитие; интегрирующая, которая предполагает процесс овладения компетенциями в системном контексте, данная функция позволяет отследить динамику усвоения содержания ПК в дистанционной форме. Следует пояснить, что диагностическая функция в процессе построения модели ПК реализуется следующим образом: до входа в пространство курса ПК педагогическим работникам предлагается пройти тестирование для выявления профессиональных затруднений, их запросы на содержание, уровень и степень владения материалом. На первом этапе определяются цели и условия их эффективного достижения. В процессе ПК и по завершению ПК в дистанционной форме проводится оценка соответствия желаемого с действительным уровнем качества компетенций. По завершению ПК, педагогические работники проходят тестирование для выявления качества компетенций, развиваемых в рамках ПК, но уже в условиях реальной профессиональной деятельности, что позволяет осуществить ДФПО.

Таким образом, нами представлена трехмерная модель ПК педагогических работников в дистанционной форме. В основу модели положены принципы непрерывности, доступности, первичности педагогической целесообразности, учебно-методического обоснования программ, интерактивности, гибкости средств и форм обучения, открытости и мобильности, безопасности образовательного процесса, легитимности и экономической целесообразности. В модели выделены следующие функции: диагностическая, компенсаторная, образовательная, интегрирующая и определены условия применения дистанционных образовательных технологий.

#### **Список использованных источников**

1. Положение о дистанционной форме получения образования при реализации образовательных программ дополнительного образования взрослых [Электронный ресурс]: утв. постановлением Министерства образования Респ. Беларусь, 15 дек. 2022 г., № 481 // Национальный правовой интернет-портал. – Режим доступа: <http://pravo.by>. – Дата доступа: 08.02.2023.
2. Уемов, А. И. Модель / А. И. Уемов // Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / редкол.: Н. П. Баранова [и др.]. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. – Т. 1: А–М. – С. 702.
3. Тельнов, Ю. Ф. Информационные системы и технологии: учебник / Ю. Ф. Тельнов. – М.: Юнити, 2017. – 544 с.
4. Скаковский, В. Д. Вопросы внедрения дистанционного обучения в систему дополнительного образования взрослых / В. Д. Скаковский // Вестник МГИРО. – 2021. – № 4. – С. 24–29.
5. Галяев, В. С. О классификации моделей дистанционного обучения / В. С. Галяев, З. А. Гасанова // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 103–108.
6. Брезгунова, И. В. Электронная среда дистанционного обучения: рекомендации по сопровождению дистанционного курса [Электронный ресурс] / И. В. Брезгунова, И. А. Дзюба, А. А. Мещерякова. – Минск: ГУО «Академия последипломного образования», 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

7. *Абрамова, И. В.* Функциональная модель дистанционного повышения квалификации педагогических работников [Электронный ресурс] / И. В. Абрамова, З. В. Шилова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-model-distantsionnogo-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogicheskikh-rabotnikov/viewer>. – Дата доступа: 08.02.2023.

8. *Kolomeec, M.* Methodological primitives for phased construction of data visualization models / M. Kolomeec, A. Chechulin, I. Kotenko // J. of Internet Services and Information Security (JISIS). – 2015. – № 4. – P. 60–84.

9. *Федорова, С. В.* Совершенствование форм повышения квалификации учителей информатики на основе применения дистанционных технологий: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / С. В. Федорова. – Якутск, 2006 – 206 л.

10. *Монахов, Н. В.* эволюция дистанционного образования и теоретические основания построения инструментальной модели: на примере вводного курса: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Монахов – М., 2003 – 155 с.: ил.

11. *Брезгунова, И. В.* Дидактические условия реализации дистанционного обучения в повышении квалификации преподавателей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И. В. Брезгунова; УО «Республиканский институт профессионального образования». – Минск, 2005. – 20 с.

12. *Поддубская, Е. А.* Развитие когнитивной мобильности педагога в процессе дополнительного образования взрослых: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. А. Поддубская; УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». – Минск, 2017. – 28 с.

13. *Бояршинова, О. А.* Дистанционное обучение: опыт применения различных образовательных моделей / О. А. Бояршинова, М. Г. Карасёва, М. А. Седина // Дистанционное обучение – образовательная среда: материалы XII Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 26 мая 2022 г. / редкол.: Е. Н. Шнейдеров [и др.]. – Минск: БГУИР, 2022. – С. 24–25.

14. *Галузо, И. В.* Электронное обучение студентов и школьников: монография / И. В. Галузо. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – 306 с.

15. *Лобанова, Е. В.* Преодолимы ли барьеры дистанционного образования? / Е. В. Лобанова, Г. А. Шабанов // Педагогика. – 2022. – № 1. – С. 31–39.

**(Дата подачи: 10.02.2023 г.)**

*Н. В. Самусева*

Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка, Минск

*N. V. Samuseva*

Belarusian State Pedagogical University  
named after Maxim Tank, Minsk

УДК 37.035.6

## **СПЕЦПРОЕКТ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: КАК ОРГАНИЗОВАТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ РАБОТУ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ**

### **SPECIAL PROJECT FOR A PHYSICAL EDUCATION TEACHER: HOW TO ORGANIZE EDUCATIONAL WORK ON PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN**

*Проблема гражданско-патриотического воспитания учащихся обретает сегодня особую значимость. Школа, классные руководители, заместители директора по воспитательной работе делают очень многое по разностороннему развитию личности, но мы предлагаем рассмотреть учителя физической культуры как организатора воспитывающей деятельности по формированию патриотических качеств и здоровьесбережения учащихся. В предлагаемый нами спецпроект для учителя физической культуры мы включили такие эффективные формы воспитания как мероприятия, игры и дела, позволяющие оказывать влияние на патриотические и здоровьесберегающие качества личности воспитанников.*

*Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание; воспитывающая деятельность; учитель физической культуры; формы воспитательной работы.*

*The problem of civic-patriotic education of students acquires special significance today. The school, class teachers, deputy directors for educational work do a lot for the comprehensive development of the individual, but we propose to consider a physical education teacher as an organizer of educational activities for the formation of patriotic qualities and health protection of students. In our proposed special project for a physical education teacher, we have included such effective forms of education as events, games and deeds that allow us to influence the patriotic and health-saving qualities of the pupils' personality.*

*Keywords: civic-patriotic education; upbringing activity; physical education teacher; forms of educational work.*

Наряду с поколением, чьими ценностями были трудолюбие, целеустремленность и самореализация, подрастает новое, не похожее на него, другое поколение.

Учителя и родители замечают, что наши дети могут одновременно слушать музыку, готовить домашнее задание, играть в компьютерную игру и разговаривать с родителями. Они привыкли к непрерывному потоку информации. При всем при этом, таким детям становится скучно, если оторвать их от экрана компьютера или лишить контактов и игр. Они используют

ют любую возможность, чтобы подключиться к сети, ведь благодаря этому они общаются, разбираются в технологиях, науке и даже зарабатывают деньги, становясь блогерами. Встает вопрос, как воспитывать, как завоевывать внимание и формировать интересы современных школьников.

Вернемся в школьную среду. Кто из учителей является одним из самых популярных собеседников для подростков? В первую очередь, это учитель физической культуры. На сегодняшний день появился широкий спектр новых интерактивных спортивных занятий, который используется зачастую в современных школах: скейтбординг (катание на доске с четырьмя роликами), рафтинг (активный туризм, приключения), паркур (движение и физическое преодоление препятствий различного характера в городской среде) и др.

Много ли среди учителей физической культуры тех, которые становятся классными руководителями? Однозначно, нет. Вполне возможно, что они не всегда и не совсем готовы к этому виду педагогической работы.

Можно сделать вывод о необходимости целенаправленного усиления подготовки учителей физической культуры к ведению воспитательной работы со школьниками. Вполне возможно, что есть потребность в разработке важного направления воспитательной работы – это патриотическое воспитание. Под патриотическим воспитанием понимается постепенное и неуклонное формирование у учащихся активной гражданской позиции, любви к своей Родине, своей культуре, традициям и обычаям своего народа.

Воспитательная работа – это деятельность педагога по организации и ведению воспитательного процесса. Важнейшей ее частью является организация воспитывающей деятельности с учащимися, формирование их положительных взаимоотношений и общения.

Нашей задачей является не изложение полностью методики работы классного руководителя, а заострение внимания учителя физической культуры на организации воспитывающей деятельности с подростками.

Известно, что в школьной практике учителя физической культуры активно участвуют в воспитательной работе. Конечно, это в основном «двигательные» формы воспитания (соревнования, спортивные турниры, олимпиады и др.). В физической культуре и спорте заложены большие воспитательные возможности. И эти возможности учителю физической культуры по силам претворить в действительность, но нужна кропотливая, а также творческая, коллективная работа.

Вместе с тем таким учителям подвластны и другие формы работы, особенно которые связаны с патриотическими акциями, форумами, симпозиумами, работа с подростками в виртуальном пространстве и т. д.

Мы считаем, что необходимо расширить круг воспитывающей деятельности учителя физической культуры с учащимися, через многие формы воспитательной работы.

Мы предлагаем специальный общешкольный проект, который актуализирует деятельность учителя физической культуры в направлении патри-

отического воспитания в соединении со здоровьесбережением участников образовательного процесса.

Итак, с чего нужно начать?

Одним из ключевых моментов конструирования воспитательного процесса является проблема выбора содержания и форм работы. Для самих воспитателей и классных руководителей эта проблема формулируется так: какие формы работы с коллективом учащихся можно использовать, где их брать, чем руководствоваться при выборе.

В педагогической практике накоплен богатый арсенал разнообразных и интересных форм воспитательной работы. Их количество при самых приблизительных подсчетах исчисляется сотнями. Воспитательный процесс – объективно сложное и разноплановое явление, поэтому необходимо качественное содержание и разнообразие форм работы педагога. Само понятие «форма» многозначно. Из всех педагогических изданий, исследующих это понятие, попробуем вывести его определение.

На первое место, конечно же, выходит то, что форма – это внешнее выражение какого-либо содержания [1; 2; 3]. Можно дополнить, что форма воспитательной работы – это устанавливаемый порядок организации конкретных актов, ситуаций, процедур взаимодействия участников воспитательного процесса, направленных на решение определенных педагогических задач, обеспечивающих внешнее выражение содержания воспитательной работы.

Общий анализ практики показывает, что можно говорить о трех основных типах форм воспитательной работы: мероприятия, дела, игры. Они различаются по следующим признакам: по целевой направленности, по позициям участников воспитательного процесса, по объективным воспитательным возможностям [4; 5].

Важным мотивирующим фактором, направленным на зрелищность, интересность, событийность, обладают мероприятия.

Мероприятия – это события, занятия, ситуации в коллективе, организуемые педагогами или кем-либо для воспитанников с целью непосредственного воспитательного воздействия на них.

Существуют виды форм воспитательной работы, которые объективно могут быть отнесены к мероприятиям, и на фоне которых можно строить патриотическое воспитание:

- беседы: «Патриотизм начинается с любви к своим родителям»;
- лекции: «Герои нашей республики – люди войны и мирного времени»;
- дискуссии: «В чем, по твоему мнению, проявляется гордость за свою Родину»;
- экскурсии: «Познавательная поездка на музейный комплекс Минского района “Линия Сталина”»;
- обучающие занятия по гражданской обороне, по правилам дорожного движения, по поведению в чрезвычайных ситуациях и т. д.

Учитель физической культуры может организовывать комплексные мероприятия патриотического содержания со здоровьесберегающей направленностью, органично сочетая эти два вида воспитания:

- «Спортивные снаряды своими руками»;
- «Спортивный инвентарь из бросовых материалов»;
- «Экзотика в спорте»;
- «Здоровье и сила. Ода утренней гимнастике»;
- «10 способов организации активной перемены» и др.

Вместе с тем мероприятия следует считать нецелесообразными, когда дети в состоянии самостоятельно и, разумеется, с помощью педагогов или старших организовать освоение и обмен ценной информацией и действиями. В этих случаях более предпочтительны формы работы другого типа, которые назовем делами. Ознакомимся с характеристикой дел как воспитательной формой.

Дела – это общая работа, важные события, осуществляемые и организуемые членами коллектива на пользу и радость кому-либо, в том числе и самим себе [3].

Характерные признаки этого типа форм: деятельно-созидательная позиция детей; их участие в организаторской деятельности; общественно значимая направленность содержания; самостоятельный характер и опосредованное педагогическое руководство. Основу методики организации дел составляет коллективная организаторская творческая деятельность, предполагающая участие каждого члена коллектива во всех этапах организации деятельности от планирования до анализа и представляющая собой «совместный поиск лучших решений жизненно важной задачи» [5].

Из общеизвестных форм к делам можно отнести:

- трудовые десанты и операции по уборке пришкольной и придомовой территории, высадки аллей зелёных насаждений;
- рейды по уборке захоронений воинов Великой Отечественной войны и воинов-интернационалистов;
- создание виртуальных альбомов («Малый Бессмертный полк», «Спасибо деду за Победу», «Мы обязаны им мирным небом сегодня»). В создании виртуальных альбомов важна коллективная и слаженная работа педагогов, родителей, школьников разных возрастных групп, всех работников учреждения образования.

Украшением сайта любого учреждения образования может стать виртуальный патриотический музей. В нем могут быть следующие залы:

- «Спорт и Великая Отечественная война 1941–1945 гг.»;
- «Заслуженные спортсмены Республики Беларусь»;
- «Сохраним память о спортсменах, участниках военных конфликтов»;
- «Встречи с участниками Олимпийских игр»;
- «Их имена на карте городов».

Начинать работу школьного патриотического музея предпочтительно с подготовки виртуальных экскурсоводов.



Из общеизвестных форм к делам можно отнести самодеятельные концерты и спектакли, агитбригады, вечера, а также другие формы коллективных творческих дел.

Практикой доказано, что довольно высокой воспитательной результативности можно добиться при условии коллективной организации деятельности воспитанников, обеспечивающей личный вклад каждого в эту деятельность.

Важное место в организации воспитывающей деятельности со школьниками занимает игра. Игра – это воображаемая или реальная деятельность, целенаправленно организуемая в коллективе воспитанников с целью отдыха, развлечения, обучения [3; 6]. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

Большинству игр присущи четыре главные черты (по С. А. Шмакову):

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);
- творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т. п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);
- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

К формам-играм можно отнести: спортивные игры; настольные игры; ролевые игры; игры на местности; сюжетно-ролевые; познавательные и др.

Каждый педагог может вносить любое содержание в вышеперечисленные игры.

Чтобы точнее провести отличие названных типов форм воспитательной работы, отметим, что мероприятия проводятся кем-то для кого-то с целью воздействия. Дела обычно делаются для кого-то (в том числе и для самих себя) или для чего-то, в них имеет место продуктивная деятельность. Игры же не предполагают получение никакого продукта, они самоценны как способ интересно и увлекательно провести время в совместном отдыхе или обучения [4; 5].

Задачи воспитательного процесса направлены на формирование личности, а задачи организационно-практические связаны с изменениями и достижениями в организации жизни и деятельности воспитательного коллектива.

Приведем примеры рефлексивных высказываний учащихся, после проведенных воспитательных мероприятий, дел и игр патриотической и здоровьесберегающей направленности: «...очень понравилась экскурсия на

военный комплекс “Линия Сталина”», «...с восторгом слушали нашего учителя физкультуры с рассказом о военных спортсменах-участниках Великой Отечественной войны», «...многое узнали о заслуженных спортсменах Республики Беларусь», «мы гордимся нашими белорусскими героями», «...нам было интересно работать над созданием школьного виртуального музея “Герои нашей республики”» и др.

Представленный спецпроект для вовлечения учителей физической культуры в воспитывающую деятельность школьников раскрывает широкие возможности физической культуры для приобщения учащихся к занятиям спортом с одновременным формированием патриотических чувств. Предлагаемые нами формы построения воспитательного процесса должны помочь воспитанникам пережить в эмоциональном плане чувство патриотизма, гордости за свое Отечество и желание быть активным членом общества. Известный педагог А. С. Макаренко утверждал, что нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить это мужество.

Создавая мощные стимулы к формированию у обучающихся потребности к систематическим занятиям физической культурой и спортом, участия во внеклассных спортивных мероприятиях, трудовых десантах, виртуальных патриотических музеях, походах по местам боевой и трудовой славы и др., учитель физической культуры воспитывает также у подрастающего поколения глубокое чувство патриотизма, гордости за свое Отечество.

#### **Список использованных источников**

1. Гликман, И. З. Основы воспитания: учебное пособие / И. З. Гликман. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2015. – 320 с.
2. Маскевич, К. А. Отношение к ценностям здорового образа жизни у будущих спортсменов / К. А. Маскевич, Н. В. Самусева / Методологические подходы и педагогические технологии физической культуры, спорта и туризма: сб. науч. ст. по итогам работы круглого стола XII Междунар. науч.-практ. конф. «Физическая культура, спорт и туризм в контексте достижения Целей устойчивого развития», Минск, 28 окт. 2022 г. / редкол.: А. Р. Борисевич (отв. ред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2022. – С. 184–187.
3. Поляков, С. Д. Технология воспитания: учеб.-метод. пособие / С. Д. Поляков. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 144 с.
4. Самусева, Н. В. Формирование здоровьесберегающих компетенций будущих учителей физической культуры: воспитательный аспект / Н. В. Самусева // XII Междунар. науч.-практ. конф. «Физическая культура, спорт и туризм в контексте достижения Целей устойчивого развития» / матер. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28 окт. 2022 г. – Минск: БГПУ, 2022. – С. 200–203.
5. Титова, Е. В. Если знать, как действовать: Разговор о методике воспитания / Е. В. Титова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
6. Щуркова, Н. Е. Классное руководство: игровые методики / Н. Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 224 с.

(Дата подачи: 20.02.2023 г.)

*Н. И. Филимонова, Е. Н. Герасимович*

Барановичский государственный университет, Барановичи

*N. Filimonova, L. Herasimovich*

Baranovichi State University, Baranovichi

УДК 796.021

## **ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА СРОЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ**

### **APPLICATION OF THE METHOD OF URGENT INFORMATION IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS**

*Необходимым условием решения проблемы качественного обучения двигательным действиям является внедрение в учебно-тренировочный процесс современных средств и методов. Действенным методом, способствующим решению поставленных задач, является метод срочной информации, который позволяет детально изучить фазы физического упражнения, сформировать полное зрительное и логическое представление о выполняемом действии. В результате педагогического эксперимента доказана эффективность применяемого цифрового метода в процессе физического воспитания студенческой молодежи.*

*Ключевые слова: студенты; физическое воспитание; двигательные действия; метод срочной информации; видеосъемка; техника физического упражнения.*

*A necessary condition for solving the problem of high-quality training in motor actions is the introduction of modern means and methods into the educational process of young people. An effective method that contributes to the solution of the tasks set is the method of urgent information, which allows you to study in detail the phases of physical exercise, to form a complete visual and logical idea of the action being performed. As a result of the pedagogical experiment, the effectiveness of the applied digital method in the process of physical education of students was proved.*

*Keywords: students; physical education; motor actions; urgent information method; video filming; technique of physical exercise.*

Проблема низкой физической и технической подготовки молодого поколения является одной из актуальных проблем в современном образовательном процессе по физическому воспитанию. Для решения этой проблемы необходимо решить ряд частных вопросов, связанных с организацией и методикой проведения занятий по физической культуре с обучающимися разного возраста.

Главной задачей в физическом воспитании обучающейся молодежи является техническая подготовка по видам спорта, которая предполагает освоение новых, порой сложных двигательных действий. Необходимым условием реализации поставленных задач является внедрение в учебно-тренировочный процесс обучающихся инновационных средств и методов, позволяющих сделать процесс обучения двигательным действиям увлекательным и эффективным.

С каждым годом ускоряются тенденции внедрения в образовательный процесс по физическому воспитанию инновационных средств и методов обучения. Современные технологии, наличие прогрессивных принципов и методик способствуют оптимизации процессов формирования новых и совершенствования приобретенных умений и навыков. Высокие требования, предъявляемые к совершенствованию двигательных действий, предполагают необходимость дальнейшего внедрения в учебно-тренировочный процесс современных технологий, позволяющих рационально и оперативно закреплять и совершенствовать изученные физические упражнения.

С развитием цифровой техники в настоящее время в качестве средств срочной информации можно использовать цифровое изображение, полученное при видеосъемке, которое позволит детально изучить фазы двигательного действия, сформировать полное зрительное и логическое представление о выполняемом действии. В свою очередь видеоанализ является активно развивающимся направлением физического воспитания, одним из инструментов решения научных задач в области физической культуры и спорта. Поскольку видеоанализ является достаточно новым инструментом физкультурно-спортивной деятельности, рассмотренные особенности его изучения способствуют общему развитию методологии в физическом воспитании и спорте: определению предмета, задач, методов и технологий, что позволяет совершенствовать процессы практического применения видеоанализа в различных видах двигательной деятельности [1, с. 136].

Предметом изучения видеоанализа являются количественные и качественные показатели соревновательной и тренировочной деятельности, полученные на основе видеоматериалов, а также методы и технологии создания и обработки видеоматериалов в физкультурно-спортивной деятельности. Целью видеоанализа является получение достоверных показателей для выявления закономерностей спортивных результатов, а также совершенствования тренировочного и соревновательного процессов занимающихся. Для достижения цели видеоанализа применяются различные методы и технологии, которые в конечном итоге определяют направления видеоанализа.

1. Сбор результатов соревновательной и тренировочной деятельности с использованием метода срочной информации с помощью средств видеоанализа. При этом видеоанализ осуществляет преподаватель или тренер, которые с помощью материалов видеосъемки ведут статистический анализ показателей занимающихся.

2. Детальный анализ технических и тактических действий в разных видах спорта с использованием средств видеоанализа. Это направление видеоанализа можно назвать экспертным анализом, поскольку помимо технической реализации, неотъемлемой частью процесса является оценка преподавателем технико-тактических аспектов двигательной деятельности.

3. Разработка и изучение биомеханических показателей с использованием средств видеонализа, где видеоматериалы используются для решения задач в биомеханике.

4. Организация физкультурно-спортивной деятельности с использованием средств видеонализа, которые позволяют обработать полученные данные с целью корректировки двигательной активности.

Целью исследования является выявление эффективности использования метода срочной информации, способствующего более быстрому и точному освоению техники физических упражнений.

Организация и проведение исследования осуществлялись на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». С целью проверки эффективности метода срочной информации, способствующего более быстрому и точному освоению техники физических упражнений, были сформированы контрольная и экспериментальная группы. В качестве испытуемых выступили студенты первого курса факультета педагогики и психологии основной медицинской группы, специальностей «Практическая психология», «Социальная педагогика», «Начальное образование», «Дошкольное образование». Выборка испытуемых составила 80 человек, из них количество экспериментальной группы (ЭГ) составило 40 человек, контрольная группа (КГ) – 40 студентов.

Педагогическое исследование включало три этапа.

На первом, констатирующем этапе исследования, решалась задача, направленная на определение исходного уровня физической подготовленности студентов. Однако, анализ данных физической подготовленности указал на низкий уровень результата контрольного теста прыжок в длину с места. До начала формирующего эксперимента показатели техники выполнения прыжка в длину с места у обучающихся контрольных и экспериментальных групп были близки к однородным показателям. Средний результат прыжка в длину с места в ЭГ и КГ составил 181 см. При этом преподаватели указали, что основной причиной низкого результата явились: несовершенная техника двигательного действия во всех его фазах, грубые ошибки при выполнении упражнения, нарушение координации.

Для улучшения техники двигательного действия прыжок в длину с места в образовательном процессе активно использовали метод срочной информации – видеосъемку. На данном этапе проводили педагогическое наблюдение, которое позволило осуществить контроль за целесообразностью применяемого метода, направленного на рациональное совершенствование техники движения.

На формирующем этапе, при решении задач закрепления и совершенствования техники прыжка в длину с места с использованием средств видеосъемки применяли разработанную схему, которая состояла из трех этапов.

На первом этапе процесса обучения двигательным действиям основной задачей преподавателей являлось создание общего представления у студен-

тов об эффективной технике прыжка в длину с места, при этом активно использовались словесные и наглядные методы.

При осуществлении активной физической деятельности необходимо обращать внимание на биомеханические параметры выполнения физических упражнений, темп и скорость выполняемого действия должны быть минимальными, при этом преподавателю необходимо активизировать внимание на отдельных опорных точках действия, где могут возникать распространенные ошибки, искажающие технику упражнения в целом.

Демонстрацию выполняемого упражнения рекомендовано сопровождать словесными методами: комментариями, указаниями, объяснением ведущих характеристик и условий выполнения движения.

На втором этапе реализуется задача, направленная на изучение и уточнение техники ведущего звена прыжка в длину с места, его деталей и выполнения техники физического упражнения в целом с учётом индивидуальных особенностей студентов. При реализации задач в практической деятельности рекомендовано применять подводящие упражнения, которые способствуют первоначальному овладению основных фаз техники изучаемого физического упражнения.

Задача по совершенствованию техники выполнения прыжка в длину с места реализуется на третьем этапе. Основными средствами, способствующими решению указанных задач, является выполнение изучаемого действия в соответствии с эталоном. На данном этапе рекомендовано широко применять практические методы обучения, такие как целостный и конструктивно-расчлененный. Для получения результатов о технике двигательного действия необходимо применять средства срочной информации, которые следует использовать не только для многократных видео повторов, но и для получения сведений о кинематических параметрах совершенствуемого физического упражнения.

Таким образом, совместный анализ и разбор информации, полученной с помощью средств цифровой техники позволит сравнить и соотнести собственный опыт обучающихся с объективными параметрами и характеристиками двигательного действия.

Обобщенный практический опыт по теме исследования позволил определить методические рекомендации применения средств срочной информации в процессе учебно-тренировочной деятельности обучающихся студенческого возраста:

1. Использовать средства видеосъемки на учебно-тренировочных занятиях с обучающимися, имеющими разный уровень физической подготовленности.

2. При организации активной деятельности с обучающимися преимущественно применять групповой или поточный методы.

3. Средства видеосъемки и видеозаписи на этапе начального разучивания необходимо применять систематически, при этом рекомендуемая частота видеосъемки составляет один-два раза в учебную неделю.

4. Для корректировки упражнения, исправления возникающих ошибок при осуществлении двигательной деятельности с помощью средств срочной информации-видеосъемки рекомендуем соблюдать определенный и последовательный алгоритм действий:

- произведение видеосъемки физического упражнения;
- детальный разбор результатов выполненных двигательных действий, полученных при использовании цифровой техники;
- сравнение полученных данных с утвержденным эталоном выполнения двигательного действия;
- разработка практических заданий, направленных на устранение как грубых, так и мелких ошибок;
- представление возможности обучающимся выполнить несколько попыток изучаемого двигательного действия;
- в случае обнаружения повторяющихся ошибок необходимо в учебно-тренировочный процесс включать подводящие упражнения.

Для решения действий алгоритма в ходе практической деятельности необходимо предусмотреть реализацию общепедагогических принципов.

Так, принцип сознательности и активности в процессе учебно-тренировочной деятельности побуждает студентов к самоанализу двигательных действий, самоконтролю двигательной активности. С этой целью у обучающихся необходимо развивать способность анализировать попытки выполненных двигательных действий; уметь находить неточности и ошибки, возникающие при демонстрации физических упражнений, их причины, возможные пути устранения.

По нашему мнению, при просмотре обучающимися результатов видеозаписи физического упражнения возможно четко сформировать логические связи между особенностями выполнения действия и его конечным результатом. Следовательно, принцип наглядности, его формы, преимущественно необходимо реализовывать на этапе начального разучивания. Комплексное использование всех форм наглядности в образовательном процессе обеспечивает качественный переход от чувственного познания к пониманию сущности изучаемого материала.

На констатирующем этапе исследования средний результат в экспериментальных группах, где был применён метод срочной информации, составил 201 см. В то время как в контрольных группах, где занятия проходили с использованием традиционных методов обучения, прирост был незначительным – 186 см.

Проанализировав результаты до и после эксперимента, можно констатировать, что использование метода срочной информации-видеосъемки оказывает положительное влияние на технику выполнения упражнения, а в конечном итоге и на его результативный показатель.

Таким образом, педагогическое исследование показало, что процесс совершенствования и закрепления техники двигательного действия проис-

ходит быстрее и эффективнее при помощи наглядных методов обучения. Используя метод видеосъёмки в практической деятельности, студенты экспериментальной группы при повторном просмотре смогли самостоятельно осуществить правильный разбор техники прыжка в длину с места, выявить ошибки, возникающие при выполнении, и совместно с преподавателем использовать методические приемы для их устранения.

Содержащиеся в работе теоретические положения и выводы позволяют оптимизировать образовательный процесс, разработанные и внедрённые в образовательный процесс рекомендации по использованию видеосъёмки при обучении двигательным действиям на занятиях по физической культуре могут применяться на практике преподавателями, тренерами, учителями физической культуры и здоровья, специалистами в области физической культуры и спорта.

#### **Список использованных источников**

1. *Ворон, А. В.* Применение видеосъёмки как средства срочной информации в процессе обучения двигательным действиям на занятиях по предмету «Физическая культура и здоровье» / А. В. Ворон // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. – Полоцк, 2014. – С. 136–141.

2. *Гавердовский, Ю. К.* Обучение спортивным упражнениям. Биомеханика. Методология. Дидактика / Ю. К. Гавердовский. – М.: Физкультура и спорт, 2007. – 912 с.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

*Чжан Дунсян*

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск

*Zhang Dongxiang*

Belarusian State Pedagogical University  
named after Maxim Tank, Minsk

УДК 37.016(510):[78.071.2:784]

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ХОРОВОГО ИСКУССТВА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДИРИЖЕРА ХОРА В КНР**

## **SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FUNCTIONING OF CHORAL ART AND PROFESSIONAL TRAINING OF A CHOIR CONDUCTOR IN PRC**

*В статье рассмотрены социально-педагогические условия функционирования хорового искусства в китайском обществе: сильная поддержка общественного мнения в уч-*



реждениях образования; организация полного хора; опора на часть социума, знающую и понимающую хоровое искусство; внимание к хоровому искусству государства, школ, вузов и т. д.; изменение мнения масс о хоровом искусстве; изменение утилитарного отношения к хоровой деятельности; повышение профессионального уровня и теоретических знаний хоровых дирижеров; повышение профессионального уровня хорового состава и сценического мастерства коллектива и т. д.

*Ключевые слова:* хор; дирижер хора; хоровая культура; социально-педагогические условия функционирования хорового искусства; профессиональная подготовка дирижера хора.

*The article considers the socio-pedagogical conditions for the functioning of choral art in Chinese society: strong support of public opinion in educational institutions; organization of a full choir; reliance on the part of society that knows and understands choral art; attention to the choral art of the state, schools, universities, etc.; changing the opinion of the masses about choral art; change in utilitarian attitude to choral activities; improving the professional level and theoretical knowledge of choir conductors; improving the professional level of the choir and the stage skills of the team, etc.*

*Key words:* chorus; choir conductor; choral culture; social and pedagogical conditions for the functioning of choral art; professional training of a choir conductor.

Профессиональная подготовка дирижера хора тесно связана с социально-педагогическими условиями, в которых она осуществляется. Для более полного раскрытия сущности хорового искусства и профессиональной подготовки дирижеров необходимо выявить те социально-педагогические условия, в которых они функционируют и которые могут способствовать или препятствовать этому функционированию в условиях современного Китая.

Научное понимание понятия «условия» традиционно определяется как обстоятельства, в которых существует то или иное явление, осуществляется та или иная деятельность, но являясь сложным и многогранным понятием «условия» можно интерпретировать с разных сторон. Условия могут быть обстоятельствами, от которых зависит (в нашем случае) профессиональная подготовка дирижера-хоровика, условия можно определить и как совокупность объективных и субъективных обстоятельств, определяющих выбор методов, средств для решения определенной задачи или достижения цели [1; 2].

Нас интересуют не просто условия, а социально-педагогические условия, т. е. те условия, которые складываются в образовательном процессе подготовки специалиста и существуют и проявляются в контексте социума. *Социально-педагогические условия* – представляют собой перечень объективных и субъективных обстоятельств, обеспечивающих взаимодействие личности и общества с целью эффективной и качественной подготовки специалиста в области хорового дирижирования и решающих проблемы развития хорового искусства на основе современных требований социума.

Основой для функционирования этих условий служит целеполагание в области хорового искусства, исполнительства и педагогики. В зависимо-

сти от требований общества варьируются и видоизменяются и социально-педагогические условия подготовки специалиста. Можно проанализировать, как эти условия модифицировались на протяжении последних 150 лет, с тех пор как хоровое искусство проникло в Китай. Это позволит выявить некоторые тенденции рассматриваемого процесса и экстраполировать их в ближайшее будущее.

«Китайская хоровая музыка была тесно связана с политической и культурной борьбой китайского общества с самого его зарождения. В огромном мире музыкального творчества есть позиция, которая лучше всего объединяет людей – это хоровая музыка, которая своим коллективным и массовым характером привлекла внимание большого количества выдающихся музыкантов» [3, с. 4].

С начала XIX века и до основания Китайской Народной Республики рост и развитие хоровой музыки находились под влиянием демократической революции, национальной борьбы и политики. Хоровая музыка в нашей стране насчитывает только около 150 лет. Европейская религиозная музыка пришла в Китай с миссионерами и представляла собой оригинальную западную мелодию с китайским переводом. Появление христианской музыки Иньчжоу и развитие «Движения песни» сыграли важную роль в развитии ранней хоровой музыки в стране [4; 5]. Основным способом внедрения европейской музыкальной культуры в Китай и национального влияния является «школьная музыка и песня», которая стала популярной по всей стране, главным образом потому, что она адаптируется к потребностям Китая в содержании текстов и музыки.

После основания Китайской Народной Республики в 1949 году музыкальная жизнь становилась все более разнообразной. Удовлетворение растущих эстетических потребностей публики в хоровой музыке коррелировалось с потребностям профессиональных хоровых коллективов. Хоровая музыка, которая в основном ценится публикой, постепенно заняла важное место в музыкальной культуре страны [3; 4; 5; 6].

В середине 1950-х гг. в стране было создано большое количество национальных и местных профессиональных хоровых творческих коллективов. Среди них: «Хор Центрального оркестра», «Центральный ансамбль радиовещания и культуры» и «Хор ансамбля песни и пляски общеполитического управления Народно-освободительной армии Китая». Песни этого периода отражали позитивное социальное мировоззрение, давали богатую духовную пищу людям всех этнических групп и играли большую роль в пропаганде и агитации за построение нового социалистического Китая.

Противоречивый период культурной революции 1966–1976 гг. привел к тому, что после ее окончания люди стали сопротивляться идеологическому направлению в музыке. Усилия энтузиастов привели к тому, что развитие хоровой музыки постепенно вошло в нормальное русло, и хоровая музыка была возрождена к середине 80-х гг.

С дальнейшим углублением реформ и открытости музыкальная жизнь масс стала богаче и разнообразнее. В целях удовлетворения растущих эстетических потребностей людей в хоровом искусстве, создание хоровых музыкальных произведений стало занимать значительно большую долю в произведениях нового времени. Художественная структура этих произведений стала объемнее и сложнее, чем у массовых песен предшествующего периода [3; 6].

Чтобы как можно скорее популяризировать хор среди людей, некоторые ведущие дирижеры и педагогическая общественность в начале 1980-х гг. создали «Пекинскую ассоциацию хоровых дирижеров» при Комитете исполнительских искусств Китайской ассоциации музыкантов. В 1986 г. была создана национальная «Китайская хоровая ассоциация».

Подготовка хоровых дирижеров является важнейшей составляющей развития хорового искусства в Китае. Дирижер хора – это «душа» хорового исполнительства, а от качества подготовки зависит уровень исполнения хоровой музыки. С момента своего основания «Китайская хоровая ассоциация» уделяет внимание повышению качества подготовки хоровых дирижеров. Уже более 20 лет проводятся курсы повышения квалификации в том числе и для дирижеров-любителей всей страны.

Кратко проанализировав развитие хорового искусства в Китае, попытаемся рассмотреть социально-педагогические условия функционирования хорового искусства в стране.

Хор является коллективной музыкальной деятельностью, которая должна в со-творчестве проявлять коллективную мудрость для достижения художественных целей.

*Во-первых*, на репетиции и выступлении хора всегда необходимы коллективный дух сотрудничества и общая осведомленность. Каждая партия и каждый член хорового коллектива должны четко понимать свою собственную позицию, выполнять певческую работу и вносить коррективы для высокохудожественного результата. Этот процесс направлен на достижение общей цели.

*Во-вторых*, участие людей в хоровой деятельности может в максимальной степени стимулировать энтузиазм и сыграть очень большую роль во взаимодействии с другими людьми и повышении уверенности в себе. Регулярные выступления хора позволяют участникам и слушателям достичь идеального сочетания эстетики и удовольствия.

*В-третьих*, как вокальное действие с групповыми характеристиками, хор – это разновидность музыкального искусства, использующего человеческий голос в качестве источника звука и человеческое тело в качестве музыкального инструмента. Хоровое искусство не ограничено некоей объективной средой (например, концертным залом), а имеет свободу перемещения в пространстве. Хоровое искусство может дать немедленный ответ на изменения социальной реальности. Любое идеологическое и политиче-

ское образование менее эффективно в плане воздействия на массы, чем хоровое пение [6].

Представим *социально-педагогические условия* функционирования хорового искусства в обществе, необходимые также для становления и развития хорового исполнительства.

1. Одним из самых важных, первичных условий становится *сильная поддержка общественного мнения в учреждении образования* (школа, институт, университет и т. д.) определенной группы преподавателей и обучающихся, которые могут составить стержень формируемого хорового коллектива. Энтузиастов обязательно должен поддерживать весь коллектив. Позитивное общественное мнение о хоровом искусстве и его значении для формирования личности способно поддержать участников хорового коллектива.

2. *Требование к организации полного хора* (хора, в котором наличествуют четыре партии – сопрано, альты, тенора, басы): хор должен иметь постоянное, специально оборудованное соответствующими станками репетиционное помещение; желательно, чтобы хорами руководили профессиональные дирижеры; хор должен иметь фортепианное сопровождение (как минимум), а также сопровождать выступления хора может оркестр (симфонический, духовой, народных инструментов) или инструментальный ансамбль. При этом желательно, чтобы каждый из участников хорового коллектива посещал хор на постоянной основе, в таком случае при четырехлетнем обучении состав хора будет обновляться каждый год на  $\frac{1}{4}$  состава; важное значение имеет регулярное участие каждого певца в репетициях хора, что является залогом не только долговременного существования хорового коллектива, но и качества исполнительской деятельности.

3. *Массовый фундамент* – та часть социума, которая знает и понимает хоровое искусство, имеет о нем свое определенное позитивное мнение, осознает важность коллективного музыкального творчества для сплочения нации и, соответственно, представляет собой ту потенциальную группу общества, из которой только и могут быть набраны участники хорового коллектива. Само существование хора обеспечивает укрепление этого массового фундамента, т. к. выступления хорового коллектива привлекают не только любителей и ценителей, но и тех, кто впервые сталкивается с хоровым искусством и является потенциальным приверженцем этого вида музыкального творчества.

4. Существованию и функционированию хоровых коллективов *требуется внимание государства, школ, вузов и подразделений государственного управления всех уровней*. Государственных финансовых вложений требует существование хоровых коллективов. Безусловно, школы, вузы могут создавать хоровые коллективы, опираясь на свои собственные средства, однако, хотя бы частичная финансовая поддержка государства была бы желательна. Таково, в общих чертах, четвертое социально-педагогическое условие.

5. Необходимость *изменения мнения масс о хоровом искусстве* только как о развлечении в глазах народа. Необходима большая просветительская работа каждого музыканта, дирижера, члена хорового коллектива, которые должны пропагандировать идеи сплоченности социума, приобщенного к коллективной хоровой исполнительской деятельности. Более того гражданско-патриотический хоровой репертуар может непосредственно влиять на чувства и мысли как исполнителей, так и слушателей, обуславливая формирование гражданственности и патриотизма у всех сопричастных этому искусству. В больших массах людей наблюдается явление иррадиации, т. е. заражение теми эмоциями и чувствами, которые композитор вложил в свое творение.

6. *Преодоление утилитарного мышления о хоровой деятельности в глазах масс.* Как указывает в своем исследовании Чен Ямин, участники хоров утверждают, что хоровой коллектив создается для участия в многочисленных конкурсах и фестивалях, а в дальнейшем распускается на неопределенное время, до следующего мероприятия. Бытует мнение, что уровень полученных наград отражает уровень мастерства хора. Очень мало хоров, которые бы продолжали репетировать после окончания конкурса. Даже на национальном хоровом конкурсе существует подобная практика: временное образование хора и роспуск коллектива после конкурса, хотя явление противоречит самой сущности хора.

7. Особое значение для совершенствования хорового искусства и подготовки дирижеров хоров приобретает *повышение профессионального уровня и теоретических знаний хоровых дирижеров.* Анализ научных публикаций позволяет констатировать, что большинство исследователей отмечают проблемы профессиональной подготовки дирижера-хоровика. Теоретический уровень специалиста требует своего повышения, вероятно, способствовать этому могли бы специальные дисциплины, а также дисциплины теоретико-исторического плана, расширяющие кругозор начинающего дирижера. Значимым является и повышение профессиональной компетентности специалиста, а для этого будущий дирижер хора должен работать с хоровым коллективом, существующим на постоянной основе.

8. *Повышение профессионального уровня хорового состава и сценического мастерства коллектива.* Профессиональный уровень коллектива может расти только с определенными усилиями, прилагаемыми всеми участниками. В конечном итоге результат зависит как от дирижера, так и от коллектива. Однако способствовать этому может функционирование хора как постоянной музыкально-исполнительской единицы достаточно длительное время, чтобы в коллективе могли сложиться традиции и передаваться молодой смене, что поспособствует повышению профессионального уровня хора.

9. *Улучшение преподавания предметов вокально-хорового цикла при подготовке хорового дирижера для начальных и средних школ и других*

*учебных заведений.* Мы уже упоминали, что дирижеров для школьных хоров готовят, в основном, университеты и институты, в то время, как консерватории готовят дирижеров профессиональных хоров, а также, учебных хоров в вузах. Это связано с дальнейшей разработкой учебных планов, с целью доведения их до уровня консерваторий. Однако, это потребует дополнительных финансовых вложений: разработка новых планов, учебных программ новых курсов и т. д., – вся эта деятельность достаточно трудоемка, но абсолютно необходима для развития человеческого потенциала и полноценной подготовки дирижера для школьных хоров.

10. Укрепление *обменов с зарубежными музыкальными деятелями, дирижерами и хоровыми коллективами.* Обмен студентами и преподавателями между учреждениями образования различных стран может обеспечить приток новых идей, стратегий, технологий, но значительно большую пользу может принести обмен творческими коллективами, среди которых хоры являются одними из самых массовых и общедоступных. В то же время приобщение студенческой молодежи к инокультурным ценностям, может помочь межкультурному взаимодействию и, в какой-то степени, обеспечению пртивостояния вызовам и рискам современности.

Итак, нами рассмотрены социально-педагогические условия функционирования хорового искусства и профессиональной подготовки дирижера хора в китайском обществе. В кратком виде их можно изложить следующим образом:

- 1) сильная поддержка общественного мнения в учреждении образования (школа, институт, университет и т. д.);
- 2) организация полного хора (хора, в котором наличествуют четыре партии – сопрано, альты, тенора, басы);
- 3) опора на массовый фундамент, т. е. ту часть социума, которая знает и понимает хоровое искусство;
- 4) внимание государства, школ, вузов и подразделений государственного управления всех уровней;
- 5) изменение мнения масс о хоровом искусстве;
- 6) изменение утилитарного отношения к хоровой деятельности в глазах масс;
- 7) повышение профессионального уровня и теоретических знаний хоровых дирижеров;
- 8) повышение профессионального уровня хорового состава и сценического мастерства коллектива;
- 9) усиление преподавания предметов вокально-хорового цикла при подготовке хорового дирижера;
- 10) усиление обменов с западными музыкальными деятелями, дирижерами и хоровыми коллективами.

Эти условия направлены на расширение хорового искусства и лучшего проникновения хоровой культуры в массы, преодоление утилитаризма в от-

ношении народа к хоровому искусству, на усиление влияния хорового искусства на национальный менталитет, на качественную профессиональную подготовку как дирижеров хоров, так и самих хоровых коллективов, а также на укрепление международного сообщества профессионалов, любителей и ценителей мирового хорового искусства.

#### **Список использованных источников**

1. *Андреев, В. И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
2. *Краевский, В. В.* Общие основы педагогики: уч. для студ. высш. пед. уч. зав. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 256 с.
3. *Фу, Ян.* Взгляд на роль китайского хора в построении гармоничного общества на основе истории китайского хора: дисс. маг. пед. наук / Ян Фу. – Гуйян: Педагогический университет Гуйчжоу, 2008. – 51 с.
4. *Ван, Юхэ.* История современной китайской музыки / Юхэ Ван. – Пекин: Изд-во Народной музыки, 1999. – 336 с.
5. *Сунь, Цунинь.* Справочник по хоровому искусству / Цунинь Сунь. – Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2002. – 709 с.
6. *Хан, Джин.* Исследование развития китайского хорового искусства в период после политики реформ и открытости: дисс. маг. пед. наук / Джин Хан. – Синьсян: Хэнаньский педагогический университет, 2011. – 43 с.

(Дата подачи: 06.02.2023 г.)

*Чжу Цзин*

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск

*Zhu Jing*

Belarusian State Pedagogical University  
named after Maxim Tank, Minsk

УДК [37.091.02:78]-053.8

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ВЗРОСЛЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ**

## **THE ORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS MUSICAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES WITH ADULTS STUDENTS**

*В статье рассмотрены дидактические проблемы музыкально-педагогической деятельности со взрослыми обучающимися. Отмечена значимость музыкальной деятельности для самореализации человека в любом возрасте; выявлены физиологические и психологические особенности инструментального (в частности фортепианного) обучения пожилых людей; сформулированы основные принципы музыкально-педагогической дея-*

тельности преподавателя-инструменталиста, обусловленные возрастными и психологическими особенностями личности взрослого обучающегося.

*Ключевые слова:* андрагогика; взрослый обучающийся; музыкально-педагогическая деятельность; теоретико-методологические основы.

*The article deals with the didactical problems of musical and pedagogical activity in education with adult students. The importance of musical activity for self-realization of a person at any age is noted; the physiological and psychological features of instrumental (in particular, on the piano) teaching of the elderly were revealed; the main principles of the musical and pedagogical activity of the teacher-instrumentalist are formulated, due to the age and psychological characteristics of the personality of an adult student.*

*Key words:* andragogy; adult student; musical and pedagogical activity; theoretical and methodological foundations.

В течение многих веков необходимость общего музыкального образования отстаивается передовыми умами человечества. Мнение известных философов, педагогов, музыкантов подтверждается высказываниями о значимость приобщения к музыкальному искусству «всех и каждого». Включение музыки в образование человека предлагал Аристотель: его мысль о воздействии музыки на нравственные качества личности до сих пор остается актуальной [1]. Платон считал, что представлять интерес для себя и для государства человек может только тогда, когда будет «мусически» образован. Представители древнекитайской философии также считали важным музыкальное образование для личности и общества. Конфуций, например, признавал, что качество государственного устройства можно определить по тому, как в нем поставлено музыкальное образование. Можно констатировать, что передовые умы человечества всегда признавали ценность музыкального образования для граждан своего государства.

Удовлетворение духовных потребностей человека (в том числе и музыкальной) обеспечивает включение личности в музыкальную деятельность, причем эта потребность присутствует на всех этапах жизни человека, не ограничиваясь школьным возрастом. Собственное исполнение музыкальных произведений привлекает людей любого возраста, доставляя человеку возможность непосредственной самореализации в музыкальной деятельности вплоть до глубокой старости. Уже в 60-х гг. XX в. в СССР существовала практика обучения взрослых людей игре на музыкальных инструментах (в том числе и на фортепиано). Республика Беларусь также имеет опыт обучения взрослых. Изучение этого опыта может быть полезным для современной жизни народов Беларуси и Китая. Стратегия нашей жизненной реализации в XXI в. предполагает постоянную смену деятельности. Психология признает необходимым смену рода занятий для человека каждые пять-шесть лет. После этого срока наступает стагнационный период, преодолеть который человек может при варьировании или полной смене деятельности. В нашем случае занятия музыкой обеспечивают непрерывное расширение пространства для личностного роста человека в любом возрасте, на основе новых видов музыкальной деятельности [2].



В современной социокультурной ситуации интерес китайской ответственности к получению музыкального образования на всех ступенях онтогенеза все более и более возрастает и опыт Советского Союза и Беларуси в этой области музыкальной педагогики может быть воспринят позитивно. Таким образом актуальность проблемы обучения взрослых людей игре на различных инструментах несомненна и необходимость ее решения фиксируется педагогами-музыкантами.

Целью нашего исследования стала разработка теоретико-методологических основ музыкально-педагогической деятельности со взрослыми обучающимися.

Полноценное вхождение личности в современное художественно-коммуникативное пространство требует усвоения новыми поколениями мирового и отечественного культурного опыта, что возможно только при усилении роли образовательной области искусства в социуме. Воспитанная и образованная личность не может оставаться в стороне от одного из наивысших достижений человеческого духа – музыки. Всеобщность музыкального воспитания стала нормой нашей жизни.

Исполнению на фортепиано отведено одно из ведущих мест в массовом музыкальном образовании, не только среди молодежи, но и людей старшего возраста. Отмечаются большие возможности фортепиано в интенсивном музыкальном развитии учащихся [3–7]. Важной областью педагогической науки является педагогика музыкального искусства, которая позволяет личности теоретически осмыслить и практически реализовать познание мира через музыкальный художественный образ и эмоционально-ценностное отношение к нему. Человек восходит к вершинам духовности и актуализирует себя в музыкальной деятельности в процессе получения разных видов музыкального образования (общего, дополнительного и профессионального).

Специфику музыкального образования определяет бинарность музыкально-педагогической науки, базирующейся на стыке методологии педагогики как науки и методологии музыкального искусства [8].

Огромное значение музыка может сыграть в жизни взрослого человека. Прежде всего, она способна обеспечить позитивную самореализацию человека в любом из выбранных видов музыкальной деятельности (восприятие-слушание, исполнительство, композиция-сочинение); далее, на иной уровень коммуникации поднимается общение взрослой аудитории с музыкальным искусством и между собой по его поводу; важным является и музыкальная деятельность взрослых для сглаживания противоречий между отдельной личностью и социумом. Кроме того, для взрослого человека возрастает возможность эмоциональных контактов и повышение чувства самооценности и самоуважения в процессе музыкальной деятельности, причем, осуществляется все это в социально приемлемых поведенческих и деятельностных моделях.

Важную роль играет в современной музыкальной педагогике выдвинутый М. М. Бахтиным *принцип диалогичности*. По мысли М. М. Бахтина, «возникает диалектическая взаимосвязь индивидуального сознания человека с диалогической моделью мира, при которой создается «пространство для развития», формируется культурное пространство мысли, духовность человека» [9, с. 190]. Взаимодействие индивидуальной и общечеловеческой картин мира превращается в диалектический механизм, обеспечивающий формирование самосознания человека и развитие духовной сферы личности.

Для рассмотрения философско-теоретических основ андрагогики музыкального искусства остановимся более подробно на анализе категорий **становления, развития и формирования**, которые являются определяющими в профессиональной деятельности педагога-музыканта.

Один из ярких представителей современного философского знания – российский и белорусский ученый, академик В. С. Степин, считает, что философские основания конкретной науки (в нашем случае – музыкальной педагогики и андрагогики) являются вариантами современных философских идей и категориальных ценностных смыслов [10]. «В ходе развития происходят коренные качественные изменения. Если *становление* – возникновение бытия, переход от небытия к бытию, то *развитие* – это изменения в рамках бытия, существования. *Формирование* же рассматривается как придание формы в процессе развития» [2, с. 10].

Итак, философско-теоретические основы обучения взрослых игре на музыкальных инструментах опираются на такие понятия как культура, личность, становление, развитие, формирование, раскрывающиеся через ряд подходов и конкретизирующих их принципов.

**Культурологический подход** с принципами: мультикультурности – совместного существования, взаимодействия и диалога разных культур; продуктивности – функционирования культуры как базы для творческой самоактуализации личности; аксиологического расширения личностных смыслов культурных феноменов при обретении опыта общения с разными культурами; организации поликультурной среды образовательного процесса.

**Личностно-ориентированный подход**, принципами которого являются: принцип природосообразности – соответствия природе человека; гуманности – позитивной коммуникации в образовательном процессе; вариативности – индивидуализации педагогических воздействий; субъектности.

**Деятельностный подход** с принципами: проектирования и преобразования личности и деятельности; свободной самореализации; персонификации музыкально-образовательного процесса; ориентации музыкально-педагогической деятельности на целостную личность; эмоциональной включенности в музыкальную деятельность [2].

Личность взрослого обучающегося, как и обучающегося любого возраста, признается определяющей в музыкально-образовательном процес-

се. В современной социокультурной ситуации намечается переход к рассмотрению личности как субъекта образовательного процесса, способного создавать не только индивидуальную траекторию в образовательном пространстве, но и осуществлять свою жизненную стратегию, что характерно для личностей со сложившимися жизненными принципами.

Рассмотрим возрастные особенности взрослых, обучающихся игре на музыкальных инструментах.

Российский философ Н. А. Бердяев в начале XX века считал личность высшей ценностью и мерилем всех вещей, На этих же позициях стоит и музыкальная педагогика и андрагогика, считающая личность человека генеральной целью музыкально-педагогической деятельности в современных условиях. Право на свою уникальность признается важнейшим для каждого обучающегося. Свободное развитие и саморазвитие личности, самореализация в музыкальном искусстве – вот, что признается ведущим в современном музыкально-образовательном процессе [11].

Индивидуальность обучающегося рассматривается, как неповторимое отличие одного человека от другого. Отличия заключаются в телесных и психических, приобретенных и унаследованных, развитых и сформированных в процессе онтогенеза свойствах. Человек может осознать собственную индивидуальность только поняв и осмыслив собственные эмоциональные реакции и психологические состояния, отражающие его индивидуальное отношение к происходящему [12].

Продуктивность и эффективность личностного развития обучающегося в музыкально-образовательном процессе зависит не только от действий преподавателей и организации самого процесса в том или ином учреждении, но и от внутренней мотивации, и самодетерминации обучающегося. Как указывает известный российский музыкант и исследователь В. И. Петрушин, для становления и формирования субъективной причинности музыкальной деятельности требования преподавателя и способности обучающихся должны диалектически сочетаться для того, чтобы на этапе обучения музыке возникло состояние внутренней мотивации. «Если же способности превышают требования деятельности и задачи, поставленные перед учащимся, слишком просты, то возникает ощущение скуки. Когда же требования деятельности превышают способности, то возникает ощущение тревоги и напряженности» [6, с. 312].

Обучение игре на музыкальных инструментах всегда должно учитывать возрастные особенности обучающихся. Это важно для начального этапа обучения вне зависимости от возраста, когда это происходит. Обычно начальный этап обучения приходится на возраст 5–7 лет, но в последние десятилетия заметна тенденция повышения возраста обучающихся. Так, многие ученики приступают к занятиям, имея возраст 50–60 лет, т. е. отработав и получив пенсию, люди стремятся расширить свои знания в тех областях искусства, с которыми они не могли ознакомиться в бо-

лее раннем возрасте. Отсюда возникает проблема приобщения пожилых людей к музыкальному искусству в его более действенных способах: не только слушание музыкальных произведений, но и обучение игре на музыкальных инструментах.

Все вышеизложенное повышает значимость учета возрастных особенностей обучающихся, особенно, когда этими обучающимися являются пожилые люди. В этом случае необходимо учитывать два важных момента, обеспечивающих успешность освоения игры на музыкальном инструменте:

- физиологические особенности исполнительского аппарата обучающегося, связанные с возрастом;
- психологические особенности обучающегося, отражающие сущность психического склада пожилого человека.

Рассмотрим же данные особенности при обучении пожилых людей игре на музыкальных инструментах. Особое внимание преподавателя должно быть обращено на сложности физиологического плана. Если начало обучения приходится на возраст 50–60 лет, то исполнительский аппарат представляет собой не только сложившуюся систему, но и систему, которая потеряла некоторые свойства, необходимые для успешного овладения музыкальным исполнительством. В отличие от детей, аппарат находится в неизменном виде, уже не растут кости, связки, мышцы. Однако, в этом то и сложность. В пожилом возрасте суставы теряют подвижность, связки грубеют и теряют эластичность, поэтому, чтобы добиться нужного результата, требуется больше времени и более внимательного отношения к свободе исполнительского аппарата. У взрослых обучающихся всегда есть опасная тенденция добиться нужного результата за счет излишнего напряжения рук да и вообще плечевого пояса.

Прожитые годы оставили огромное количество устоявшихся стереотипов в поведении обучающихся. Если они никогда не задумывались о необходимости свободы при игре на музыкальном инструменте, то у них нет привычки освобождать руки, уметь контролировать постановку рук и обеспечивать их освобождение при малейшей зажатости. Именно со свободы исполнительского аппарата надо начинать занятия с пожилыми людьми. Компенсировать сензитивные периоды, которые заканчиваются для исполнителя к 21–23 годам очень сложно. На преподавателя ложится ответственность за сохранность здоровья исполнительского аппарата и успешность музыкально-образовательного процесса.

Важным моментом является точность объяснений педагога-музыканта и постоянный контроль за выполнением обучающимися всех педагогических требований. При отсутствии гибкости суставов и связок достичь сколько-нибудь значимых результатов сложно, но возможность самореализации в доступных для каждого обучающегося персональных пределах – возможно. Чтобы частично снять неподвижность рук пожилого человека можно посоветовать принимать перед уроком и домашними занятиями

теплые ванночки для рук, что позволяет в какой-то степени подготовить суставы и связки к свободе движений, необходимой, например, при игре на фортепиано.

Что же касается психологических особенностей личности обучающегося, то в этом плане психика взрослого человека может быть очень устойчивой и позволяет в большей степени опереться на интеллект обучаемого, чем это возможно в детском возрасте.

Взрослый человек совершенно точно понимает свои желания и интересы, его волевые качества сложились и могут помочь ему в преодолении всех встречающихся в обучении трудностей. Направленность сознания на предмет деятельности у пожилого человека менее подвержена колебаниям, его внимательность, сформированная и отточенная за время многолетней работы по основной специальности, помогает ему и в обучении игре на музыкальных инструментах.

Кроме этого, именно со взрослыми людьми можно использовать принципы развивающего обучения, разработанные музыкантом и музыковедом Г. М. Цыпиным [7]. Главным для общемузыкального развития, обогащения сознания и расширения музыкального опыта является принцип *увеличения объема используемого в музыкально-педагогической работе учебного материала*. Приобщение пожилого человека к разным пластам художественно-стилевых явлений музыкального искусства – суть реализации данного принципа.

Вторым принципом является *ускорение темпов прохождения определенной части учебного материала*. Мощный приток информации в музыкально-образовательном процессе, расширяет кругозор обучающегося и соответствует его сложившимся психическим функциям, ускоряя процесс обучения.

Третий принцип предполагает отказ от традиционной трактовки занятий: *увеличение меры теоретической емкости занятий музыкальным исполнением*. Взрослого обучающегося можно обучать теории музыки более быстрыми темпами. Интеллектуализация индивидуального урока осуществляется за счет опоры на сознание ученика и предоставление ему развернутых систем представлений и понятий.

Четвертым является принцип *работы с музыкальным материалом, при которой с максимальной полнотой проявлялись бы самостоятельность и творческая инициатива учащегося-исполнителя*. Этот принцип предполагает проблемность подачи учебного материала, использование ситуативных методов и создания условия для саморазвития и самоактуализации личности.

Итак, все вышеизложенное позволяет нам сформулировать основные принципы музыкально-педагогической деятельности, обусловленные возрастными и психологическими особенностями личности взрослого обучающегося.

1. Преподаватель-пианист должен предоставить возрастным обучающимся определенную степень свободы: свободу выбора (музыкального произведения, творческого решения, направления реализации самостоятельной или домашней работы и т. д.); свободу самовыражения (проявление личностью обучающегося своих эмоциональных состояний, фасилитация и принятие этих состояний педагогом-музыкантом); свободу общения с преподавателем и предметом деятельности (музыкальным искусством). Это можно определить как *принцип свободной самореализации*, повышающий личностную ценность музыкального обучения и воспитания.

2. Успешность педагогической деятельности в области музыкального искусства определяется ориентацией на личность взрослого и раскрытие его индивидуальности. Педагогу-музыканту надо адаптировать для каждого человека свою методическую систему. Это принцип *адаптации деятельности педагога-музыканта к индивидуальности взрослого обучающегося*.

3. Педагог взаимодействует с учеником как с целостной системой. Несмотря на то, что действия преподавателя могут быть нацелены на изменение какого-либо компонента личности обучающегося, целью всегда будет целостная личность. Взрослый человек имеет большой музыкальный опыт, полученный на протяжении всей жизни. Педагогу-музыканту необходимо понять многоканальность получения музыкальной информации человеком и учитывать это в своей деятельности на основе принципа *ориентации музыкально-педагогической деятельности преподавателя-инструменталиста на целостную личность обучающегося*.

4. Музыкально-образовательный процесс инициирует самомотивацию обучающегося и формирует его потребностно-мотивационную сферу. Помогает в этом самостоятельность взрослой личности, точное соотношение и взаимодействие способностей и возможностей обучающихся с педагогическими требованиями. Как считает американский психолог Р. де Чармс, изменение окружающей действительности в желательном для себя направлении лежит в основе первичной мотивации человека. Формулируется это как принцип *соответствия музыкально-педагогической деятельности преподавателя условиям становления и развития, самомотивации и самодетерминации личности*.

#### **Список использованных источников**

1. *Аристотель*. Сочинения: в 4 т. / Аристотель; перевод [вступ. ст. и примеч. И. Д. Рожданский]. – М.: Мысль, 1981. – Т. 3. – 613 с.
2. *Полякова, Е. С.* Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки / Е. С. Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 541 с.
3. *Абдуллин, Э. Б.* Содержание и организация занятий в различных формах общего музыкального образования: учеб. пособие / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – Липецк: Липец. гос. пед. ун-т, 2006. – 115 с.
4. *Готсдинер, А. Л.* Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер; Междунар. акад. пед. наук, Моск. гуманитар. актер. лицей. – М.: Магистр, 1993. – 190 с.

5. 樊禾心. 成人钢琴教学的基本特征和非职业化成人钢琴教学的主要特点和方法 [J]. 中国音乐. 2013年(21). - 页 187 - 188. = *Фань Хэсинь*. Основные характеристики обучения игре на фортепиано взрослых и основные характеристики и методы непрофессионального обучения взрослых игре на фортепиано / Фань Хэсинь // Китайская музыка. – 2013. – № 21. – С. 187–188.
6. *Петрушин, В. И.* Музыкальная психология: учеб. пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
7. *Цыпин, Г. М.* Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения / Г. М. Цыпин. – М.: Интерпракс, 1994. – 384 с.
8. *Полякова, Е. С.* Подготовка учителя музыки с дополнительной специальностью преподавателя специальных музыкальных дисциплин (психолого-педагогический аспект) / Е. С. Полякова // Новыя тэхналогіі падрыхтоўкі спецыялістаў па дадатковых спецыяльнасцях: матэрыялы Рэсп. навук.-практ. семінара, Мінск, 24 сак. 2005 г. / рэдкал.: С. К. Берднік (наук. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 2005. – С. 43–44.
9. *Бахтин, М. М.* Автор и герой в эстетической деятельности / М. М. Бахтин // Философская эстетика 1920-х годов. – М.: Русские словари; Языки славянских культур, 2003. – 957 с.
10. *Степин, В. С.* Теоретическое знание / В. С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
11. *Бердяев, Н. А.* Самопознание / Н. А. Бердяев. – Л.: Лениздат, 1991. – 397 с.
12. 孟媛媛. 任紫薇. 盛媛. 成人钢琴教学模式初探 [J]. 黄河之声. 2018年(01). - 页 52 - 53. = *Жэнь Цзывэй*. Предварительное изучение режима обучения игре на фортепиано для взрослых / Жэнь Цзывэй, Шэн Юань, Мэн Юаньюань // Звуки реки Хуанхэ. – 2018. – № 2. – С. 52–53.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

Чэнь Юй

Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка, Минск

Chen Yu

Belarusian State Pedagogical University  
named after Maxim Tank, Minsk

УДК 37.035:78.05(510)

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА НАЦИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКИ КИТАЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА УРОВНЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## **REALIZATION OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE NATIONAL MUSIC OF CHINA IN THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE LEVEL OF HIGHER EDUCATION**

*В статье проанализированы современные проблемы и стратегии изучения китайской народной музыки в высшем образовании. Дана характеристика китайской национальной музыки в исторической ретроспективе. Выявлены особенности реализации воспитательного потенциала китайской народной музыки в процессе обучения в контексте становления духовной культуры, гражданственности и ответственного социального поведения обучающихся.*

*Ключевые слова: китайская национальная музыка; высшее музыкальное образование; воспитательный потенциал.*

*The article analyzes modern problems and strategies for studying Chinese folk music in higher education. The characteristic of the Chinese national music in a historical retrospective is given. The features of the implementation of the educational potential of Chinese folk music in the learning process in the context of the formation of spiritual culture, citizenship and responsible social behavior of students are revealed.*

*Key words: chinese national music; higher musical education; educational potential.*

Одним из приоритетных направлений образовательной деятельности как в Республике Беларусь, так и в Китайской Народной Республике является воспитание молодого поколения на традиционных национальных ценностях, в которых сконцентрировано, закреплено и передается из поколения в поколение все то, что составляет мировоззренческое мобилизующее начало общественного сознания, а также индивидуального сознания каждого гражданина. Национальные ценности как фундаментальные нравственно-этические представления и нормы выступают в роли социально-культурных норм поведения члена общества. Законодательные акты в сфере образования ориентируют образовательный процесс на формирование лучших качеств национального характера, акцентируют внима-



ние на возрождении национальных культурных традиций. На первый план по своей значимости выносятся такие качества личности, как гуманность, ответственность, инициативность, способность к критическому мышлению, творческому поиску.

Китайская народная музыка является важной частью китайской культуры с богатым культурным подтекстом и художественным очарованием. Однако в условиях диверсификации и маркетизации музыкальных стилей, статус китайской народной музыки, к сожалению, постепенно снижается и игнорируется. В связи с этим важное значение приобретает выявление особенностей реализации воспитательного потенциала китайской народной музыки в процессе обучения на уровне высшего образования. Благодаря музыкальному образованию студенты могут глубже понять и оценить духовность и внутреннюю логику различных культур, тем самым повышая свою собственную культурную грамотность и когнитивные способности. Кроме того, обучающиеся могут развивать навыки эмоционального восприятия и выражения, а также укреплять гуманистическую составляющую жизнедеятельности и чувство социальной ответственности. Результаты исследования будут иметь практическую и теоретическую значимость для осуществления реформирования и развития музыкального образования, повышения его качества.

Китайская национальная музыка – это музыка разных национальностей, живущих в Китае от прошлого до настоящего, которая может выражать китайскую культуру и национальный дух. Народная музыка и, в частности, народная песня считается настоящей сокровищницей культуры Китая. Народную музыку Китая в древности называли «популярной музыкой». Сотни лет назад эта музыка в основном сочинялась обычными людьми и передавалась устно из поколения в поколение. В народно-песенном творчестве как в зеркале отразилась история страны, думы и чаяния людей, из него во все времена черпали темы и сюжеты профессиональные композиторы, мастера поэтического и театрально-драматического искусства.

Современная национальная музыка Китая широко опирается на песенное творчество, певческий стиль и певческое мастерство народных песен, опер и стихов. Современное народное пение унаследовало эти прекрасные традиции и обладает уникальным художественным стилем. Развитие национальной вокальной музыки также базируется на богатой культурной почве, за пять тысяч лет она вобрала в себя опыт художественных и культурных достижений, сформировав собственный уникальный стиль. Таким образом, национальная вокальная музыка стала формой выражения разнообразного всеобъемлющего искусства с сильными характеристиками.

Китайская национальная музыка самобытна и значима для мирового искусства. Следует отметить, что китайская нация играет важную роль в мировой цивилизации на протяжении тысячелетий. Чтобы понять китайскую народную музыку, недостаточно изучить несколько китайских песен. Мы

также должны воспринимать китайскую музыку с исторической и региональной точек зрения, потому что народная музыка разных национальностей в разных регионах значительно отличается. В каждом регионе есть свои народные песни, и разные народные песни имеют разное звучание.

Целесообразно рассматривать эволюцию народной песни в контексте принятой периодизации династий китайской истории, в которой выделяют следующие важные эпохи: Древнейший Китай (Пять императоров, Ся, Шан), Древний Китай (Чжоу, Цинь, Хань), Раннее Средневековье (Троецарствие, Цзинь, Южные и Северные династии, Суй), Расцвет и Позднее средневековье (Тан, Пять династий, Сун, Юань, Мин, Цин), Новое время (Китайская Республика, Китайская Народная Республика), поскольку народная песня как один из самых демократичных и «мобильных» видов национального творчества чутко реагирует на изменения в общественном социальном устройстве, черпает в них темы и сюжеты, ярко характеризующие ту или иную ситуацию. В каждую их этих эпох рождались новые жанры и виды народной песни, выкристаллизовывались их основные стилистические особенности

Основными жанрами народно-песенного творчества Китая, сформировавшимися в трудовой практике и общественной жизни, являются *хаоцзы*, *бытовые песни* и *горские песни* [1]. Указанные жанры и их разновидности характерны для всех провинций Китая. Обстоятельства возникновения и развития данных жанров, их функциональные особенности обусловили различия в характере и художественно-выразительных средствах каждого из них. Рассмотрим кратко особенности каждого вида народно-песенного творчества.

Народные песни *хаоцзы* являются самыми ранними. Их пели в процессе работы. Во время тяжелого физического труда хаоцзы поднимали трудовой энтузиазм людей, давали возможность немного развлечься. Исполнение этих песен позволяло регулировать дыхание, согласовывать движения, улучшать настроение. Среди музыкальных особенностей хаоцзы можно отметить волнообразный (восходящий и нисходящий) рисунок мелодической линии, зависимость текста, темпа, ритма, формы исполнения от характера труда. Также существенной характеристикой данных песен являются изменения в метrorитмической организации, многократное повторение одной музыкально-ритмической модели, приобретающей определенное образное значение. Разнообразие трудовой деятельности обусловило возникновение различных видов хаоцзы. Их можно разделить на перевозочные хаоцзы, хаоцзы строительства, хаоцзы земледельческих работ, хаоцзы в мастерских, хаоцзы ведения лодки, хаоцзы ловли рыбы. Основная форма исполнения хаоцзы – чередование сольного запева и хоровых эпизодов. Это способствует сплоченности трудящихся, придает силы и организует движения.

К *бытовым песням* относятся произведения, родившиеся в условиях отдыха от работы, во время народных развлечений и праздников. Эти пес-

ни воплощают богатую палитру эмоций людей, поиски ими смысла бытия и удовлетворяют потребность в ощущениях радости, оживлении жизненной духовной сферы. Бытовые песни многогранны в плане средств выразительности, Их сфера включает как скромные, воплощающие обычные жизненные моменты, впечатления, так и сложные, лирико-философские высказывания. Исследователь Чан Лиин разделяет бытовые песни на четыре группы: романс, скерцо, детские песни и песни, связанные с обычаями. Основным содержанием романса являются волнующие людей социальные вопросы и повседневная жизнь – мечты, надежды, любовные чувства. Скерцо – это живые, оптимистичные песни, с увлекательным, занимательным сюжетом, их мелодии светлые, радостные, точно отображающие общее настроение и иногда даже иллюстрирующие мимику и пластику исполнителя. Детские песни обладают ярким характером, большинство из них не только отражают различные аспекты социальной жизни, но и связаны с игровыми моментами, знакомят детей с разнообразием окружающего мира. Среди них есть и лирические, и очень живые, и песни-образы, развивающие воображение. Песни, связанные с обычаями, характеризуются очень высоким художественным уровнем и сложностью формы, обычно они состоят из нескольких частей, включают инструментальные интерлюдии, нередко в них сосуществуют сольные и хоровые эпизоды [1].

*Горские песни* – это песни, рожденные на природе, в условиях сельскохозяйственных работ. Как правило, они имеют свободную форму, отличающуюся импровизационностью создания и исполнения, обусловленную неразрывностью их образного строя с духом природы и земли. Формирование горских песен проходило по двум направлениям. Первое направление связано с рождением песен непосредственно в условиях трудовой жизни в поле. Музыкальное выражение чувств или трудовых возгласов (окрики скота, общение между рабочими, пастухами) – все это стало основой для рождения и развития горской песни. Второе направление обусловлено трансформацией бытовых песен. Исполняемые в полевой жизни бытовые песни постепенно перенимали некоторые внешние, формальные черты горской и впоследствии окончательно переросли в этот жанр.

Анализ научных и публицистических источников показывает, что в целом китайская народная музыка подразделяется на: народные песни, народные песни и танцы, народную инструментальную музыку, народную оперу (например: Пекин – Пекинская опера, Сучжоу – Опера Кун). Китайская народная музыка может быть разделена на девять категорий: распев, народная песня, полевая песня, грустная песня, танцевальная песня, песня рыбака, этикетная и нестандартная песня, детская песня, жизненный тон [2].

Таким образом, в китайской традиционной музыке присутствует богатое разнообразие музыкальных форм, музыкальных мелодий и музыкальных выражений. Народная музыка воздействует не только на эмоциональный и духовный мир человека, она вызывает мысли и ассоциации, которые яв-

ляются особым видом отражения окружающего мира и отношения к нему человека.

Этническое музыкальное образование, предусматривающее изучение разнообразных видов китайской народной музыки, всегда играло очень важную роль в высшем образовании в Китае. С начала XX в. некоторые колледжи и университеты начали предлагать курсы этнической музыки, чтобы предоставить студентам более широкий спектр культурного образования и опыта. Эти курсы в основном предназначены для улучшения знаний и понимания студентами традиционной китайской культуры и музыки, а также для поощрения их любви и интереса к традиционной музыке.

В воспитании патриотично настроенного гражданина чувство музыки является важным инструментом. Поэтому учителя должны быть знакомы со многими музыкальными произведениями и понимать характеристики этих произведений. В прошлом учителя музыки часто сосредотачивались на объяснении теоретических курсов, таких как история китайской и зарубежной музыки. Большинство учащихся и студентов изучали теоретические знания пассивно, так как чувствуют, что содержание этих знаний не актуально, такие знания не могут реально помочь студентам в обучении. Чтобы освоение музыкального фольклора могло состояться, исполнитель должен был в равной степени творить и слушать, чувствовать созданное.

Исследователь Чжан Цзюнь в работе о роли китайской народной музыки в профессиональной подготовке студентов музыкальных факультетов отмечает, что значимость данного феномена выражается в следующем. Это формирование системы знаний, раскрывающих своеобразие народной и профессиональной музыки Китая; освоение студентами особенностей китайского традиционного национального музицирования; формирование позитивного эмоционально-ценностного отношения к народной музыкальной культуре Китая [3].

В настоящее время изучение народной музыки в высшем образовании имеет следующие специфические особенности:

- разнообразная академическая среда. Многие университеты Китая предлагают дисциплины, связанные с этнической музыкой, включая этническое музыковедение, педагогику, музыкальное исполнительство;
- неоднородный преподавательский состав. Существует ограниченное количество преподавателей с большим опытом и талантом в области этно-музыкального образования, а в некоторых учебных заведениях отсутствуют соответствующие программы и механизмы повышения квалификации преподавателей. Решение этой проблемы требует от университетов и соответствующих ведомств усиления подготовки преподавателей для качественного преподавания национальной музыки студентам;
- приоритет теоретических занятий и недостаточность практико-ориентированного обучения. Кроме того, существует недостаток учебных материалов и методических ресурсов для реализации курсов этнической

музыки, которые могли бы удовлетворить различные потребности и учебные интересы студентов. Поэтому колледжам и университетам необходимо расширять практические связи, укреплять сотрудничество с учреждениями культуры и искусства, обогащать содержание курсов и учебные ресурсы [4];

- отсутствие систематического обучения народной музыке для развития всесторонних способностей и талантов студентов. В настоящее время этническое музыкальное образование не имеет полной системы преподавания, в результате чего студенты не усваивают знания и навыки достаточно глубоко и всесторонне. Для решения этой проблемы необходимо сосредоточиться на системности и целостности в учебной программе и методах обучения, чтобы воспитать у студентов культурную грамотность и личностные качества [5].

Таким образом, в настоящее время в отечественном высшем образовании существует множество проблем, связанных с обучением народной музыке, к которым относятся: недостаточное количество компетентных преподавателей, недостаточность практико-ориентированного обучения, нехватка учебных ресурсов и отсутствие системного подхода к обучению.

Между тем, в связи с нарастающими изменениями в социальной и культурной среде, наследование и защита народной музыки сталкиваются с новыми проблемами. Из-за стремления общества к западной музыке, музыкальное образование в некоторых колледжах и университетах больше тяготеет к западной музыке, что в определенной степени влияет на состояние и развитие народного образования. Кроме того, поскольку наследование и развитие традиционной китайской музыки требует определенного количества времени и энергии, у некоторых студентов нет достаточного интереса и понимания народной музыки, что также создает определенные трудности в обучении народной музыке. Поэтому университетам и соответствующим ведомствам необходимо усилить преподавание народного музыкального образования, содействовать защите и наследованию традиционной культуры, а также выращивать больше профессионалов в области народной музыки.

Для решения вышеперечисленных проблем следует, на наш взгляд, предпринять следующие меры. Во-первых, необходимо усилить работу по подготовке учителей народной музыки, повысить профессиональное качество учителей народной музыки. Во-вторых, можно повысить интерес и любовь учащихся к народной музыке путем ее продвижения и популяризации, повышения осведомленности и понимания обществом народной музыки. Кроме того, инновационные методы и средства, такие как технологии виртуальной реальности и другие, могут быть использованы для проведения онлайн обучения народной музыке, чтобы привлечь больше студентов к ознакомлению с народной музыкой. Следует также укреплять связь между колледжами и обществом, разрушать барьеры между ними, приближать народное музыкальное образование к жизни. Это можно сделать, организовав культурные мероприятия, проводя социальную практику, чтобы студенты

могли лучше понять и почувствовать значимость и красоту народной музыкальной культуры, ее самобытность.

Реализация воспитательного потенциала народной музыки предусматривает следующие аспекты:

1) необходимо усилить научные исследования в данной области, а также изучить модели и методы музыкального образования, подходящие для национальных условий Китая;

2) необходимо создать цельную систему этномузыкального образования: от разработки учебных программ и учебников до подготовки преподавателей;

3) усиление вовлеченности студентов путем улучшения взаимодействия в аудитории является важной мерой для повышения воспитательного потенциала китайской народной музыки в высшем образовании.

#### **Список использованных источников**

1. *Чан Лиин*. Народная песня как феномен китайской музыкальной культуры: автореф. дис. ... канд. искусств: 17.00.02 / Чан Лиин; Рос. гос. пед. ун-т. – СПб., 2007. – 22 с.

2. *Фань Ин*. Особенности китайской народной песни / Фань Ин // Искусство и личность: материалы Междунар. науч. конф., Минск, 22–23 февр. 2012 г. / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол.: Т. С. Богданова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2012. – С. 213–215.

3. *Чжан Цзюнь*. Китайская народная музыка в профессиональной подготовке студентов музыкальных факультетов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Чжан Цзюнь; Моск. гос. гуманитар. ун-т. – М., 2008. – 22 с.

4. 范红玲. 中国民乐发展的制约因素分析 / 范红玲 // 电影评介. – 2008. – № 19. = *Хунлин Фань*. Анализ ограничений на развитие китайской народной музыки / Фань Хунлин // Film Review. – 2008. – № 19.

5. 李跃东. 浅谈中国民乐教育与学生综合素质的培养 / 李跃东. // 电影评. – 2009. – № 02. = *Ли Юэдун*. Краткое обсуждение обучения китайской национальной народной музыке и культивирования всестороннего качества студентов / Юэдун Ли // Film Review. – 2009. – № 2.

**(Дата подачи: 28.02.2023 г.)**

О. В. Шило, А. И. Берташ

Барановичский государственный университет, Барановичи

V. Shyla, A. Bertash

Baranovich State University, Baranovich

УДК 37.013.42

## МОЛОДЕЖНАЯ ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЁ СОЦИАЛЬНЫЙ СМЫСЛ

### YOUTH VOLUNTEERING AND ITS SOCIAL MEANING

*В статье рассматривается социальный смысл волонтерской деятельности, сущность понятий «волонтер» и «волонтерская деятельность» в образовательном процессе, особенности профессиональной подготовки волонтера. Содействие развитию и реализации молодежных общественно значимых инициатив является одним из важных направлений государственной молодежной политики Республики Беларусь. В связи с этим развитие молодежной волонтерской деятельности, выступающей в качестве проявления гражданской активности молодежи посредством выполнения работы безвозмездно, на основании личной инициативы, становится особо актуальным. Результаты исследования будут полезны для субъектов образовательного процесса в учреждениях образования при осуществлении волонтерской деятельности.*

*Ключевые слова: волонтер; волонтерство; волонтерская деятельность; социальное волонтерство; социальный смысл; молодежная среда; добровольчество.*

*The article considers the concepts of volunteering and volunteer activity in the educational process, studies the social meaning of volunteer activity and features of professional training of the volunteer. Promoting the development and implementation of youth initiatives of public importance is one of the important directions of the State youth policy of the Republic of Belarus. In this connection, the development of youth volunteer activities, acting as a demonstration of civic activity of young people through the provision of work free of charge, on the basis of personal initiative, becomes particularly relevant. The results obtained by us will be useful for the subjects of the educational process in educational institutions in carrying out volunteer activities.*

*Key words: volunteer; volunteer work; social volunteering; social meaning; youth environment; volunteering.*

В профессиональной педагогической деятельности всегда присутствует гуманистическое, общечеловеческое начало, оказание социальной помощи людям, которые в ней нуждаются. В связи с этим особую актуальность приобретает осмысление и анализ опыта развития волонтерского движения в условиях реформирования системы образования Беларуси, его популяризация в молодежной среде. Волонтерство сегодня рассматривается как одна из современных воспитательных технологий.

Белорусское волонтерское движение зародилось не так давно, в 90-х гг. прошлого столетия, в начале XXI в. оно значительно активизировалось. Следует отметить, что за последние пять лет количество волонтеров в Беларуси увеличилось почти в четыре раза. Сегодня в Республике Беларусь насчитываются десятки тысяч волонтеров, сотни общественных организа-

ций имеют свои волонтерские движения, подразделения, отряды. К тому же в нашей стране растет число волонтерских отрядов социальной направленности, которые предлагают помощь детям-инвалидам, пожилым людям и другим уязвимым категориям населения. Организационной базой волонтерского движения является Республиканский волонтерский центр, на базе которого все желающие могут получить необходимые навыки. Содействовать развитию волонтерского движения в Беларуси также призван новый Закон «Об общих началах государственной молодежной политики в Республике Беларусь», разработанный Министерством образования совместно с Центром законодательства и проектной деятельности Беларуси.

Целью исследования является изучение социального смысла волонтерской деятельности, ее общественной значимости.

Благотворительность и волонтерство – явления одного порядка. Волонтерство располагает огромным воспитательным потенциалом, выполняет функцию нравственного воспитания, благодаря чему происходит возрождение фундаментальных ценностей, таких как гражданственность, милосердие, справедливость, гуманность и отзывчивость.

Значение слова «волонтер» ассоциируется с функциями наставника, благотворителя. Волонтерство выступает как хорошая традиция, основанная на массовой разносторонней работе с воспитанниками, допускающей не только работу преподавательского состава, но также активное участие выпускников, в массовых социально значимых мероприятиях.

Волонтерство представляет собой не столько определенную психолого-педагогическую технологию, сколько сформировавшуюся параллельно с культурой преподавания и обучения новую социокультуру. Великий педагог Я. А. Коменский считал вполне очевидным тот факт, что педагог одновременно должен обучать и воспитывать, при этом обучать тому, что понимается детьми. Его сформулированный принцип: «Все, что усвоено, в свою очередь должно быть преподаваемо другим и для других» актуален и в области волонтерского движения как девиз педагогам к действию [1, с. 8].

В современных литературных источниках некоторые исследователи рассматривают волонтерство как некую социальную общность. Социальная общность в данном случае определяется как совокупность людей, которые осуществляют совместные, целенаправленные и объединенные общим социальным признаком действия. К таким объединениям относятся массовые социальные группы со своими социальными преимуществами: вероятностная природа, ситуативный характер общения, статистический характер, аморфность, разнородность (расовые, демографические, этнические и иные общности) [2, с. 24].

В современном понимании основанием социального волонтерства выступают позиции, побуждающие человека к действиям на благо общества: социальная ответственность, представляющая собой нравственные основания, благодаря которым человек побуждает себя и товарищей к доброволь-



ному служению обществу; гражданские обязанности как основание, являющееся фундаментальной основой жизнеспособности и жизнедеятельности социума.

Таким образом, с социальной точки зрения волонтерство является направленным достижением определенных целей, одной из которых выступает формирование социальной сплоченности и стабильности в обществе, а другая на дополнение услуг социально-значимых программам.

Вопросы формирования и развития волонтерского движения рассматриваются в современной действительности разными учеными, которые в своих социологических исследованиях делают акценты именно на «позитивной, направленной» активности молодежи, подчеркивают современный подход волонтерства. Современное волонтерское движение носит многоаспектный характер. Так, А. М. Глушенков под волонтерами понимает «людей, которые добровольно и безвозмездно вносят свой вклад в развитие широкого спектра дел на благо общества» [2, с. 25]. Е. С. Азаров, С. В. Алещенок, Л. В. Вандышева, О. В. Решетников, С. В. Тетерский рассматривают волонтерскую как многозначительный фактор социализации современной молодежной среды [1, с. 43].

Отметим, что волонтерское движение выступает как исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, способная обеспечить разработку индивидуального образовательного маршрута обучающихся и студентов в процессе образовательной среды. Волонтерское движение с точки зрения педагогики и психологии выступает оригинальной философией образования, берущей начало как одна из форм благотворительности, наставничества в социуме.

В основных нормативных документах, касающихся основ государственной молодежной политики, одной из приоритетных задач является формирование у подрастающего поколения устойчивой системы гражданских и нравственных позиций, проявляющихся в знаниях различных аспектов наследия: национального, исторического, культурного, совместимого с уважением во всем его многообразии проявления.

По нашему мнению, вопрос о возможности современного использования молодежной волонтерской деятельности можно рассматривать в двух аспектах:

- какое влияние волонтерство оказывает на саму личность, вовлеченную в такую деятельность;
- какое влияние оказывает молодежное волонтерство на историческую ситуацию, сложившуюся в обществе.

Так, Е. Б. Колосов в своей работе «Волонтерство как новая социальная позиция» утверждает, что ценности индивидуально ориентированной педагогики как одного из путей воспитания личности за реализацию собственного предназначения в истории российского образования не представлены и, несмотря на то, что внешняя кафедральная форма полностью заимство-

вана у немцев, существует ряд явлений в русле отечественной культуры и менталитета [3, с. 38]. Такой традицией, например, можно считать монастырских наставников – старцев, которых описывал Ф. М. Достоевский в романе «Братья Карамазовы» (духовные поиски Алеши Карамазова и наставничества старца Зосима).

Главными чертами волонтерского движения в социальном аспекте вопроса являются: бескорыстность, добровольчество, социально значимая деятельность. Объекты социального волонтерства рассматриваются на уровне социальных учреждений, различных молодежных объединений, включая в том числе и некоммерческие, а также семьи и отдельные люди. К субъектам волонтерского движения относятся:

- волонтеры, способные оказывать различные виды социальной поддержки;
- педагоги-наставники, обеспечивающие создание единой образовательной среды в рамках обучения добровольчеству;
- организаторы и участники проводимых волонтерских социальных проектов и программ, являющихся определенным добровольческим резервом;
- административно-управленческий кластер, осуществляющий организацию и реализацию проектов и программ социального волонтерства;
- исследователи и статисты, наблюдатели за динамикой развития социального волонтерства на разных уровнях реализации.

С точки зрения социально значимых мотивов волонтерское движение выступает, как определенные возможности развития личности:

- самореализация через общественное призвание, формирование чувства социальной значимости и единения с социумом;
- социальное самовыражение и самоопределение себя как социально значимой личности;
- профессиональное ориентирование в дальнейшем самоопределении и служении обществу;
- приобретение таких полезных социальных и практических навыков, которые дают возможность общения, дружеского взаимодействия с единомышленниками, сотоварищами по коммуникациям;
- выражение своей индивидуальной гражданской позиции;
- приобретение социального широкого опыта ответственного лидерства при социальном взаимодействии и коммуницировании;
- выполнение внутреннего общественного и религиозного долга;
- эффективное, полезное «заполнение» свободного времени.

Профессиональная волонтерская деятельность принципиально отличается от деятельности социально-педагогических профессий в первую очередь тем, что традиционные и привычные сегодня социально-педагогические профессии в основу ставят усвоение норм и правил, а волонтерствование свою очередь создает среду и условия для освоения ново-

го, непознанного, инновационного. Волонтерская педагогическая позиция существенно отличается от позиции учителя-предметника, психолога, социального педагога, классного руководителя и совмещает в себе все эти качества и позиции педагога.

Социализация молодежного движения через волонтерство представляет процессом, напрямую зависящим от социального служения и добровольчества. Отсюда можно сделать акцент на образовательно-психологической роли целенаправленной работы по становлению волонтерского движения, как фундамента для создания конкурентно-способного специалиста. Технология волонтерства сегодня приобретает особую актуальность и этого от нас требуют проекты и программы модернизации образования, профессиональной педагогической поддержки индивидуального обучения.

На наш взгляд, волонтер с точки зрения педагогики и психологии – это преподаватель нового, особого типа, который играет роль консультанта и наставника, организатора и куратора по личностно-профессиональному развитию и самоопределению. Целесообразность появления профессиональной и должностной позиции волонтера в учреждении образования возникает при необходимости всех звеньев образовательной цепочки: педагогов, обучающихся, родителей, администрации учреждения, разработки и реализации индивидуальной образовательной программы.

Волонтерская деятельность является видом не только общественно значимой, но и духовной деятельности, направленной на помощь тем, кому эта помощь наиболее необходима и важна, части социума, которая не имеет возможности сама себе помогать из-за старости, инвалидности, беспризорничества, социальных бедствий и потрясений. Волонтерство может начинаться от традиционных видов взаимопомощи и заканчиваться объединениями усилий огромного количества людей.

Таким образом, функционирование волонтерского движения, создание организованной занятости современных подростков является социально значимым фактором становления будущего общества со своими традициями и социальными принципами построения, бережно передающихся из поколения в поколения, как важная традиция каждого народа. Волонтерское движение является формой социального служения, благотворительной деятельности в форме безвозмездности. Следовательно, для того, чтобы привлечь молодежь к социальному служению, волонтерству, необходимо опираться на группы мотивов и интересов детей, подростков, связанных с полезностью и креативностью, групповыми и коммуникативными формами и методами волонтерской работы. Все эти мотивы сводятся к единому – возможность через волонтерскую деятельность ощутить свою социальную нужность, полезность, значимость, заслуженную поддержку и уважение, как среди сверстников, так и среди взрослых.

В целом, волонтерская деятельность позволяет человеку не только стать профессионалом в той или иной деятельности, предоставляя почву для са-

морализации и самоорганизации, являясь источником интересного досуга и социальных связей, но и способствует реализации одной из главных задач инновационного образования – актуализация «человеческого в человеке» на основе ценностно-смыслового самоопределения студенческой молодежи.

#### **Список использованных источников**

1. *Алещенок, С. В.* Социальное добровольчество в России: состояние и перспективы развития. Ценностный мир современной молодежи / С. В. Алещенок. – М.: Социум, 1994. – 172 с.
2. *Глушеников, А. М.* Волонтер – это звучит гордо! / А. М. Глушеников // АСADEMIA. – 2016. – № 1(7). – С. 23–27.
3. *Левдер, И. А.* Добровольческое движение как одна из форм социального обслуживания / И. А. Левдер // Социальная работа. – 2006. – № 2. – С. 35–38.

(Дата подачи: 27.02.2023 г.)

*Л. А. Шкор*

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск

*L. Shkor*

Belarusian State Pedagogical University  
named after Maxim Tank, Minsk

УДК 378.147:7(4)(091)

## **ОСМЫСЛЕНИЕ ОБРАЗА НОМО LUDENS («ЧЕЛОВЕКА ИГРАЮЩЕГО») НА ПРИМЕРЕ ОНЛАЙН-ПРОЕКТА «ИЗОИЗОЛЯЦИЯ» COMPREHENSION OF THE IMAGE OF HOMO LUDENS (»PLAYING PERSON«) ON THE EXAMPLE OF THE ONLINE PROJECT »IZOIZOLYATSIYA«**

*В статье раскрывается осмысление образа Homo ludens («человека играющего») на примере онлайн-проекта «Изоизоляция», который направлен на реализацию социальной потребности человека в деятельности общения в условиях цифровой среды. Созданные участниками «Изоизоляции» постановочные фотографии показывают возрастающую потребность социума в деятельностном приобщении к наследию художественной культуры через активизацию ее игрового начала.*

*Ключевые слова: Homo ludens; «Изоизоляция»; художественный образ; деятельность общения; творчество; культура.*

*The article reveals the understanding of the image of Homo ludens («playing person») on the example of the online project «Izoizolyatsiya», which is aimed at realizing a person's social need for communication activities in a digital environment. The staged photographs created by the participants of «Izoizolyatsia» show the growing need of the society for active familiarization with the heritage of artistic culture through the activation of its playful principle.*

*Key words: Homo ludens; «Izoizolyatsiya»; artistic image; communication activity; creativity; culture.*

Недавний период пандемии (2019–2022 гг.) и постепенное закрепление концепции BANI-мира (хрупкого, тревожного, нелинейного, непостижимого) детерминировали научное переосмысление значения деятельности общения в повседневной жизни человека как социальной потребности, реализация которой возможна и в условиях цифровой среды. Деятельность участников стихийно сложившихся творческих онлайн-сообществ («Изоизоляция», «Семиминутное искусство», «Читаем вместе» и т. д.) оказалась направлена не только на восполнение дефицита общения, вызванного ограничениями периода пандемии, но и на активизацию культурно-познавательной и предметно-практической деятельности, которая выражалась в создании конкретных творческих продуктов (постановочных фотографий, декоративных предметов, бук-трейлеров, лирик-видео и т. д.).

Подключаясь к совместной творческой деятельности в онлайн-формате в каком-либо открытом сообществе (в качестве примера нами выбрана «Изоизоляция» [1]), каждый человек, заинтересованный в интеллектуально и культурно насыщенном общении/досуге, получал возможность проявить креативность своего мышления и получить обратную связь по результатам действий. «Изоизоляция» является открытым творческим онлайн-сообществом, добровольное участие в котором базируется на безусловном принятии и следовании общественным морально-этическим нормам наряду с доброжелательной поддержкой любых созидательных действий участников, осуществляемых посредством цифровых технологий.

Цель статьи – показать переосмысление образа Homo ludens («человека играющего») [2] в социокультурных реалиях XXI в. с опорой на конкретные визуальные примеры онлайн-проекта «Изоизоляция» [1]. В данном онлайн-проекте образ «человека играющего» приобрел в новые содержательные характеристики, которые прослеживаются постановочных фотографиях «живых картин» (фр. tableaux vivants) и «картин-обманок» (трюмплей), которые рассматриваются как конкретные результаты совместной предметно-творческой деятельности участников онлайн-проекта.

Раскрывая свое понимание образа Homo ludens («человека играющего»), нидерландский философ, историк и культуролог Й. Хейзенга (1872–1945) подчеркивал, игра помогает любому заинтересованному человеку быстро включиться в коммуникацию, т. к. игра «с легкостью включает в себя серьезность» [2, с. 33]. Это амбивалентность «несерьезности и серьезности» действий, ярко проявившись в онлайн-проекте «Изоизоляция» через «обыгрывание» узнаваемых художественных образов (живопись), помогала каждому заинтересованному участнику проявить свою творческую индивидуальность в деятельности общения, в располагающей к этому «игровой» ситуации.

Педагог-гуманист В. А. Сухомлинский, создавая свою систему воспитания, утверждал, что игра быстрее всего зажигает в человеке искру любознательности, которая безусловно необходима для культурного, эмоционального, творческого (и т. д.) развития личности. Эта идею В. А. Сухомлинского развивали в своих исследованиях Э. Б. Абдуллин, Е. Ф. Командышко, Б. М. Неменский, О. В. Стукалова, Б. П. Юсов и др., подчеркивая значимость игрового начала в приобщении человека к совместным творческим занятиям в любых видах искусства [3]. В трудах Л. С. Выготского, М. С. Кагана, Е. Ф. Командышко, Л. Г. Савенковой и др. постоянно прослеживается мысль о том, что внутренний мир человека развивается благодаря деятельности общения, основанной на приобщении к культурному наследию через творческое подражание [4], которое единогласно называлось учеными важнейшим шагом в мир искусства для любого индивидуума.

Потребность человека найти общественно приемлемые способы творческой самореализации, стремление органично соединить общение и деятельность для обретения ощущения целостности повседневного бытия (по Б. Ф. Ломову), обострило интерес социума к философии экзистенциализма, детерминировав ее переосмысление в реалиях XXI в. Неоэкзистенциалисты (К. Майер [5], Дж. Уэббер [6] и др.) обратились к осмыслению феномена человека, выстраивающего свое повседневное существование («сейчас-бытие»/dasein по М. Хайдеггеру) в условиях неопределенности, непредсказуемости, тревожности, нелинейности окружающего мира. Пандемия, актуализировавшая различные способы проявления творческой активности человека в цифровой среде (онлайн-концерты, онлайн-квесты, тематические занятия и вебинары и т. д.), показала, что через игру, заполненную культурным, интеллектуальным, познавательным и т. д. смыслом, человек улавливает и затем использует терапевтические возможности искусства, с одной стороны, а с другой – осознает свою субъектность и витальность через собственную практическую творческую деятельность. Она помогает умозрительно преодолевать «физические границы» своего жилища, осознавая близость культуры в качестве «второго окружения» человека (по Ж.-Ж. Руссо «первым окружением» является природа). В этом проявляется философско-антропологический контекст возможного осмысления образа «человека играющего» на примере онлайн-проекта «Изоизоляция».

Ю. М. Лотман, сравнивая культуру с коллективным интеллектом (так как искусство является формой общественного сознания), отмечал, что именно художественная культура раскрывала человеку красоту повседневных переживаний, «объясняя» и визуализируя их в произведениях литературы и живописи. Так, например, портреты рассматривались ученым-литературоведом в качестве «визуальных текстов», так как художественные образы, помещаясь в пространство интертекстуальности, приобретали особую смысловую сопряженность [7, с. 363]. Тогда в семантике изобраа-

жений книги, музыкального инструмента, предметов интерьера, пейзажа, птиц или животных и т. д. заинтересованный зритель «прочитывал» скрытые смыслы, зашифрованные художником (по Р. Арнхейму, С. М. Даниэлю, Л. Р. Золотарёвой, М. С. Кагану, Ю. У. Фохт-Бабушкиному). Это побуждало зрителя вновь и вновь «исследовать» картину, находить в ней сопряжения с историей культуры, выявлять нюансы внутреннего отношения художника к портретируемой персоне, раскрывать ценностные ориентиры, связанные с переживанием запечатленного в живописи момента повседневного бытия («сейчас-бытия», *dasein*).

С этой точки зрения онлайн-проект «Изоизоляция» можно рассматривать в качестве примера повседневной творческой деятельности человека (любого возраста), постепенно расширяющей его культурный кругозор с опорой на «игровое начало» культуры (Й. Хейзенга, Х. Ортега-и-Гассет), а затем перерастающей в осознанную художественно-познавательную деятельность, что соответствует сверхцелям педагогики искусства (по Д. Б. Богоявленской, В. А. Моляко, В. Н. Шацкой, Б. П. Юсову и др.) [8]. Творческая деятельность, связанная с освоением языков искусства для самовыражения человека, закрепляет у него потребность в созидании, в личном культурном развитии, в осознанном следовании ценностным ориентирам, выражаемым в триаде «истина-добро-красота» (по Б. М. Неменскому). Это подтверждается высказыванием Й. Хейзенга: «взрослый человек играет, как и ребенок, ради удовольствия и отдохновения, так сказать, ниже уровня того, что есть серьезная жизнь. Но он может играть и выше этого уровня, вовлекая в игру прекрасное и священное» [2, с. 47].

«Изоизоляция» изначально маркировалась как стихийная «совместная арт-терапия» для тех, кто вынужден остаться дома из-за пандемии [1]; для участия в проекте было достаточно «обыграть» и сфотографировать хорошо узнаваемый сюжет или художественный образ («Опять двойка» Ф. Решетникова, «Крик» Э. Мунка и др.), воссоздав его из любых подручных материалов, а затем разместить его в новостной ленте онлайн-проекта. Подобные фотографии наглядно иллюстрируют высказывание Й. Хейзинга о том, что «склонность и способность человека облекать в формы игрового поведения все стороны своей жизни выступает подтверждением объективной ценности изначально присущих ему творческих устремлений» [2, с. 9]. Участвуя в проекте «Изоизоляция» как в увлекательной совместной игре, проводимой в онлайн-формате, человек постепенно выходил на «сверхзадачу творчества» (по Б. М. Неменскому), рассматривая «заинтересованным взглядом» окружающий его домашний предметный мир и находя подручные материалы для воплощения собственного творческого замысла в «живой картине», которая будет сфотографирована и показана другим участникам.

Сотрудники музеев (Государственного музея изобразительных искусств имени А. С. Пушкина и Эрмитажа (Россия), Государственного музея в Амстердаме, Музея Гетти в Лос-Анжелесе и др.), признавая позитивный

и человекосоразмерный характер этого проекта, отметили его социальную востребованность: «Изоляция» возникла практически одновременно на постсоветском пространстве и во многих западноевропейских странах, став своеобразным и практически моментальным ответом педагогов-художников и музейных педагогов на конкретный запрос общества – организацию творческой деятельности человека (любого возраста и профессиональной принадлежности) в цифровой среде. Пандемия блокировала многие социокультурные интересы человека (посещение театров, концертов, выставок и т. д.), изменила его рабочие планы (вынужденный отпуск, сокращение рабочего дня, потеря работы и т. д.), вынудила быстро и активно осваивать новые компьютерные технологии и цифровую среду, которая моментально стала «третьим окружением» (наряду с природой и культурой, о которых упоминал Ж.-Ж. Руссо) для человека, живущего в современной постиндустриальной эпохе.

Пандемия также подтолкнула сотрудников музеев переосмыслить культурные и образовательные возможности цифровой среды: на сайтах музеев появились различные виртуальные экскурсии, разрабатывались тематические разделы, проводились викторины, вебинары и мастер-классы, призванные помочь каждому человеку виртуально присоединиться к общению и творчеству, ощущая свою сопричастность к искусству в онлайн-формате. Интересуясь творчеством конкретного художника или определенным художественным направлением (итальянская живопись, русская живопись, барокко, импрессионисты и т. д.), любой человек, внутренне замотивированный на познавательную деятельность, находил виртуальное сообщество со схожими творческими интересами и предметно-практическими результатами. Именно в период пандемии социум остро осознал потребность в «роскоши человеческого общения» (по А. Сент-Экзюпери), которое заполняло деятельность общения *культурным смыслом*, улучшая эмоциональное состояние каждого человека (по Б. Ф. Ломову, М. С. Кагану) [9].

Стремящийся к деятельности общения «человек играющий», обращаясь к узнаваемым художественным образам, соотносил их со своими текущими эмоциональным состоянием, стремился показать Другому креативность своего мышления и рефлексии через расширительное толкование какой-либо известной картины (например, «Медузы» Караваджо, «Большой одалиски» Ж. Энгра и др.). Так возникали антропоморфные интерпретации постановочных фотографий домашних животных (кошка среди растений и тканей, композиционно отсылающих к «Аленушке» И. Васнецова; собака с собранной на голове синей тканью с закрепленной на ней жемчужной сережкой, что напоминает об известной детали на картине Я. Вермеера и т. д.). Интересным визуальным решением было использование троплѐя (фр. «картина-обманка») при показе процесса приготовления домашней еды (визуальная отсылка к «Саду земных наслаждений» И. Босха); этот же прием использовался при изображении палаток военно-полевого госпиталя из



раскрытых корешком вверх нескольких книг (отсылка к картине В. Верещагина «После атаки. Перевязочный пункт под Плевной»).

Наибольшее количество постановочных фотографий, представленных в онлайн-проекте «Изоизоляция», являются «живыми картинками», в которых «обыгрывались» сцены чтения («Книжный червь» К. Шпицвега), вышивания («Кружевница» В. Тропинина), музицирования («Любовная песня» А. Ватто). «Человек играющий», создавая «живую картину», не только «примерял» узнаваемый образ, но и осознавал свою субъектность, которая выражалась в нахождении смысла в творческих усилиях, т. е. постепенном «вращивании» интереса к искусству и культуре через предметно-практическую деятельность. Именно поэтому большинство творческих продуктов (фотографий), представленных в онлайн-проекте «Изоизоляция», сопровождалось рассказами-пояснениями, в которых раскрывалась специфика процесса создания «живых картин», отсылающих к конкретным сюжетам и образам, ранее воплощенным в произведениях живописи. Большинство рассказов-пояснений отличалось оптимизмом высказывания, указывающим на эмоциональный подъем, который испытывал человек от «игрового соприкосновения» с конкретным художественным образом. Эти рассказы возможно назвать рефлексивным осмыслением творческого процесса, позволяющим человеку осознавать социокультурные основания своей деятельности [10], развивать эмоциональный интеллект и восприимчивость к пониманию прекрасного.

Еще в XX в. Б. П. Юсов отмечал, что приобщение к культуре является мотивом творческой деятельности человека, помогающей ему соотнести и со-организовать многие элементы бытия [8, с. 31]. «Игровые основания» культуры, подмеченные Й. Хейзенгой и Х. Ортега-и-Гассетом, приобрели особую важность с позиций XXI в.: внутренняя готовность человека подключится к игре, обретение им навыка «обыгрывания» художественный образов, способствует расширению социальных и творческих контактов, поддерживающих деятельностное переживание субъективно ощущаемой свободы творчества. Именно поэтому онлайн-проект «Изоизоляция» по-прежнему остается востребованным, что указывает на потребности человека любого возраста быть включенным в продуктивную творческую деятельность и коммуникацию (т. е. деятельность общения), основанную на занятиях искусством.

Актуализация образа *Homo ludens* («человека играющего») и его востребованность в онлайн-проекте «Изоизоляция» свидетельствует об интенсивных педагогических поисках оптимальных условий для организации и презентации творческой предметно-практической деятельности человека, связанной с осознанным и активным постижением наследия художественной культуры в реалиях XXI в. Обращаясь к популярным образам и сюжетам произведений живописи, современный «человек играющий» накапливает опыт повседневной творческой деятельности наряду с опытом организации

деятельности общения, связанной с искусством (замысел и постановка «живой картины» или «картины-обманки», ее фотографирование, вербальное описание, размещение в онлайн-проекте, участие в обсуждении созданных творческих продуктов и т. д.). Это подтверждает возрастающий интерес социума к игровому началу культуры, что вновь актуализирует необходимость трансляции педагогических оснований искусства (по М. С. Кагану) для поддержания ресурсного потенциала личности, особенно с учетом закрепления цифрового пространства как постоянного «третьего окружения» человека.

Актуализация образа *Homo ludens* в цифровом социокультурном пространстве показывает запрос современного социума на педагогическое содействие в практическом участии человека (любого возраста и профессиональной принадлежности) в культурной жизни общества с опорой на ценностные, культурные, эстетические ориентиры. Посредством культуросообразной и человекосоразмерной творческой деятельности у современного «человека играющего» происходит накопление неотчуждаемого человеческого капитала (включающего эмоциональную устойчивость, коммуникативную гибкость, культурно-нравственное совершенствование, готовность к командной работе и т. д.), который необходим для устойчивого развития человека и общества.

#### **Список использованных источников**

1. Изоляция [Фотоматериал] / сост.: О. Е. Санжарова [и др.]. – М.: АСТ, 2021. – 224 с.
2. *Хейзенга, Й.* *Homo ludens*. Человек играющий / Й. Хейзенга; пер. с нидерл. В. Ошица. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 350 с.
3. *Командышко, Е. Ф.* Педагогический потенциал искусства в творческом развитии учащейся молодежи: интегративный подход / Е. Ф. Командышко. – М.: ИХО РАО, 2011. – 292 с.
4. *Савенкова, Л. Г.* Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства: монография / Л. Г. Савенкова. – М.: Рос. акад. нар. хоз-ва и гос. службы, 2011. – 156 с.
5. *Mayer, C.* *Resurrecting Existentialism* / C. Mayer. – North Charleston: Independently published, 2020. – 368 p.
6. *Webber, J.* *Rethinking Existentialism* / J. Webber. – Oxford: Oxford Univ. Press, 2020. – 256 p.
7. *Лотман, Ю. М.* Статьи по семиотике искусства / Ю. М. Лотман. – СПб.: Академический проект, 2002. – 544 с.
8. *Юсов, Б. П.* Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство»: избр. тр. по истории, теории и психологии художеств. образования и полихудожеств. воспитания детей / Б. П. Юсов; ред.-сост. Л. Г. Савенкова. – М.: Спутник+, 2004. – 252 с.
9. *Каган, М. С.* *Философия искусства. Се человек* / М. С. Каган – М.: Юрайт, 2018. – 367 с.
10. *Степин, В. С.* *Человек. Деятельность. Культура* / В.С. Степин. – СПб.: С.-Петерб. гос. ун-т профсоюзов, 2018. – 796 с.

(Дата подачи: 27.02.2023 г.)

*Н. В. Щепеткова*

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,  
Витебск

*N. V. Shchepetkova*

Vitebsk state university named after P. M. Masherov, Vitebsk

УДК 37.02:7.011

## **УСЛОВИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

## **CONDITIONS OF READINESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALITIES TO CONDUCTING OF AESTHETIC UPBRINGING**

*К важнейшим условиям обретения будущим педагогом способности осуществлять эстетическое воспитание относятся его общекультурный уровень, подготовка в сфере воспитания как такового и специальные знания и умения собственно художественно-эстетического плана. Повышение эффективности педагогического образования здесь связано с модификацией его содержания и введением новых специализированных курсов. Необходимо также формирование интегральной профессионально-мировоззренческой позиции применительно к данной области воспитательной деятельности, при этом последнее должно стать осознанной задачей работы университета.*

*Ключевые слова: эстетическое воспитание; педагогическое образование.*

*To the major conditions of development by the future teachers an ability to carry out aesthetic upbringing belong their common cultural level, preparedness in upbringing sphere as such, and special art-aesthetic knowledge and abilities. Increase of efficiency of pedagogical education here is connected with modification of its content and introduction of new specialized courses. Formation of integrated professionally-worldview position with reference to the given area of educational activity is also necessary, wherein the last should become the acknowledged goal of the work of university.*

*Key words: aesthetic upbringing; pedagogical education.*

Одной из важнейших воспитательных задач, с выполнением которой с первых до последних дней будет связана профессиональная деятельность учителя, педагога дошкольного образования, является задача эстетического воспитания детей. Это так не в силу тех или иных тенденций в развитии образования или меняющихся представлений об акцентах педагогической деятельности, а в силу причин константных и фундаментальных, в силу устройства самого человеческого опыта, в силу свойств человека как разумного, чувствующего и, исходя из названного, действующего существа и конгруэнтных этому свойств социокультурной реальности.

Прекрасное и безобразное, наряду с другими основополагающими дихотомиями, такими, например, как нравственное и безнравственное, всегда

будут определять жизнь и деятельность людей. И поэтому уже самые первые уровни и ступени системы образования должны уделять максимально возможное внимание развитию и воспитанию полноценных отношений растущего человека с красотой.

В связи с этим понятно, что будущий педагог, и, в первую очередь, педагог дошкольного и начального образования, должен быть в полной мере подготовлен к решению этой важной задачи.

Данной проблематике был посвящен ряд работ, написанных, в том числе, и отечественными учеными [1; 2], но ввиду ее глубины и значимости (мы ведь здесь касаемся, если верить классикам философской эстетики, одной из главных сторон познания как такового, одной из коренных основ связи человека и мира вообще) говорить о сколь-либо удовлетворительном освоении этой проблематики педагогической наукой пока не представляется возможным.

Каковы же условия готовности будущего педагога дошкольного и начального образования к практическому осуществлению эстетического воспитания? Прежде чем начать попытку дать ответ на этот вопрос, необходимо оговорить следующее: суть эстетического воспитания такова, что его успешное осуществление в рамках профессиональной педагогической деятельности требует наличия знаний, интеллектуальных качеств, личностных черт такого фундаментального свойства, что сформированы, добавлены исключительно на завершающем этапе формального образования (если исключить повышение квалификации), этапе высшего образования.

Условия готовности к успешному осуществлению деятельности эстетического воспитания, как, конечно же, и воспитания в целом, в своем создании выходят за пределы собственно процесса образования в университете. И без далеко выходящих в сферу образовательной политики и общей культуры социума предпосылок отбора кадров будущих учителей эти условия полностью (или, возможно, даже сколь-либо удовлетворительным образом) выполнены, соблюдены быть не могут.

И первое же условие, которое мы, уже начиная непосредственно отвечать на основной вопрос данной статьи, начнем рассматривать, подтверждает только что сказанное. Так, в числе важнейших условий успешного решения задач эстетического воспитания, несомненно, находится *достаточный общекультурный уровень педагога* [2], поскольку успешное решение задач эстетического воспитания непредставимо без определенного культурно-просветительского усилия, на которое учителю, воспитателю надо быть еще и просто способным. Может ли этот уровень – в условиях нынешней мировой интеллектуально-культурной ситуации – быть повышен за время обучения в университете? На наш взгляд, безусловно да. Может ли он здесь же, на этом уровне образования, в этот период жизни индивидуума, быть, условно говоря, создан с нуля? Безусловно нет, причем это так даже безотносительно общей ситуации нашего времени.

Другим важнейшим условием является наличие у будущего педагога *способности осуществлять воспитательную деятельность* вообще, ведь эстетическое воспитание, конечно же, является составляющей этой основополагающей деятельности. То есть речь идет о всем комплексе компетенций профессиональной воспитательной работы, включая целеполагание, выбор средств и методов, диагностику состояния воспитательного процесса, компетентную аргументацию – другими словами, включая важнейшую часть того, что за вычетом узко-предметных областей, составляет само содержание эффективного педагогического труда. Естественным образом, решение задачи эстетического воспитания подразумевает наличие сформировавшегося, действительно готового к своему труду воспитателя; не некий культуртрегер, не миссионер тех или иных концепций прекрасного нужен ведь в учреждении дошкольного образования или начальной школе. Если через прекрасное не происходит постоянный выход к целостности опыта жизни, к подготовке к ней растущего человека во всей ее полноте, то значимость такого воспитательного усилия, не становясь нулевой, все-таки теряет в педагогическом измерении.

И, наконец, третье важнейшее условие – это *способность, собственно, толковать красоту, красоту в искусстве и в окружающем мире в целом, и приобщать к ней детей (включающая в себя также умение объяснять детям и противоположное ей); способность объяснять и показывать прекрасное сообразно возрасту воспитанников*, разумеется.

Обеспечение данного условия, будучи основано на двух вышеизложенных, предполагает наличие сформированного эстетического сознания, а также компетентности педагога в области уже собственно частных методик эстетического развития детей.

Таким образом, речь идет о целом комплексе компетенций будущего воспитателя. И потому следующий вопрос, который интересовал нас в контексте данного исследования, – насколько современное содержание высшего педагогического образования отвечает задачам формирования готовности будущего педагога к осуществлению эстетического воспитания. В рамках названного, мы предприняли попытку определить педагогическую достаточность учебных дисциплин, способствующих реализации каждого из условий.

Какие же дисциплины могут быть отнесены к непосредственно работающим на повышение культурного уровня будущего педагога – и как таковые представлены в действующих учебных планах по специальностям «Дошкольное образование» и «Начальное образование»? Как в современном содержании отечественного педагогического образования они на данный момент соотносятся с дисциплинами, готовящими будущего работника к выполнению задачи воспитания в целом – и с теми курсами, что призваны напрямую готовить студентов к проведению работы эстетического воспитания?

К группе дисциплин, непосредственно работающих на повышение *общекультурного уровня* будущего педагога, должны быть отнесены, разумеется, социально-гуманитарные и филологические учебные дисциплины, такие как, к примеру, «Философия», «Русский язык», «Белорусский язык». К группе дисциплин, напрямую направленных на выработку у студентов *способности к воспитательной деятельности в целом*, должны быть отнесены, конечно же, психолого-педагогические учебные дисциплины, такие как, к примеру, «Основы педагогики», «Возрастная и педагогическая психология». Те учебные дисциплины, что непосредственно и специально направлены на выработку *способности к эстетическому воспитанию*, такие как, к примеру, «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом» и другие частные методики эстетического развития, в пояснении их отнесения к соответствующей группе, понятно, не нуждаются.

Конечно, такое разделение не является жестким, так как одна и та же учебная дисциплина вполне может быть отнесена сразу к нескольким группам, но общее соотношение вышеназванных групп дисциплин в содержании современного педагогического образования по рассматриваемым в данной статье специальностям может быть показано с достаточной для наших целей полнотой (таблица 1).

Таблица 1

**Соотношение дисциплин государственного компонента типовых учебных планов по специальностям «Дошкольное образование», «Начальное образование» [3; 4]<sup>1</sup>**

Группы учебных дисциплин	Доля академических часов <sup>1</sup> в государственном компоненте типового учебного плана по специальности	
	«Дошкольное образование»	«Начальное образование»
Социально-гуманитарные и филологические учебные дисциплины	15,3 %	32,5 %
Психолого-педагогические учебные дисциплины	41,6 %	23,4 %
Частные методики эстетического развития	10,3 %	7,2 %

Как можно увидеть из представленных в таблице данных, группа дисциплин, работающих на повышение общекультурного уровня, и, в особенности, группа дисциплин, непосредственно направленных на выработку способности к эстетическому воспитанию, очевидно нуждаются в количественном и качественном усилении. Последнее может быть достигнуто, на наш взгляд, за счет введения по группе специальностей «Педагогика детства» соответствующих профилизаций, связанных с эстетическим развитием детей, как, например, «Изобразительное искусство», «Музыкальное искусство». Эффективность подобной комбинации подтверждается имею-

<sup>1</sup> Учитывалось общее количество академических часов по учебным дисциплинам, включая часы на самостоятельную работу.

щимся в отечественной образовательной практике опытом подготовки педагогических кадров по «сдвоенным специальностям».

В рамках указанных профилизаций содержание педагогического образования может быть органично дополнено такими учебными дисциплинами, как «Эстетика», «История искусств», «Основы изобразительной грамоты» и др. Возможно, стоило бы также всерьез задуматься – по аналогии с курсом методологии научного исследования, читаемом в магистратуре, – о необходимости создания соответственно специализированного курса методологии эстетического воспитания в рамках преподавания философии (как дисциплины, так сказать, наиболее родственной эстетике). Курс, знакомящий будущего педагога с психолого-педагогическими особенностями восприятия прекрасного детьми дошкольного и младшего школьного возраста, возможностями и ограничениями их творческой деятельности, также представляется полезным.

Но только что перечисленных основных условий все-таки еще недостаточно для выполнения задачи эстетического воспитания. Есть еще одно, не категоризируемое в ряду их условие ее успешного решения. Дело в том, что ни достаточно высокий личный культурный уровень и подразумеваемые им развитость личного восприятия прекрасного в различных его формах и эрудированность в эстетических и искусствоведческих вопросах, ни потенциальная способность по сумме навыков и знаний, по совокупности сформированных компетенций осуществлять воспитательную работу вообще, ни компетенции специальные, прямо связанные с осуществлением эстетического воспитания, включая знакомство с особенностями, методами и содержанием данной работы, – все эти условия сами по себе, при всей важности их выполнения, еще не являются последним, решительным основанием действительного и полноценного эстетического воспитания. Человек-деятель, человек-практик, в том числе и педагог дошкольного или начального образования, не есть простой наличностью того или иного набора способностей и знаний. Интеграция и активизация всего до сих пор названного невозможна вне инкорпорации его в специфичную обсуждаемому здесь виду деятельности *позицию*, выходящую за рамки лишь профессионального отношения к труду. Эта личная позиция человека-воспитателя включает в себя мотивацию осуществлять данную деятельность, волю преодолевать неизбежные в ходе этого осуществления трудности, постоянно решать встающие в ее ходе педагогические проблемы. Эти мотивация и воля непредставимы, в свою очередь, без глубокого и глубоко личного по своей природе убеждения в важности осуществления эстетического воспитания. Такая убежденность может быть только неотъемлемой частью общих представлений о жизни, прекрасное, отношения с ним, важность миссии знакомства с ним новых поколений людей, своих воспитанников – все это слишком велико и значительно само по себе для того, чтобы быть лишь частью профессионального инструментария. Названное соразмерно или, по

крайней мере, вполне сравнимо с политическими убеждениями человека или его этическими воззрениями, это коренная часть мировоззренческого спектра индивидуума вообще и это еще в большей степени так, когда мы говорим об учителе, о воспитателе.

Поэтому – пусть, как мы уже отмечали, и основанная на определенных предпосылках изначальных личностных качеств будущего специалиста и доуниверситетской личной интеллектуальной истории – задача по формированию в ходе педагогического образования такой позиции применительно к целям эстетического воспитания и является, на наш взгляд, главным условием дальнейшего успешного осуществления этого вида воспитания на практике, является главным условием того, что будущий педагог сумеет и захочет с этой важной задачей справиться. Эта позиция, в высоком, надпартийном смысле, есть позицией безусловно идеологической, ибо напрямую касается взаимоотношений человека, ее носителя, и общества, а также понимания существа последнего. Это также, опять-таки в смысле внедоктринальном, позиция философская, ибо касается трактовки человеком смысла собственной жизни и человеческого существования, понимания человека как такового вообще – вне зависимости от того, как, на каком понятийном уровне все это концептуализируется<sup>1</sup>.

Для успешного решения задачи эстетического воспитания нужен человек-агент этой деятельности, способный сам видеть и понимать прекрасное и безобразное – в мире, в людях, в искусстве, – способный приобщать к этому видению других, притом, что применительно к предмету данной статьи эти другие в силу их возраста лишены здесь опыта и культурного багажа. И, наконец, агент этого воспитательного усилия должен обладать желанием и тем, и другим постоянно пользоваться, пользоваться не для себя, но для других и, в том числе, в ситуациях, не связанных с прагматикой труда как формальной, прямо соотносящейся с карьерой и денежной компенсацией работы, но зато вполне связанной с требующими постоянного преодоления трудностями педагогического, психологического,

---

<sup>1</sup> Красота и безобразие – не отвлеченные опосредованные понятия, этого качества самого мира как он дан человеку, свойства самой реальности, которые различал, как известно, уже доисторический человек. Поэтому-то Кант и считал, что «прекрасно то, что нравится всем без понятия» [5, с. 87], а Винкельман говорил, что красота есть «одна из великих тайн природы, действие которой мы видим и чувствуем» [6, с. 71]. Ввиду этого важно не редуцировать обсуждаемую позицию к какой-либо, как увы часто бывает, едва ли не на уровне массовой культуры трактуемой «установке», ведь нельзя не заметить, что эта позиция (и ею обеспечиваемая способность воспитывать отношение к прекрасному) расположена в самом средоточии важнейших и совершенно объективных человеческих свойств, непосредственно рядом с нравственностью и умом, со способностью чувствовать и сочувствовать, другими словами, она интегральная часть активной способности жить – жить понимающим и деятельным образом, часть способности действительно быть человеком. Поэтому речь здесь идет уже об онтологии и гносеологии, не менее того, и о столь же предельно глубоком преломлении их в жизнь, в практику.



организационного характера; эстетическое воспитание, как в той или иной степени и воспитание вообще, это перманентное прометеевское усилие, если угодно.

Очевидно, что формирование такой позиции не может быть обеспечено изучением какой-то отдельной преподаваемой дисциплины, очевидно, что перед нами одна из тех задач, которые решаются всем совокупным педагогическим процессом высшего образования, общим влиянием учебы в университете. Также очевидно, что формирование у будущих педагогов такой позиции не только образовательная, в своем существе, задача: вполне закономерно, формирование действительной готовности к данному виду воспитательной работы и само является задачей воспитания.

Из всего сказанного выше можно сделать следующий вывод: готовность будущего педагога к решению задач эстетического воспитания может быть обеспечена только комплексом мер, включающим в себя, помимо привлечения к обучению (и, добавим, к преподаванию) по возможности лучших кадров, также корректировку содержания образования (в сторону увеличения специальной, непосредственно готовящей к эстетическому воспитанию компоненты, прежде всего), а также целенаправленную координацию всей подготовки в этой области, включая сюда и усилия по формированию вышеописанной позиции будущего воспитателя отношения к прежнему.

#### **Список использованных источников**

1. *Коньшева, Н. М.* О содержании эстетической подготовленности учителя начальных классов / Н. М. Коньшева // Методологические и теоретические основы процесса обучения и воспитания в начальной школе / под ред. В. А. Сластенина. М.: МГПИ, 1978. – С. 117–125.

2. *Черникова, Н. В.* Педагогические дисциплины как средство формирования эстетической культуры студентов – будущих учителей / Н. В. Черникова // Профессионально-личностное развитие преподавателя и студента: традиции, проблемы, перспективы: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием); М-во образов. и науки РФ, ФГБОУ ВО «Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина» / отв. ред. Л. Н. Макарова, И. А. Шаршов [Электронный ресурс]. – Тамбов: Издат. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2016. – С. 393–398. – Режим доступа: <https://elibr.bspu.by/handle/doc/19841>. – Дата доступа: 29.08.2022.

3. Типовой учебный план по специальности 1-01 01 01 Дошкольное образование: утв. первым заместителем Министра образования Респ. Беларусь 30.06.2021, рег. № А 01-1-001/пр-тип.

4. Типовой учебный план по специальности 1-01 02 01 Начальное образование: утв. первым заместителем Министра образования Респ. Беларусь 30.06.2021, рег. № А 01-1-002/пр-тип.

5. *Кант, И.* Критика способности суждения / И. Кант. – М.: Искусство, 1994. – 367 с.

6. *Асмус, В. Ф.* Немецкая эстетика XVIII века / В. Ф. Асмус. – М.: «Искусство», 1963. – 311 с.

(Дата подачи: 03.02.2023 г.)

*А. Т. Юркевич*

Витебская ордена «Знак Почета» государственная академия ветеринарной медицины, Витебск

*A. T. Yurkevich*

Vitebsk State Academy of Veterinary Medicine, Vitebsk

УДК 378.018.11

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ  
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ  
В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ  
АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА ВГАВМ)**

**DETERMINATION THE FORMATION LEVEL  
OF THE REPRESENTATIONS ABOUT FAMILY VALUES  
IN THE STUDENTS ENVIRONMENT (BY THE RESULTS  
OF THE QUESTIONNAIRE OF THE 1ST YEAR STUDENTS  
OF THE VSAVM)**

*Содержание статьи обращено к вопросам семейного воспитания и к определению уровня сформированности семейных ценностей у современных студентов. Рассмотрены традиционные семейные ценности белорусского общества, складывающиеся в процессе его формирования. Автор статьи описывает результаты проведенного анкетирования среди студентов 1 курса УО «Витебская ордена “Знак Почета” государственная академия ветеринарной медицины» и дает рекомендации по формированию семейных ценностей у студенческой молодежи.*

*Ключевые слова: семья; семейные ценности; молодежь; студенты; анкетирование; формирование семейных ценностей.*

*The content of the article is addressed to the issues of family education and determining the level of formation of family values among modern students. The traditional family values of the Belarusian society, which are formed in the process of its formation, are considered. The author of the article describes the results of a survey among 1st year students of the educational establishment «Vitebsk Order the “Badge of Honour” State Academy of Veterinary Medicine» and gives recommendations on the formation of family values among students.*

*Key words: family; family values; youth; students; questioning; formation of family values.*

Семья – это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью [1, с. 257]. Как носитель культуры своего народа семья играет важную роль в развитии государства и общества. Она является хранительницей и транслятором фундаментальных ценностей подрастающему поколению. Поэтому построение семейных взаимоотношений на позициях любви, заботы, понимания, привязанности и родительского тепла имеет важное значение. По данным многочисленных исследований, семейные ценности в Беларуси неизменно являются до-

минирующими среди иных традиционных ценностей народа. Они весьма обширны и включают в себя отношение к браку, воспитанию детей, ведению экономической и хозяйственной деятельности и др. [2, с. 55]. Целью нашей статьи является изучение и определение уровня сформированности представлений о семейных ценностях у студентов 1 курса учреждения высшего образования для объективной оценки полученных результатов и дальнейшего планирования воспитательной работы в той или иной студенческой группе.

Семейные ценности – понятие многогранное. Существует много его определений, каждое из которых является правильным. Несомненно, семейные ценности – это обычаи, традиции, нормы поведения и взгляды, которые передаются из поколения в поколение. Это основополагающие принципы, на которых строится вся жизнь семьи. Во все времена создание семьи белорусы считали главным жизненным предназначением каждого человека, к выполнению которого заранее готовили своих детей. Родители внушали детям строгие правила нравственности и целомудрия, заботились об их физическом здоровье, так как от этого зависело здоровье будущего поколения, наставляли их на обдуманное отношение к браку. Общество, наряду с членами семьи, поощряли законный, освещенный церковью брак, осуждали разводы и неверность. Целью создания семьи, в первую очередь, являлось рождение детей и продолжение рода. Мир современной семьи подвергается быстрым изменениям, что обуславливает трансформацию ее этнокультурных ценностей и этнопедагогических традиций воспитания детей.

Изучение проблем современной семьи, поиск путей сохранения и трансляции в поколениях семейных ценностей и традиций вызывают внимание со стороны ученых. В научной литературе имеется значительное количество работ отечественных исследователей различного временного периода, посвященных как значению семьи, специфике и условиям семейного воспитания, так и проблемам формирования семейных ценностей и ценностных ориентаций личности (Ю. П. Азаров, М. И. Бобнева, А. Е. Богданович, Б. С. Братусь, Г. Н. Волков, В. О. Кондрашова, Д. А. Леонтьев, А. С. Макаренко, Ш. А. Мирзоев, А. П. Орлова, Н. А. Сосновская, Е. С. Сочнева, Е. Л. Тихомирова, А. Б. Федулова) [3, с. 365].

Поддержка семьи в Республике Беларусь имеет особую актуальность, так как семья представляет собой главный институт воспитания, выступает важнейшим источником формирования и развития личности, звеном накопления и передачи социального опыта, традиций, духовных и нравственных ценностей. Приобретенные в семье ценности ребенок сохраняет и применяет в течение всей жизни, как правило, проецируя имеющийся опыт семейных отношений на свою будущую семью.

Ценностные ориентации молодежи динамичны, поэтому их изучение является релевантным в любом промежутке времени. Одним из ключевых

направлений Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 гг. в Республике Беларусь является формирование семейных ценностей молодежи. Реализация комплекса мероприятий Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 гг. содействовала формированию у молодых людей позитивного отношения к традиционным семейным ценностям и ответственному родительству. Приняты меры по созданию условий для укрепления института семьи, стимулированию молодежи к созданию семьи с детьми, улучшению жилищных условий молодых семей. Вместе с тем в Государственной программе отмечается, что имеются проблемы (понижение статуса института брака и духовно-нравственных семейных ценностей, психологическая неготовность молодых граждан к семейной жизни), работа по решению которых будет проводиться в 2021–2025 гг. [4].

Указанные выше проблемы современной молодежи во многом связаны со значительными изменениями социальной и экономической жизни белорусского общества, а также с влиянием факторов глобализации, модернизации, феминизации, эмансипации и так далее. Посредством СМИ, интернета, телевидения в массовое сознание молодых людей насильно внедряются идеалы, чуждые нашей культуре. В результате негативных социальных процессов, пропаганды аморальных ценностей среди белорусской молодежи происходят деструктивные изменения, а именно утрата важнейших нравственных семейных ценностей. В значительной степени также изменились и ценностные ориентиры современных людей. Многие молодые люди стремятся сначала построить карьеру, а создание семьи и рождение детей откладывают на более поздний срок.

Целенаправленная деятельность по укреплению института семьи и формированию представлений о семейных ценностях у студентов невозможна без проведения диагностического исследования. Поэтому с целью определения уровня сформированности семейных ценностей в жизни современной молодежи, выявления представлений студентов о взаимопонимании между членами семьи, почитании родителей, продолжении рода, заботе о младших и старших нами был использован разработанный методистами Дворца детского (юношеского) творчества Московского района Санкт-Петербурга диагностический опросник «Семейные ценности», состоящий из 30 закрытых вопросов и стандартизированных ответов (да, нет, иногда) [5, с. 49]. Вопросы сгруппированы в блоки по следующим темам:

- любовь (забота, активный интерес к любимому человеку, умение принимать другое мнение и т. п.);
- уважительное отношение к родителям;
- осознанное, заботливое отношения к старшим;
- осознанное, заботливое отношения к младшим;

- представление о гендерных семейных ролях и уважение к ним;
- культура быта.

После проведения анкетирования мы суммировали одинаково выделенные ответы обучающихся по каждому блоку:

1. Любовь.
2. Продолжение рода.
3. Почитание родителей.
4. Забота о младших.
5. Забота о старших.
6. Культура быта.

Ответ А «Да» предполагает 2 балла, ответ Б «Нет» – 0 баллов, ответ В «Иногда» – 1 балл. Максимальный результат – 60 баллов всего, по каждому показателю – 10 баллов. Уровень сформированности представлений студентов о той или иной ценности определяется, исходя из следующего ранжирования: 8–10 баллов – высокий уровень; 5–7 баллов – средний уровень; 0–4 балла – низкий уровень. По всем показателям: 50–60 баллов – высокий уровень; 30–49 баллов – средний уровень; менее 30 баллов – низкий уровень.

Исследование было организовано в декабре 2022 года среди студентов 1 курса дневного обучения факультета ветеринарной медицины и биотехнологического факультета УО «Витебская ордена “Знак Почета” государственная академия ветеринарной медицины», обучающихся по специальностям «Ветеринарная медицина», «Ветеринарная медицина ССПВО», «Зоотехния», «Зоотехния ССПВО», в количестве 184 человек.

Материалы исследования показали следующие результаты (таблицы 1–6).

Таблица 1

**Специальность «Ветеринарная медицина» (115 студентов)**

Параметры диагностики	Уровень			Уровень сформированности представлений о семейных ценностях		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Любовь	71	39	5	37	76	2
Продолжение рода	35	61	19			
Почитание родителей	48	55	12			
Забота о младших	69	35	11			
Забота о старших	106	9	0			
Культура быта	99	16	0			

Таблица 2

## Специальность «Ветеринарная медицина ССПВО» (31 студент)

Параметры диагностики	Уровень			Уровень сформированности представлений о семейных ценностях		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Любовь	20	11	0	14	17	0
Продолжение рода	11	17	3			
Почитание родителей	16	13	2			
Забота о младших	24	5	2			
Забота о старших	27	3	1			
Культура быта	26	5	0			

Таблица 3

## Специальность «Зоотехния» (29 студентов)

Параметры диагностики	Уровень			Уровень сформированности представлений о семейных ценностях		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Любовь	21	8	0	15	14	0
Продолжение рода	10	15	4			
Почитание родителей	19	7	3			
Забота о младших	20	9	0			
Забота о старших	26	3	0			
Культура быта	24	5	0			

Таблица 4

## Специальность «Зоотехния ССПВО» (9 студентов)

Параметры диагностики	Уровень			Уровень сформированности представлений о семейных ценностях		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Любовь	7	2	0	4	5	0
Продолжение рода	3	4	2			
Почитание родителей	2	7	0			
Забота о младших	4	4	1			
Забота о старших	8	1	0			
Культура быта	9	0	0			

## Всего респондентов (184 студента)

Параметры диагностики	Уровень			Уровень сформированности представлений о семейных ценностях		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Любовь	119	60	5	70	112	2
Продолжение рода	59	97	28			
Почитание родителей	85	82	17			
Забота о младших	117	53	14			
Забота о старших	167	16	1			
Культура быта	158	26	0			

Таблица 6

## Всего респондентов (в %)

Параметры диагностики	Уровень			Уровень сформированности представлений о семейных ценностях		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Любовь	64	33	3	38	61	1
Продолжение рода	32	53	15			
Почитание родителей	46	45	9			
Забота о младших	63	29	8			
Забота о старших	91	8	1			
Культура быта	86	14	0			

Осуществив качественный анализ проведенного опроса, мы определили блоки семейных ценностей, представления о которых сформированы у респондентов слабо либо хорошо. Опрос показал, что на высоком уровне у наших студентов развита забота о старших (91 %), что свидетельствует о понимающем и уважительном отношении к старшему поколению. Данный показатель подтверждает тот факт, что бережное отношение к родителям и пожилым людям свойственно менталитету белорусского народа. В блоке о продолжении рода только 32 % опрошенных имеют высокий уровень. Это может зависеть от того, что студенты являются первокурсниками 17–20 лет и пока не задумывались над этим вопросом. Слабая сформированность представлений о продолжении рода доказывает, что в настоящее время молодые люди в первую очередь ориентированы на получение образования и построение карьеры, а не на создание собственной семьи.

По результатам анкетирования мы выявили, что 38 % опрошенных студентов 1 курса имеют высокий уровень сформированности представлений о семейных ценностях, 61 % респондентов обладает средним уровнем и 1 % – низким.

На основании результатов качественного анализа анкет мы можем планировать дальнейшую воспитательную работу с той или иной группой. Для этого каждому из преподавателей, кураторов групп необходимо иметь четкое представление о тех семейных ценностях, которые способствуют укреплению фундамента для создания крепкой и дружной семьи. Для формирования семейных ценностей у современной молодежи необходимо определить такие ценности, которые являются важными, значимыми в любое времена для создания, укрепления и сохранения семьи, смогут выступить как простые семейные истины, способствующие семейному счастью и благополучию.

Такие семейные ценности, как взаимопомощь, взаимопонимание, принадлежность (значимость каждого члена семьи), уважение (принятие точек зрения всех членов семьи на какое-либо решение), доброта, забота друг о друге, совесть, честность, доверие, прощение, щедрость, душевность, сострадание, сочувствие, общение, ответственность, сохранение традиций, любовь, формирование культуры быта объединяют семью, делают ее прочной, сильной и крепкой.

Исходя из вышесказанного, система мер по формированию семейных ценностей у студенческой молодежи может включать в себя следующие формы работы:

- проведение педагогами лекций цикла «О любви и семье», организация этических бесед на семейную тематику, включающих чтение отрывков художественных произведений, живой обмен мнениями, диалог, организация круглых столов, дебатов и диспутов, например, на темы «Нравственные ценности моей семьи», «Моральные психологические основы семейной жизни», «Правильный выбор своего спутника», «Готовность к отцовству и материнству», «О роли семьи в сознании студенческой молодежи», «По вопросам подготовки современной молодежи к семейной жизни»;
- просмотр видеофильмов на тему «Формирование ценностей семьи у молодежи» с последующим обсуждением;
- встречи с психологами для рассмотрения моделей семейных отношений и жизненных ситуаций, к примеру, «Ранние браки», «Неготовность молодежи к семейной жизни», для получения новой информации о психологии брака, определения роли мужа и жены, отца и матери с целью повышения социальной престижности отцовства и материнства, а также воспитания ответственного родительства, для ознакомления с вопросами ведения домашнего хозяйства, организации быта, досуга и бюджета семьи;
- взаимодействие с юристами по обсуждению проблем на такие темы, как «Статистика браков и разводов», «Проблемы ранних разводов»;



- проведение тренингов на темы: «Готовность молодых людей к браку и семейной жизни», «Формирование семейных ценностей»;
- разработка своего творческого проекта и представление его в форме презентации на конкретные темы, например: «Какой я вижу свою семью?», «Кто в семье должен быть главный?», «Семья по расчету или по любви» и так далее. Создавая свой проект, студенты могут проанализировать материал по данной проблеме, подобрать возможную статистику, провести свое исследование и представить полученные данные в виде отчета о проделанной работе, что позволит им глубже разобраться в проблеме и понять, сформированы ли ценности семьи у них.

Таким образом, необходимо совершенствовать механизм информированности молодежи по вопросам, связанным с формированием семьи, супружескими взаимоотношениями, воспитанием детей. Интеграция в традиционные формы образования и воспитания инновационных могла бы способствовать формированию у студенческой молодежи семейных ценностей. И главное, чтобы в стране развивалась и поддерживалась на высоком уровне система социально-экономических отношений. Достойный труд, достойная оплата, достойная старость являются основой формирования семейных ценностей и перспективной развития семейно-брачных отношений для белорусской молодежи.

#### **Список использованных источников**

1. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких [и др.]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.: ил.
2. *Урбан, Д.* Ценности населения Беларуси: результаты социологического исследования / Д. Урбан; Исследовательский центр ИПМ. Серия «Отраслевые обзоры», 2019. – 69 с.
3. *Юркевич, А. Т.* Изучение значимости семьи в жизни современной молодежи / А. Т. Юркевич // XIV Машеровские чтения: материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 21 окт. 2020 г. / Витебск. гос. ун-т; редкол.: Е. Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. – С. 365–366.
4. Постановление Совета министров Республики Беларусь от 29 января 2021 г. № 57 о Государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100057&p1=1>. – Дата доступа: 05.09.2021.
5. Модель формирования семейных ценностей у детей и подростков: Учебно-методическое пособие / С. С. Федоренко [и др.]; под. ред. Е. В. Вергизовой, Т. С. Воробейковой, О. В. Эрлиха. – СПб.: Свое издательство, 2014. – 403 с.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

Л. А. Ярошевич

Полесский государственный университет, Пинск

L. Yaroshevich

Polesky State University, Pinsk

УДК 947.6(07)

**ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ  
БЕЛАРУСИ НА ВТОРОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО  
СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**EVALUATION OF THE RESULTS OF STUDYING  
THE HISTORY OF BELARUS AT THE SECOND  
STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION  
AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

*В статье рассматриваются критерии оценивания результатов обучения истории с учётом реализации деятельностного и компетентностного подходов в обучении. Предлагается разработка инструментария на основе качеств знаний в их совокупности для эффективного оценивания результатов обучения выпускников.*

*Ключевые слова: история Беларуси; деятельностный подход; компетентностный подход; итоговая аттестация; инструментарий оценивания.*

*The article discusses the criteria for evaluating the results of teaching history, taking into account the implementation of activity and competence-based approaches in teaching. It is proposed to develop tools based on the qualities of knowledge in their totality for the effective evaluation of the results of graduate training.*

*Key words: history of Belarus; activity approach; competence approach; final certification; assessment tools.*

Актуальность проблемы оценивания результатов обучения обусловлена эффективностью осуществления педагогического контроля, что является одной из нерешенных проблем системы образования. Так, например, задания, направленные на применение учащимися усвоенных знаний, умений и навыков в различных жизненных ситуациях, аналогичные заданиям PISA, не отражены в полной степени в контрольно-оценочном инструментарии предметного обучения в существующих учебно-методических комплексах. Вместе с тем в Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г. актуализировано совершенствование механизма проведения итоговой аттестации выпускников общеобразовательной школы [1, с. 7].

В рамках реализации компетентностного подхода к подготовке выпускника общеобразовательной школы по истории актуализировано определение уровня сформированности его социально-личностных, метапредметных и предметных компетенций, что диагностируется в процессе итоговой

аттестации по истории Беларуси на второй ступени общего среднего образования. Данный вид педагогического контроля при своей многолетней практике реализации в школах Республики Беларусь связан с разрешением комплекса противоречий:

- между традиционно сложившейся практикой оценивания сформированности сугубо предметных знаний и умений при реализации компетентностного подхода в рамках модернизированной 10-балльной системы оценки и стратегической ориентированностью образовательного процесса на формирование личностно-ценностных ориентаций обучающихся, которые будут востребованы ими в дальнейшей жизни в рамках функциональной грамотности;

- между стереотипно применяемой устной формой итоговой аттестации по истории Беларуси, рассчитанной прежде всего на воспроизведение содержания учебного материала, и целесообразностью использования комбинированной формы, имеющей практико-ориентированный характер, что требует соответствующей научно-методической разработки контрольно-оценочного инструментария с учётом многокомпонентного состава содержания исторического образования и вариативности видов учебной деятельности.

При разрешении указанных противоречий компетентностный подход как логическое продолжение деятельностного подхода целесообразно рассматривать как основу для отбора соответствующего ему содержания учебного исторического материала и способов деятельности, имеющих как метапредметный, так и предметный специфический характер. При этом в рамках преемственности между компетентностным и деятельностным подходами концептуально важно учитывать, разработанные в 1970-е гг. выдающимся советским дидактом И. Я. Лернером характеристики и показатели *качества учебных исторических знаний*, которые могут быть использованы как критерии достижений обучающихся: *полнота и глубина, систематичность и системность, конкретность и обобщённость, осознанность и прочность* [2, с. 8].

Реализация положения о качествах знаний в практике оценивания результатов обучения истории Беларуси позволит осуществлять процедуру итоговой аттестации не только в соответствии с заданными в учебных программах параметрами усвоения определенного объема учебной информации (исторические даты, исторические события и персоналии, исторические термины и понятия), а и в соответствии с задачей формирования у учащихся собственного эмоционально-ценностного отношения к изучаемому содержанию, что актуализировано в культурологической (культуросообразной) модели образования, созданной с участием И. Я. Лернера, В. В. Краевского, М. Н. Скаткина [3, с. 145–149].

В рамках развития современного школьного исторического образования происходит увеличение фактологического содержания учебного материала,

представленного в учебной литературе, что создает определенные трудности в его первоначально субъектном для обучающихся усвоении в рамках существующих в учебном плане количестве часов и с учетом познавательных возможностей. По мнению доктора педагогических наук, профессора В. Ф. Русецкого, «... школьники поверхностно изучают и усваивают содержание учебного материала по учебным предметам, испытывают физическую и психологическую перегрузку, что приводит к снижению познавательного интереса к процессу обучения и качеству образования в целом» [4, с. 10].

Диагностика качеств изучения истории Беларуси на второй ступени общего среднего образования является одной из педагогических проблем, так как объектом диагностики, наряду с предметными качествами знаний школьников являются метапредметные и социально-личностные результаты обучения. Для решения данной педагогической проблемы необходима разработка и внедрение в педагогическую практику эффективного диагностического инструментария.

В рамках реализации компетентностного подхода к оцениванию результатов обучения школьников истории Беларуси на уровне общего базового образования нами предлагается в качестве критериев сформированности предметных, метапредметных и социально-личностных компетенций использовать наряду с существующими критериями и показателями десятибалльной шкалы оценки совокупности качеств знаний, разработанные И. Я. Лернером. Это позволит, по мнению специалистов, ориентировать процесс оценивания на эффективное выявление сформированности компетенций учащихся в связи с структурой учебных знаний и видами учебно-познавательной деятельности школьников при обучении истории [5]. При этом целесообразно учитывать, что социально-личностные результаты обучения ориентированы на формирование жизненного опыта, мировоззрения, личностной и гражданской позиции, ценностных ориентаций личности. Данные результаты обучения необходимы для выполнения социальных функций (ответственного поведения) учащихся, которые идентифицируют себя как жители Беларуси и граждане Республики Беларусь, и обусловлены системой ценностей, общепринятых в белорусском обществе (семья и товарищеские отношения с близкими родственниками, дружба и взаимопомощь, веротерпимость, здоровье и образование).

Метапредметные результаты обучения связаны с выработкой у учащихся умений самостоятельно определять цели своего обучения, представлять, анализировать и корректировать их результаты в условиях индивидуальной коллективной форм деятельности; умений систематизировать и обобщать содержание учебного материала и делать на этой основе аргументированные выводы; умений анализировать современную социальную действительность и прогнозировать собственную жизнедеятельность; умений осуществлять поиск, сбор, обработку различных источников исторической

информации, переводить информацию из визуального в вербальный вид и наоборот.

В соответствии с предметными результатами обучения учащимся нужно усвоить важнейшие факты, характеризующие исторический процесс в целом и различные стороны общественного развития; наиболее существенные причинно-следственные связи; основные исторические понятия. Предметные результаты обучения учебному предмету «История Беларуси» конкретизированы в основных требованиях к результатам учебно-познавательной деятельности учащихся по каждому из разделов по истории Беларуси [6].

В текущем 2022/2023 учебном году в соответствии с требованиями учебных программ по истории Беларуси Министерством образования Республики Беларусь утверждены экзаменационные билеты для проведения итоговой аттестации в IX классе. Их отличительной особенностью является ориентация не только на устное воспроизведение содержания учебного материала по истории Беларуси с древнейших времён и по настоящее время, а и комплекс практико-ориентированных заданий, предполагающих поиск и извлечение информации из различных источников: исторические документы, задокументированные свидетельства участников и очевидцев исторических событий, характеристики и портреты исторических деятелей, статистические данные, сравнительные таблицы и др. Данная форма итоговой аттестации может быть определена как комбинированная и соответствующая задачам диагностики компетенций учащихся.

В дискретном подобранном содержания учебного исторического материала, подлежащего диагностике при процедуре итоговой аттестации, определённая часть экзаменационный вопросов и заданий посвящена изучению национальной белорусской культуры. На основе изучения учащимися культуры в различные исторические эпохи представляется возможным выявить дидактико-методические инструментальные возможности реализации таких качеств знаний как полнота и глубина в их совокупности, которые выступают в качестве критериев оценивания учебных достижений учащихся. Полнота как инструментарий измерения качества знаний характеризуется определённым в образовательном стандарте объемом знаний об изучаемых объектах культуры. При использовании в качестве критерия оценивания глубины знаний выявляется умение учащихся устанавливать взаимосвязи изучаемого объекта культуры с другими объектами. Особое внимание, в соответствии с культурологической моделью образования, уделяется формированию опыта эмоционально-ценностного отношения учащихся к объектам культуры и ее персоналиям.

В качестве практико-ориентированного примера создания инструментария оценивания представлена разработка разноуровневных заданий, ориентированных в своем комплексе на выявление сформированности социально-личностных, метапредметных и предметных компетенций обучающихся с учетом таких качеств учебных исторических знаний в их сово-

купности, как полнота и глубина. Содержательной основой является тема «Развитие культуры на белорусских землях в XIV–XVIII вв.», представленная в экзаменационных билетах для проведения итоговой аттестации учащихся по истории Беларуси в IX классе.

*Задание.* Определите с опорой на фотоснимок, к какому времени относится образ мастера, отраженный в современном памятнике рядом с фабрикой художественных изделий «Слуцкие пояса» (рис. 1).



Рис. 1. Скульптура «Возрождение Слуцкого пояса»

Посредством скульптурного изображения представлен образ мастера, который относится к XVIII в., когда в Слуцке начала работать мануфактура по изготовлению поясов. Данное задание при его выполнении учащимися позволяет диагностировать сформированность компетенций, что представлено в табличном виде (таблица 1).

Таким образом, определение в составе критериев оценивания результатов обучения учащихся качеств знаний в их совокупности, разработанных И. Я. Лернером, и их соотнесение с уровнями усвоения предметного содержания, с структурой учебных исторических знаний, с видами учебно-познавательной деятельности при обучении истории и формируемыми у выпускников компетенциями будет, по мнению автора статьи, способствовать созданию контрольно-оценочного дидактического инструментария, со-

ответствующего реализации компетентного подхода в процессе подготовки и проведения итоговой аттестации по истории Беларуси на второй ступени общего среднего образования.

Таблица 1

**Соотнесенность качеств знаний как критериев оценивания  
с диагностируемыми компетенциями**

<b>Качество знаний</b>	<b>Социально-личностные компетенции</b>	<b>Метапредметные компетенции</b>	<b>Предметные компетенции</b>
Полнота	Формирование мировоззрения, личностной позиции учащихся; накопление опыта жизнедеятельности, в том числе на основе осмысления социально-нравственного опыта предыдущих поколений; накопление опыта жизнедеятельности, в том числе на основе осмысления социально-нравственного опыта предыдущих поколений	Применение усвоенных знаний для решения учебных задач; объяснение исторического контекста окружающей действительности; использование различных источников для поиска дополнительной информации; работа с различными источниками, составление развернутого ответа на конкретный вопрос, обобщение фактического материала и формулировка выводов	Применение усвоенных знаний для решения учебных задач; использование иллюстративного материала, фотографий, кинофрагментов как источников информации при характеристике исторических фактов и личностей; анализ исторических документов, их использование при характеристике изученных исторических фактов
Глубина	Формирование системы ценностных отношений к себе и другим, к процессу обучения, итоговой аттестации и их результатам; развитие готовности к ответственному поведению в современном мире; формирование активной жизненной позиции, умений саморазвиваться, ставить цели и строить конструктивные жизненные планы	Определение целей своей учебной деятельности, пути их достижения, представлять и корректировать её результаты в различных формах; конкретизация выводов и понятий примерами, нахождение конкретных примеров на поставленные вопросы; определение своего отношения к наиболее значительным историческим событиям, явлениям и историческим личностям; Интеграция информации различных источников при выполнении заданий проблемного характера	Описание условий жизни людей различного социального положения; раскрытие закономерностей изменений в определяющих сферах общественной жизни; правильное применение изученных исторических понятий; сравнение изученных фактов по определённым критериям, выявление общего и особенного, формулирование выводов

**Список использованных источников**

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/kontseptsiya-do-2030-goda/%D0%B>

A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F.pdf. – Дата доступа: 31.01.2023.

2. *Лернер, И. Я.* Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1978. – 48 с.

3. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под. ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

4. *Русецкий, В. Ф.* Прогнозирование в образовании как научная проблема: исходные положения / В. Ф. Русецкий // Педагогическая наука и образование. – 2022. – № 4. – С. 5–10.

5. *Звонников, В. И.* Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / В. И. Звонников. – М.: Академия, 2007. – 224 с.

6. Учебная программа по учебному предмету «История Беларуси» для IX класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (базовый уровень) [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал. – 2022. – Режим доступа: [https://adu.by/images/2022/08/up-Gistoria-Belarusi-IX\\_kl\\_bazavi\\_uzroven\\_bel\\_dogx](https://adu.by/images/2022/08/up-Gistoria-Belarusi-IX_kl_bazavi_uzroven_bel_dogx). – Дата доступа: 12.02.2023.

**(Дата подачи: 20.02.2023 г.)**



# СОДЕРЖАНИЕ

## ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Садовская Б. И.</i> ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ШКОЛАХ ЗАПАДНЫХ ОБЛАСТЕЙ БССР (1939–1941 ГГ.) .....	3
<i>Самусік А. Ф.</i> МОЛАДЗЬ З ВЯЛКАГА КНЯСТВА ЛІТОЎСКАГА Ў КРАКАЎСКАЙ АКАДЭМІЎ XV – ПЕРШАЙ ПАЛОВЕ XVI СТ. ....	11
<i>Саракавік І. А.</i> АДМЕТНАСЦІ РАЗВІЦЦЯ АКАДЭМІЧНАЙ ЮРЫДЫЧНАЙ НАВУКІ Ў ПЕРШЫЯ ГАДЫ НЕЗАЛЕЖНАСЦІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ: ГІСТОРЫКА-ПРАВАВЫ ЗРЭЗ.....	18
<i>Свилас С. Ф.</i> ПОЛИТИЧЕСКИЙ КРИЗИС ЮНЕСКО И ВКЛАД БЕЛОРУССКОЙ ССР В ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЕ (1985–1989 ГГ.) .....	26
<i>Севницкая О. И.</i> КРАЕВЕДЧЕСКИЕ МУЗЕИ БССР В ПЕРИОД ХРУЩЕВСКОЙ «ОТТЕПЕЛИ» (1953–1964 ГГ.) НА ПРИМЕРЕ КРИЧЕВСКОГО РАЙОННОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ.....	34
<i>Сидорова С. О.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГОСТИНИЧНОЙ ОТРАСЛИ В МИНСКЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.....	41
<i>Скок В. П.</i> ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ НА ИСТОРИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БГПУ (2018–2022 ГГ.) .....	48
<i>Стволыгин К. В.</i> ОБЯЗАТЕЛЬНАЯ СЛУЖБА РОССИЙСКИХ МЕННОНИТОВ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ.....	61
<i>Сунь Шэнцзы.</i> ГУМАНИТАРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КНР И РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В 2013–2016 ГГ.: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПРИОРИТЕТЫ .....	68
<i>Чжан Мэнмэн.</i> ИННОВАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ТРАДИЦИОННОГО КИТАЙСКОГО ФЕСТИВАЛЬНОГО ТУРИЗМА .....	77
<i>Чикалова И. Р.</i> ЖЕНЩИНЫ В СТРУКТУРЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ВУЗОВ БЕЛАРУСИ (1991–2010 ГГ.) .....	86
<i>Шабуневич С. Н.</i> РОЛЬ ДИСЦИПЛИН ИСТОРИКО-ПРАВОВОГО ЦИКЛА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЮРИСТОВ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ .....	92
<i>Ши Вэй.</i> ВЛИЯНИЕ КИТАЙСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ «ОДИН ПОЯС ОДИН ПУТЬ» НА РЕСПУБЛИКУ ТАДЖИКИСТАН.....	98

<i>Шимукович С. Ф.</i> ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО ПРЕОБРАЗОВАНИЮ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛОРУССКИХ ГУБЕРНИЯХ ПО ИТОГАМ РЕВИЗИИ ОСИПА СЕНКОВСКОГО В 1826 Г. ....	105
<i>Шулаеў А. Л.</i> ВЫЯВЫ ДЗЕВЫ МАРЫ НА ВЕКСІЛАЛАГІЧНЫХ АБ'ЕКТАХ РЭЧЫ ПАСПАЛІТАЙ У XVI–XVIII СТСТ. ....	114
<i>Щавлинский Н. Б.</i> УЧАСТИЕ СТУДЕНЧЕСКИХ СТРОИТЕЛЬНЫХ ОТРЯДОВ БЕЛАРУСИ В ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОМ ДВИЖЕНИИ (1981–1982 ГГ.) ....	122
<i>Юшко-Садовская Е. Б.</i> УЧАСТИЕ КРЕСТЬЯН В СОЗДАНИИ ЗЕМЛЕУСТРОИТЕЛЬНЫХ КОМИССИЙ В БЕЛОРУССКИХ ГУБЕРНИЯХ (1906–1917 ГГ.) ....	129

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

<i>Аксенчик Н. В.</i> ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА 3.0 ....	141
<i>Анцыпирович О. Н., Леганькова О. В., Мельникова М. С.</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ.....	148
<i>Артемянок Е. Н.</i> ДИАГНОСТИКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССОВ МЕНЕДЖМЕНТА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ.....	156
<i>Бадак Б. А.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ .....	163
<i>Борисевич А. Р.</i> ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА .....	171
<i>Брезгунова И. В., Гайсёнок В. А., Гарновская И. И., Григорьева О. Н.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН .....	178
<i>Венжега О. Ю.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОДХОДА: КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ .....	184
<i>Гордеева И. В., Ворошкевич О. С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	190

<i>Гракова В. В.</i> ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ .....	196
<i>Григорьева О. Н.</i> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В РАМКАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ .....	203
<i>Десятых С. Ю.</i> ПОЛОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПОРТУГАЛИИ: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ .....	211
<i>Долгая М. В.</i> СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ .....	218
<i>Дубицкий В. В.</i> РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ .....	224
<i>Захарова Ю. В.</i> КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ У СЛУШАТЕЛЕЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ.....	231
<i>Зинович О. Ю.</i> ДЕВИАНТНОЕ УЧЕБНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА .....	239
<i>Кипкаева В. С.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ АДАПТИВНОГО КРИТЕРИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ДИСКУРСНОГО ЧТЕНИЯ ПИСЬМЕННОГО НАУЧНОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА .....	245
<i>Краснова Т. И.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВЫТЕСНЕНИЯ ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ .....	253
<i>Лозицкий В. Л.</i> ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СИСТЕМ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ КАК НАУЧНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА .....	259
<i>Мицкевич А. И., Кудрейко Т. В.</i> ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СДО MOODLE .....	265
<i>Никитёнок Н. А.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	273

<i>Паноў С. В.</i> ШКОЛЬНАЯ ГІСТАРЫЧНАЯ АДУКАЦЫЯ ЯК АБ'ЕКТ ГІСТОРЫКА-ПЕДАГАГІЧНАГА ДАСЛЕДАВАННЯ.....	280
<i>Пантюк И. В.</i> УМЕНИЕ ПЛАНИРОВАТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПРИНИМАТЬ РЕШЕНИЕ – МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ .....	287
<i>Петрашевич И. И.</i> ЦЕННОСТНЫЙ АНАЛИЗ МЕХАНИЗМОВ РАЗВИТИЯ, ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ БЕЛАРУСИ В ПЕРВОЙ ТРЕТИ ХХ В.....	294
<i>Пунчик В. Н.</i> КОГНИТИВНАЯ ДЕКОМПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА: АНАЛИЗ И ИМПЛЕМЕНТАЦИЯ.....	302
<i>Радевич Н. К.</i> ТРЕХМЕРНАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ .....	309
<i>Самусева Н. В.</i> СПЕЦПРОЕКТ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: КАК ОРГАНИЗОВАТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ РАБОТУ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ.....	317
<i>Филимонова Н. И., Герасимович Е. Н.</i> ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА СРОЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ.....	323
<i>Чжан Дунсян.</i> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ХОРОВОГО ИСКУССТВА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДИРИЖЕРА ХОРА В КНР .....	328
<i>Чжу Цзин.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ВЗРОСЛЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ .....	335
<i>Чэнь Юй.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА НАЦИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКИ КИТАЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА УРОВНЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	344
<i>Шило О. В., Берташ А. И.</i> МОЛОДЕЖНАЯ ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЁ СОЦИАЛЬНЫЙ СМЫСЛ .....	351
<i>Шкор Л. А.</i> ОСМЫСЛЕНИЕ ОБРАЗА НОМО LUDENS («ЧЕЛОВЕКА ИГРАЮЩЕГО») НА ПРИМЕРЕ ОНЛАЙН-ПРОЕКТА «ИЗОИЗОЛЯЦИЯ».....	356
<i>Щепеткова Н. В.</i> УСЛОВИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....	363

<i>Юркевич А. Т.</i> ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА ВГАВМ) .....	370
<i>Ярошевич Л. А.</i> ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ БЕЛАРУСИ НА ВТОРОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ...	378

Научное издание

**НАУЧНЫЕ ТРУДЫ  
РЕСПУБЛИКАНСКОГО ИНСТИТУТА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.  
ИСТОРИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Сборник научных статей

Основан в 2000 году

Выпуск 23

В трех частях

Часть 2

Ответственный за выпуск *Н. С. Клишевич*

Компьютерная верстка *К. А. Капустиной*

Корректор *И. М. Подоматько*

Подписано в печать 28.07.2023. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. 22,7. Уч.-изд. л. 28,5. Тираж 100 экз. Заказ 73.

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.